



**UNIFACS**

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**DANIELA MAGALHÃES COSTA DE JESUS**

**PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA NA BAHIA**

Salvador  
2017

**DANIELA MAGALHÃES COSTA DE JESUS**

**PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros.

Salvador  
2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Jesus, Daniela Magalhães Costa de

Profissionalização docente sob a ótica da Andragogia: um estudo com professores no ensino da Administração em uma universidade pública na Bahia./ Daniela Magalhães Costa de Jesus.– Salvador: UNIFACS, 2017.

124 f. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros

1. Ensino - Administração. 2. Andragogia. 3. Gestão Docente. I. Barros, Manoel Joaquim Fernandes de, orient. II. Título.

CDD: 371.102

## TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELA MAGALHÃES COSTA DE JESUS

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração Estratégica, da Universidade Salvador – UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Manoel Joaquim Fernandes de Barros \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Salvador – UNIFACS

Daniela Campos Bahia Moscon \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração - Universidade Federal da Bahia  
Universidade Salvador – UNIFACS

Mônica Moreira de Oliveira Torres \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Salvador, 21 de setembro de 2017.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, em primeiro lugar, por me capacitar e me fortalecer para chegar até aqui, depois de tantas turbulências.

**A toda minha família**, pelo apoio e incentivo de sempre.

**A meus filhos e ao meu marido**, por me inspirarem a buscar melhorias, seguir em frente e pensar no futuro.

**A meu pai**, pelo incentivo em prosseguir na busca pelo meu crescimento profissional.

Aos meus **amigos de vida** e de profissão, que sempre me lembraram de quão especial é a nossa missão. Aos meus colegas do Mestrado, que fizeram suave essa jornada, em especial à Nilzete, Bruno, Josenildo e Flávia. Carmem, pelo incentivo a continuar caminhando.

**Ao meu professor orientador** e Mestre, Prof. Dr. Manoel Joaquim, que me deixou agir com liberdade, autonomia, incentivando minha aprendizagem e a defender meus objetivos.

**Aos professores das Bancas de Qualificação e Defesa**, Profa. Dra. Daniela Moscon; Prof. Dr. Paulo Melo; Prof. Dra. Mônica Moreira de Oliveira Torres, pelas valiosas contribuições e incentivo em prosseguir na caminhada

**Aos colegas de trabalho**, que atenderam ao meu pedido para participar da pesquisa com prontidão, e que deram valiosas contribuições **em especial, ao professor e amigo João Sotero**, pelo apoio e pela ajuda na caminhada da pesquisa.

**As minhas amigas** queridas de profissão, Maria Célia, Elenice e Roze sempre na torcida.

**A minha querida Cida**, olhar atento, ombro amigo, que deixou meu trabalho mais lindo.

*A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria  
do conhecimento posta em prática.*

Paulo Freire

## RESUMO

O objetivo central deste estudo é analisar a aderência da formação docente ao modelo andragógico de aprendizagem dos professores, que atuam no ensino de Administração em dois cursos na Universidade do Estado da Bahia. Quanto aos objetivos específicos: a) identificar as características da formação docente do profissional que atua no curso de administração; b) delimitar as competências previstas no modelo pedagógico; c) delimitar as competências previstas no modelo andragógico; d) mensurar a carência destas competências na formação docente universitária em administração; e) identificar causas e consequências deste fenômeno. Para compreender a temática do trabalho, foi realizada a fundamentação teórica, que aborda a gestão do serviço educacional, qualidade do serviço educacional, características das organizações e do trabalho educacional, processo de ensino aprendizagem, formação e profissionalização docente, competência docente e perspectiva andragógica de aprendizagem. A pesquisa se configura de natureza quali-quantitativa, do tipo exploratória e descritiva, realizada em duas etapas: uma quantitativa, por meio de questionário de pesquisa com 20 professores de dois *campi*, e outra fase qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados encontrados demonstraram aderência da prática docente ao modelo andragógico de aprendizagem, entretanto percebe-se que os professores agem de forma mais intuitiva do que profissionalizada influenciados pelo caráter técnico do curso de administração. Os resultados possibilitaram ampliar a discussão sobre a precariedade da profissionalização docente e sua repercussão para o ensino de Administração.

**Palavras-chave:** Ensino de Administração. Andragogia. Gestão Docente.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the adherence of teacher training to the andragógico model of teacher learning, who work in the teaching of Administration in two courses at the State University of Bahia. With regard to the specific objectives: a) to identify the characteristics of the teacher training of the professional who works in the administration course; b) delimiting the competences provided for in the pedagogical model; c) delimiting the skills provided in the andragógico model; d) measure the lack of these competences in the university teaching-administration form; e) identify causes and consequences of this phenomenon. In order to understand the work theme, the theoretical foundation was made, which addresses the management of the educational service, the quality of the educational service, the characteristics of the organizations and the educational work, the process of teaching and learning, teacher competence and an andragogic learning perspective. The research is of a qualitative and quantitative nature, of the exploratory and descriptive type, carried out in two stages: a quantitative one, through a research questionnaire with 20 teachers from two campuses, and another qualitative phase, through of semi-structured interviews. The results obtained showed that teachers adherence to the andragogic model of learning, however, it is noticed that teachers act in a more intuitive than professionalized way influenced by the technical character of the course of administration. The results made it possible to broaden the discussion about the precariousness of teacher professionalization and its repercussion for the teaching of Administration.

**Keywords:** Administration. Teaching. Andragogy. Professionalization.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre Pedagogia e Andragogia.....	52
Quadro 2 - Síntese Da Proposta Andragógica De Aprendizagem.....	60
Quadro 3 - Resultados do ENADE 2015/UNEB para os cursos de Administração ...	65
Quadro 4 - Resultado Quantitativo da Aderência dos Respondentes a Abordagem Andragógica .....	67
Quadro 5 - Escala de Identificação de Aderência do Sujeito ao Modelo Andragógico .....	68
Quadro 6 - Qualificação do Sujeito em Estudo.....	69
Quadro 7 - Modelo de análise da pesquisa .....	70
Quadro 8 - Objetivo Fase Qualitativa .....	72
Quadro 9 - Composição do corpo docente total e dos respondentes dos campi pesquisados .....	74
Quadro 10 - Comparativo entre falas dos docentes entrevistados sobre a necessidade dos saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem .....	84
Quadro 11 - Síntese das falas dos entrevistados quanto à experiência profissional e trabalho docente.....	86
Quadro 12 - Síntese das falas dos entrevistados a respeito da experiência profissional e trabalho docente.....	87

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultados da percepção docente a respeito da formação docente.....	77
Tabela 2 - Resultados da percepção docente a respeito da competência docente ..	82
Tabela 3 - Síntese Das Respostas Para O Item Relação Professor-Aluno.....	91
Tabela 4 - Síntese Dos Resultados Para O Item Estratégias De Ensino .....	96
Tabela 5 - Resultados Referente Ao Formato Didático Das Aulas.....	100

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 GESTÃO DO SERVIÇO EDUCACIONAL</b> .....	<b>17</b>
2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	17
2.2 SERVIÇOS EDUCACIONAIS.....	20
<b>2.2.1 Qualidade do serviço educacional</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2.2 Características das organizações educacionais</b> .....	<b>27</b>
<b>2.2.3 Características do trabalho educacional docente</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2.4 Processo de ensino e aprendizagem</b> .....	<b>34</b>
<b>3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>38</b>
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE .....	38
3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE .....	43
3.3 COMPETÊNCIA DOCENTE.....	47
<b>3.3.1 Saberes docentes</b> .....	<b>49</b>
3.4 A PERSPECTIVA ANDRAGÓGICA DE APRENDIZAGEM.....	51
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>62</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO .....	62
4.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS .....	64
4.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE MATERIAL EMPÍRICO.....	66
4.4 MODELO DE ANÁLISE DE DADOS .....	68
<b>5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS</b> .....	<b>73</b>
5.1 PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES PESQUISADOS.....	73
5.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE .....	76
5.3 COMPETÊNCIA DOCENTE.....	81
5.4 ABORDAGEM ANDRAGÓGICA DE APRENDIZAGEM.....	88
<b>5.4.1 Conhecimento sobre Andragogia</b> .....	<b>89</b>
<b>5.4.2 Relação professor-aluno</b> .....	<b>91</b>
<b>5.4.3 Estratégias de ensino</b> .....	<b>95</b>
<b>5.4.4 Formato didático das aulas</b> .....	<b>99</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário de pesquisa- fase quantitativa da pesquisa</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada para os coordenadores do colegiado</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada para os professores com alta e baixa aderência.</b> .....	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96, apresenta em seu Art. 43, como uma das finalidades da educação superior, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a sua educação contínua, visando sua inserção em setores profissionais, bem como sua participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Esta Lei constituiu-se em um marco para a educação superior no país, subdividindo as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas; faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica. Essa subdivisão contribuiu para a multiplicação de instituições de ensino superior, bem como para a entrada maciça de novos cursos (BRASIL, 1996).

Fatos traduzidos em números expressam esse movimento de expansão do ensino superior. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), no ano 2000, existiam, no país, 1.180 IES, sendo 1.004 privadas e 176 públicas. O censo de 2009 registrou o número de 2.314 IES, sendo 2.069 privadas e 245 públicas. Em 2010, as IES privadas já eram 77,8% das existentes no Brasil e, em 2015, 80%, das cerca de 2.400 IES do país, eram da iniciativa privada.

Moran (2000) destaca que o campo da educação se encontra muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações. O setor de educação, mais precisamente o de Instituições de Ensino Superior (IES), passou por significativo crescimento nos últimos anos, atraindo grandes grupos econômicos, dispostos a investir no ramo.

Nos últimos 13 anos, destaca-se o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil, que tiveram um crescimento de 129%, sendo que, em 2013, o aumento chegou a 3,8% (SEMESP, 2015).

Destaca-se, entre os cursos mais procurados na forma presencial, o curso de Administração, em segundo lugar, atrás do bacharelado em Direito. Em números, só o curso de Administração, em 2013, registrou 557,9 mil matrículas presenciais e 146.574 matrículas na modalidade a distância, também o segundo mais procurado no Brasil, nesta modalidade (SEMESP, 2015).

Com o crescimento destas instituições, aumenta a demanda por professores do ensino superior. Nesse sentido, abriu-se um leque de oportunidades para profissionais que buscavam uma segunda ocupação, para fins de incremento de renda, ou por considerar o *status* de lecionar no ensino superior. Por outro lado, os que desejavam seguir na carreira docente buscaram, na formação profissional, um meio de permanência nas instituições.

Outro aspecto de fomento à expansão da profissão docente também encontra respaldo na LDB/96 (BRASIL, 1996), quando exige que um terço do corpo docente das IES esteja em regime integral de trabalho, ou que tenha dedicação exclusiva às atividades docentes dentro da instituição. Além disso, a Lei passa a exigir que as IES tenham, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado.

Diante desse contexto, apresentam-se aqui dois tipos de possibilidades para esses novos profissionais: o professor de carreira e o professor 'de situação'. Neste sentido, surge o seguinte questionamento: Quem são e/ou quem serão esses professores? Tal discussão ganha relevância no âmbito acadêmico por entender que o exercício da docência exige um preparo profissional diferenciado, pois muito além da entrega de um serviço educacional, trata-se de Educação.

A carreira acadêmica passa a ser uma alternativa profissional para bacharéis em potencial, que tenham uma *expertise* em determinada área de conhecimento, e que queiram compartilhar seus conhecimentos profissionais com a academia.

Entretanto, discute-se o crescimento de profissionais liberais atuando na docência de forma improvisada, reproduzindo de maneira geral os métodos das suas referências como aluno, o que traz um amadorismo ao trabalho educacional que se destaca.

Para Souza (2010), tal prática compromete a qualidade profissional do trabalho docente, pois a docência não se torna a prioridade desses profissionais. Por sua vez, Zabalza (2004, p.110) lembra que “[...] muitas vezes, a docência é vista como um ‘quebra-galho’, uma segunda opção, esquecendo-se, assim, que é na função da aprendizagem (a mais genuína formativa) que os professores universitários devem centrar sua ação”.

É através do ensino, atividade fim das instituições de ensino superior, que o professor tem contato com o aluno, se constituindo em um dos meios primordiais ao desenvolvimento da sua formação. Em se tratando do ensino superior em Administração, um dos principais desafios, constituídos à formação profissional deste aluno, consiste em vencer as barreiras da educação formal e as exigências do mercado de trabalho, quanto à habilidade de administrar. É preciso considerar que predominantemente esses alunos irão atuar em ambientes corporativos e que o ensino de Administração precisa encontrar meios de minimizar os *gaps* entre a teoria acadêmica e a prática profissional.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, assinada em Paris em outubro de 1998 pela UNESCO, no seu Art.10, trata da necessidade de se desenvolver políticas voltadas à ação docente, que atuam no ensino superior, e que acompanhem a mudança da sociedade, dentre elas, a atualização docente, na busca de modelos de aprendizagem mais contemporâneos e autônomos (BERNHEIN; CHAUÍ, 2008). Neste caso, discentes e docentes reagirão às adaptações do que o mercado de trabalho necessita, adotando posturas diferenciadas em sua atuação, frente à busca de novos conhecimentos.

A aceitação de novos modelos de aprendizagem, mais adequados ao público universitário, é algo que merece ser destacado. Nesse contexto, o presente estudo apresenta a abordagem andragógica como alternativa à formação docente para subsidiar práticas mais contemporâneas de ensino.

A Andragogia é uma abordagem emergente que propõe a utilização de metodologias participativas de aprendizagem destinada ao ensino de adultos, portanto, adequada ao ensino universitário. Os conceitos trazidos pela Andragogia sugerem que este indivíduo tenha conhecimento do que e do porque ele está aprendendo determinado assunto, da aplicabilidade prática daquele conhecimento em sua vida profissional, além de estimular a busca pela autonomia do seu aprendizado.

Portanto, considera-se a Andragogia uma abordagem potencial e de relevância à educação superior para se trabalhar em cursos com um viés aplicado como Administração. Sabe-se que a precariedade da profissionalização docente, no ensino de Administração, influencia diretamente na qualidade do serviço de ensino oferecido aos discentes das IES.

Investigar a carência dessa precariedade contribui com um trabalho docente mais efetivo e com um ensino superior de mais qualidade. Esse trabalho tem como finalidade analisar, a partir dos pressupostos andragógicos, a prática docente e sua contribuição para o ensino de Administração.

Partindo da premissa que a Andragogia constituía-se em uma ciência adequada ao ensino de Administração, tanto pelo seu viés aplicado como por propor métodos e técnicas de ensino voltado para a aprendizagem de adultos, o estudo trouxe a seguinte pergunta de partida: Quais são os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica de aprendizagem?

O sujeito em foco é o professor de ensino superior, mais especificamente, os docentes que atuam no ensino de Administração. Uma grande motivação se estabelece para a escolha do recorte de pesquisa, qual seja, o bacharelado de Administração, um dos cursos mais procurados e ofertados no país.

Os cursos de Administração de Empresas chamam atenção, no cenário educacional, devido ao crescimento de vagas ofertadas e a quantidade de cursos em funcionamento por todo o Brasil, demandando um maior quantitativo de professores, para que a prestação do serviço aconteça. Souza-Silva e Davel (2005) destacam a expansão do curso de Administração como um dos que mais cresceram no país em números de instituições e de alunos matriculados, como já expostos nos parágrafos introdutórios. Porém, chama a atenção compreender como ocorre a qualificação dessa mão de obra especializada, necessária ao atendimento dessa demanda.

O tema, aqui proposto, pode interessar não só aos professores que atuam nos cursos de Administração, mas aos demais profissionais envolvidos no processo de educação: corpo acadêmico, instituições, grupos investidores, etc. Um olhar atento a esse respeito poderá contribuir para futuras pesquisas e servir de base para a formação docente, refletido na qualidade do ensino de Administração.

Sabe-se que a precariedade da profissionalização docente, no ensino de Administração, influencia diretamente na qualidade do serviço de ensino ofertado aos discentes das IES. Investigar a carência dessa precariedade contribui com um trabalho docente mais efetivo e com um ensino superior de maior qualidade.

De posse desse entendimento e visando contribuir para a compreensão do fenômeno, traçou-se, para a pesquisa, as delimitações a seguir.

Tem-se como objetivo geral analisar o nível de aderência do modelo andragógico na formação docente dos professores que atuam no ensino de Administração. Como objetivos específicos, propõe-se a: a) identificar as características da formação docente do profissional que atua nos cursos de Administração; b) delimitar as competências previstas no modelo pedagógico; c) delimitar as competências previstas no modelo andragógico; d) mensurar a carência destas competências na formação docente universitária em Administração; e) identificar causas e consequências deste fenômeno.

Para o alcance dos objetivos pretendidos, este estudo cercou-se de um arcabouço teórico que trata dois grandes eixos, que sustentam o referencial: Gestão do Serviço Educacional; Formação e Profissionalização Docente, sob a ótica da Andragogia.

O capítulo 2 traz o conceito e as características de serviços educacionais pautadas principalmente nas obras de Corrêa e Caon (2014); Alcadipani e Bresler (2001); Chizzotti (2014) e Eberle, Milan e Lazzari (2010). Em seguida aborda-se seções que tratam da qualidade do serviço educacional, das características das organizações educacionais e do trabalho docente, incluindo o processo de ensino aprendizagem. Na construção deste capítulo foram utilizados, além da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e Decretos n. 5622 (BRASIL, 2005), n.5773 (BRASIL, 2006), n.6303 (BRASIL, 2007), as obras de Luck (2009); Pimenta e Almeida (2011); Rowe e Bastos (2007); Pimenta e Anastasiou (2014); Marcelo García (2009); Tardif (2014) e Gil (2015).

No capítulo 3 buscou-se delimitar o que se compreende por profissionalização e formação docente, levantando, primeiramente, as competências e saberes necessários ao desempenho eficiente deste ofício no ensino superior para, em seguida, abordar a perspectiva andragógica de aprendizagem. Para a construção deste capítulo, as obras de Masetto (2015); Tardif e Lessard (2008); Pimenta e Anastasiou (2014); Perrenoud (2001; 2015); Freire (2015); DeAquino (2007); Paiva (2007); Schon (2000); Cunha (2006; 2007; 2010); Nóvoa (1995); Imbernón (2011) e Knowles, Holton e Swanson (2009) e Santos (2013) se destacaram.



O capítulo 4 traça os procedimentos metodológicos da pesquisa, delimitando o contexto e os sujeitos da pesquisa e a construção do modelo de análise, para a aplicação de uma pesquisa de campo quali-quantitativa. A pesquisa quantitativa foi realizada com 20 docentes de dois *campi* diferentes da Universidade do Estado da Bahia. Já na fase qualitativa, foi realizada uma entrevista com seis professores, três de cada *campi*, sendo 2 coordenadores, 2 professores com alta aderência ao modelo andragógico e 2 com baixa aderência ao modelo andragógico.

No capítulo 5 se apresentam, analisam e se discutem os resultados da pesquisa, por meio da abordagem qualiquantitativa. Os resultados revelaram que apesar dos docentes apresentarem alta aderência ao modelo andragógico de aprendizagem, os mesmos o fazem de maneira intuitiva, apoiando-se em conhecimento adquirido enquanto foram alunos. Os docentes pesquisados também demonstraram que a titulação contribui para a qualidade do ensino ofertado e concordam que a docência exige uma profissionalização da atividade desenvolvida. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais a respeito da temática tratada no estudo.

## 2 GESTÃO DO SERVIÇO EDUCACIONAL

Neste capítulo busca-se levantar as características da prestação do serviço educacional e da mão de obra específica para o desenvolvimento de tal atividade. Pretende-se, também, sinalizar o crescimento do setor ligado à educação e das prestadoras de serviços educacionais, o que gerou um maior volume de contratações de docentes, o que pode ter impactado no fenômeno em discussão.

### 2.1 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O setor de educação, mais precisamente o de Instituições de Ensino Superior (IES), passou por significativo crescimento nos últimos anos, atraindo grandes grupos econômicos, dispostos a investir no ramo. A abertura de mercado educacional a iniciativa privada e a própria LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases) contribuíram para essa expansão. Moran (2000) destaca que o campo da educação se encontra muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações, o que veio contribuir com todo esse movimento.

Fatos traduzidos em números expressam esse movimento de expansão do ensino superior. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015a), no ano 2000, existiam, no país, 1.180 IES, sendo 1.004 privadas e 176 públicas. O censo de 2009 registrou o número de 2.314 IES, sendo 2.069 privadas e 245 públicas. Em 2010, as IES privadas já eram 77,8% das existentes no Brasil e, em 2015, 80%, das cerca de 2.400 IES do país, eram da iniciativa privada.

Nos últimos 13 anos destaca-se também o número de matrículas em cursos presenciais entre IES públicas e privadas no Brasil, que tiveram um crescimento de 129%, sendo que, em 2013, o aumento chegou a 3,8% no país (SEMESP, 2015). Segundo dados do INEP (2015a), a educação superior tem concentrado, de forma crescente, um maior número de ingressantes na iniciativa privada. Os dados, apresentados pelo censo de 2014, que tratam do período de 2010 a 2014, apontam que, de um total de 2.368 IES no Brasil, 87%, aproximadamente, são de iniciativa privada.

Dados de 2015, divulgados na Sinopse Estatística da Educação Superior (SEMESP, 2015), contabilizam um total de 8.027.297 alunos matriculados no ensino superior, distribuídos da seguinte forma: A rede pública (federal, estadual e municipal) absorve 1.952.145 destes alunos, já a rede privada absorve um total de 6.075.152, distribuídos entre bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos.

Com relação à empregabilidade provocada pela expansão das instituições de ensino superior, dados do Brasil (SEMESP, 2015) apontam que a educação superior, entre instituições públicas e privadas, empregou mais de 778 mil profissionais, dos quais 384 mil são docentes e 394 mil exercem funções técnico-administrativas, além de ser responsável pela formação de aproximadamente 995 mil alunos no Brasil.

Com relação ao número de alunos, tratando especificamente dos cursos de graduação em Administração, de acordo com dados do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPa, 2015), os alunos ingressantes no curso de Administração representam 13% dos matriculados no ensino superior (CFA, 2015).

Todo esse movimento de expansão e o crescimento acentuado da iniciativa privada no setor de educação provocou um impacto na economia do Brasil de forma representativa, refletida no Produto Interno Bruto (PIB). Classificado como setor terciário da economia, o setor de serviços vem demonstrando destaque na economia mundial nas últimas décadas, e essa realidade não é diferente no Brasil (IBGE, 2014).

Estaria incluído no setor de serviços o comércio, o transporte, as comunicações, a educação, dentre outros. Tamanha abrangência de atividades, ligadas ao setor, que para Corrêa e Caon (2014) os dados que são publicados sobre a área, provavelmente subdimensionam “serviços” no total da ocupação de mão de obra e na participação do PIB nacional, dada a complexidade das suas operações.

Diante do vasto universo que abrange o que se pode classificar como serviços, aqui se destaca o serviço educacional. Entretanto, reconhecer a educação como serviço ou, até mesmo, fazer um comparativo entre ambos, é alvo de críticas por parte de alguns estudiosos, que abordam a precarização docente e a mercantiliza-

ção do ensino superior, como Alcadipani e Bresler (2001) e Chizzotti (2014). Contudo, economicamente a educação é de fato um serviço pela natureza das suas operações que serão destacadas de forma mais detalhada na seção 2.2.

A crítica levantada, muito provavelmente, se dá pelo envolvimento de órgãos comerciais que contribuíram para a expansão das instituições privadas, mercantilizando o ensino superior. Chizzotti (2014) aponta que o Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS)<sup>1</sup>, de 1995, deu suporte jurídico internacional para tornar a educação um serviço similar aos demais serviços comerciais.

Ainda conforme Chizzotti (2014), a concepção da educação, como serviço, tornou possível o florescimento de ofertas educacionais pelas universidades. Novos cursos, currículos, formação e títulos acadêmicos, para docentes, gestores e empresas interessadas no vasto e promissor mercado nacional e transnacional, dedicado a oferecer credenciais à mão de obra futura, para as mais diversas profissões.

Cabe destacar que o serviço educacional era prioritariamente papel dos governos. Entretanto, houve uma ampliação desta competência para a iniciativa privada, principalmente no nível superior, por motivos diversos. Um deles foi o crescimento do número de alunos matriculados no ensino médio, associado a políticas governamentais que ampliaram programas de educação profissional, favorecendo esse crescimento.

Para Barros e Boaventura (2005), o crescimento da iniciativa privada no ensino superior ocorreu pela incapacidade do setor público em fornecer recursos para suportar essa demanda. Entretanto, para os autores, o principal motivo está na relação entre teoria do desenvolvimento econômico e a teoria do capital humano, na qual o investimento na educação básica e fundamental é estimulado em busca de um maior retorno econômico e social.

Todo esse movimento, de ampliação de vagas no nível superior, provocou uma expansão da oferta, além de um incremento da demanda de forma intensa, tanto por novas instituições, como por novos cursos, alunos e mais docentes. Ainda para Barros e Boaventura (2005), através da privatização, apoiado em políticas neo-

---

<sup>1</sup> Criado pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

liberais, o governo fomenta a expansão da educação superior, provocando uma tensão entre o público e o privado.

Apesar do alto relevo deste debate, não se pretende aprofundar aqui esta discussão, apenas situar que, de acordo com a classificação econômica, a educação, não excluindo seu papel social, é considerada um serviço e este, como tal, possui características que são cruciais para serem destacadas, quando da discussão da profissionalização docente no ensino de Administração e a própria abrangência do conceito de educação em si.

Neste sentido, reforça-se a importância de uma gestão educacional eficiente e uma política pública regulatória que supervisione e regule o serviço educacional. Para um entendimento mais aprofundado da complexidade da gestão do serviço educacional torna-se necessário também levantar quem são os sujeitos que atuam na cadeia produtiva. De modo sintetizado: o professor faz parte do corpo docente da IES, sendo este o principal elo na cadeia produtiva entre instituições de ensino e o próprio aluno, que busca uma formação profissional por meio dessas organizações.

## 2.2 SERVIÇOS EDUCACIONAIS

As Instituições de Ensino Superior prestam serviços em educação que possibilitam a formação de profissionais em áreas diversas do conhecimento, e que levam consigo a missão educacional e toda a sua complexidade. Giacomini (1995) alerta que o sistema educacional possui particularidades que o caracteriza, de um lado, como atividade de interesse social e de cidadania e, de outro, atividade rentável ou com fins lucrativos. Mesmo considerada bastante polêmica a postura de instituições de ensino como organizações econômicas, elas ultrapassam os interesses sociais, podendo considerar o aluno como um cliente.

É característica de um serviço educacional ter, como fruto, a produção de conhecimento de maneira bilateral. De um lado, os professores, detentores do capital intelectual, que através do ensino transmitem conhecimento para os seus alunos; do outro lado o discente que, quando submetido a uma avaliação, produz prova do seu conhecimento. Stewart (1998) define capital intelectual como uma soma de conhe-

cimentos, informações, experiência e propriedade. Neste sentido, o professor pode ser reconhecido como um fornecedor de ativo de conhecimento.

O olhar na cadeia produtiva dos serviços educacionais recai sobre os docentes, pois como exposto no texto introdutório, a expansão do ensino superior acarretou um aumento pela demanda deste profissional pelas instituições de ensino. Desta forma, instiga-se compreender como este agente atua na prestação deste serviço e qual a sua contribuição para o ensino de Administração através do ensino, visto que a educação e a formação profissional de um indivíduo não são produtos no sentido estrito.

A educação e o conhecimento têm um valor intrínseco e este deve continuar sendo a base de sustentação para uma educação de qualidade, seja nas empresas, que comercializam o serviço, seja nas universidades, que geram recursos para que o serviço aconteça.

Corrêa e Caon (2014) pontuam que uma grande quantidade de operações de serviços é intensiva no uso da mão de obra e, para muitas dessas operações, o recurso humano é o principal ponto de contato com o cliente. O ensino é um serviço de alto contato entre o fornecedor e o cliente, onde o cliente, aqui, o aluno, é coprodutor do serviço prestado, pois precisa demonstrar o aprendizado, produzindo provas de conhecimento.

A forma como esse conhecimento é aplicado, normalmente é realizado de maneira autônoma pelo professor, figura responsável pela atividade fim na Instituição de Ensino Superior. Quando realizado de maneira eficiente, contribui para a qualidade do serviço prestado. Porém, é necessário que ambos, professor e aluno, estejam imbricados nessa relação para que o processo de aprendizagem seja efetivo, senão esbarra-se no estigma 'o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende'.

No caso de um serviço educacional, o produto principal é a criação ou a difusão do conhecimento, através de um processo de ensino estabelecido pela instituição e executado por um corpo docente selecionado pela entidade. Freire (2015) expressa que o ensinar não se limita apenas a transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, em que o

ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Kotler e Fox (1994) trazem um conceito mais abrangente sobre o serviço educacional e afirmam que, em se tratando de faculdades, o serviço propriamente dito pode ser uma junção de vários produtos, o produto educacional em si, o produto recreativo, o produto destinado ao crescimento pessoal e produtos para planejamento do futuro.

Já Mello, Dutra e Oliveira (2001) indicam o serviço educacional como um serviço de ações intangíveis, dirigido à mente das pessoas, de entrega contínua, realizado através de uma parceria entre a organização de serviço e seu cliente e, apesar de ter um alto contato pessoal com o cliente, é de baixa customização.

Dentre as contribuições levantadas acerca das características do que seja serviço e um serviço educacional, um ponto convergente entre o discurso dos autores supracitados trata da relação entre a prestação do serviço, o agente prestador do serviço (instituição, pessoa) e a qualidade do serviço. Gronroos (2009) associa o serviço à percepção do cliente. A qualidade do serviço pode ser qualquer coisa que o cliente perceba e a sua percepção é o que realmente interessa.

Sabe-se que na cadeia produtiva de um serviço educacional está o corpo docente, elemento determinante para a prestação deste serviço. Por entender que o corpo docente é um dos elementos qualificadores do serviço e que este tem representação importante nas avaliações de curso, tanto perante aos alunos quanto aos órgãos regulamentadores das instituições de educação. Detalha-se a seguir a qualidade do serviço educacional com o foco no trabalho docente.

### **2.2.1 Qualidade do serviço educacional**

Gerenciar serviços é compreender que estes são executados de formas distintas e a qualidade dos serviços prestados vai estar diretamente relacionada às pessoas envolvidas no processo. Para Corrêa e Caon (2014), criar qualidade do serviço e produtividade dos recursos, nos níveis necessários, supõe o que se chama de “competências da empresa”.

Desta forma, para que não haja muita discrepância no resultado final do serviço, é natural que as empresas estabeleçam padrões que garantam a eficiência do serviço prestado. Estes padrões são instituídos de acordo com os objetivos organizacionais e, especialmente, de acordo com a atividade exercida por elas, o que pode ser entendido como competência empresarial.

Para Gronroos (2009), a qualidade do serviço teria duas dimensões: a primeira seria a dimensão técnica ou de resultado, entendida como o resultado deixado com o cliente, quando o serviço está sendo consumido. A outra é a dimensão funcional ou relacionada ao processo resultado da interação empresa cliente. Santos (2014) sugere que a dimensão funcional da qualidade está relacionada às funções do prestador de serviços e às percepções do cliente com o serviço prestado. Já a qualidade técnica, aumenta conforme evoluem as percepções totais da qualidade do serviço.

Em Eberle, Milan e Lazzari (2010), vê-se que a qualidade pode ser definida como a amplitude da discrepância entre as percepções (desempenho percebido e as expectativas do cliente). Já para Gianesi e Corrêa (2010), a qualidade em serviços pode ser dividida em determinantes que facilitem a compreensão do que é devido à característica da intangibilidade. Para cada tipo de serviço, poderá existir um conjunto específico de determinantes da qualidade.

Contudo, Raszl et al. (2012) relacionam as diversas formas em que se pode perceber a qualidade na educação, dependendo da perspectiva do observador. Para educadores e pedagogos, a qualidade na educação se apresenta sob o foco da construção e apreensão do conhecimento, por exemplo. Para estudantes de cursos profissionalizantes, o foco passa a ser no preparo para o trabalho e na empregabilidade.

Sob o ponto de vista da indústria, a qualidade na educação visa a competência profissional, habilidades e atitudes, que levem a um aumento da produtividade e para os órgãos regulamentadores os resultados dos IGC e dos resultados do ENADE são indicadores de qualidade, por exemplo.

Especificamente para as instituições de ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior



(SINAES), formado por três componentes principais (avaliação das instituições, dos cursos e desempenho dos estudantes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, autarquia federal do Ministério da Educação, através do SINAES, avalia os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, entre vários outros aspectos.

Por meio do SINAES surge o ENADE, que tem como objetivo medir através de uma escala de 5 pontos o rendimento dos alunos de graduação, relativos aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências para a formação pleiteada. O exame constitui-se um importante balizador para as instituições de ensino superior conduzir suas estratégias institucionais e suas práticas acadêmicas.

Segundo o INEP (2015b), as informações obtidas através do SINAES são utilizadas, pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais, para orientar políticas públicas; e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e o público em geral para orientar suas decisões, quanto à realidade dos cursos e das instituições.

No caso das instituições privadas de ensino, a qualidade está intimamente relacionada com a competitividade, que garanta sua sobrevivência no mercado. Para Sohail e Shaikh (2004), os fatores determinantes que mais influenciam o nível de qualidade de uma IES são os professores, as evidências físicas e a reputação da IES. Neste sentido, tais fatores determinantes de qualidade se aplicam às diferentes instituições de ensino superior, seja pública ou privada.

Em se tratando de qualidade em ensino superior, Rowley (1997) salienta que qualquer tentativa de se medir a qualidade, especificamente, deve levar em consideração as perspectivas das diversas partes interessadas e, para medi-la de forma eficiente, cabe aos gestores educacionais criar um sistema de medição direcionado à educação superior.

Ideia reafirmada por Eberle, Milan e Lazzari (2010), quando propõem a escala SERVQUAL adaptada ao serviço educacional, que leva em consideração a respon-

sabilidade das IES e dos profissionais que nelas atuam quanto à entrega do serviço, à confiabilidade da instituição e à relação dos alunos com os professores. Para a autora, essas são as variáveis que permitem a mensuração e a caracterização para o ambiente de ensino. As escalas de mensuração de qualidade são um tipo de avaliação interna para as organizações educacionais.

Entretanto, destaca-se que todo o processo produtivo do serviço educacional produz resultados intangíveis, o que constitui uma dificuldade em padronizar e de mensurar o conhecimento produzido, a aprendizagem obtida, devido à multiplicidade, tanto de quem entrega o serviço quanto de quem recebe o serviço.

Outra característica a se destacar trata-se da heterogeneidade de um serviço educacional. Cada professor, aqui na figura de fornecedor de conhecimento, tem uma metodologia diferente na hora de entregar o serviço, mesmo que o conteúdo a ser entregue seja o mesmo ele vai variar a depender das características da turma e dos alunos no qual ele estará trabalhando. O grau de envolvimento entre o cliente e o fornecedor do serviço, também tem impacto direto no seu desempenho final. A empatia e a relação que fornecedor e cliente (professor-aluno) irão estabelecer poderão impactar na forma como o serviço recebido será processado.

A educação, a formação continuada e o desenvolvimento de pessoas, que é o centro da gestão de serviços por sua característica, demandam dos envolvidos neste processo reinventarem-se, melhorar continuamente habilidades e desenvolver competências para uma análise mais sistêmica. Desta forma, os sujeitos envolvidos na cadeia produtiva da prestação de um serviço educacional devem estar orientados para o desenvolvimento continuado. Todavia, uma crítica frequente encontrada da área de educação é o que se chama de mercantilização do ensino superior e a 'mcdonaldização'<sup>2</sup> do ensino.

Para Alcadipani e Bresler (2001), muitas instituições não se importam mais com a qualidade da produção ou da formação desses docentes, mas com os números de cursos, de matrículas e de aprovações. Tal visão traz, para a educação, um processo produtivo quase que industrial, contrapondo-se com o seu propósito.

---

<sup>2</sup> Mcdonalização, termo usado pelo sociólogo George Ritzer em sua obra *The McDonaldization of Society* (1993), que vê os princípios de um restaurante *fast-food* dominar a sociedade estadunidense e o resto do mundo.

Nesse sentido, tratar a educação apenas como um produto/serviço seria leviano, por desconsiderar seu papel social. O ensino tem um valor caro para a sociedade, pois ele atende não só ao estudante, como também à família, à comunidade e, de forma geral, à toda humanidade. Conforme proposto no Art. 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p.1), “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”.

Coadunam-se com estes princípios as ideias defendidas por Luck (2009, p. 82), que diz:

A Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Todo esse processo necessita de uma gestão de recursos. A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas.

[...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto. (LUCK, 2009, p. 33-34).

Gerir educação supera a mera execução da sua atividade fim, qual seja a prestação do serviço educacional, formando pessoas para o exercício profissional e atuação no mercado de trabalho; supõe, também, a missão de formar cidadãos conscientes e participantes ativos da própria história, reforçando a importância das organizações educacionais independente da sua natureza jurídica.

Porém, a expansão do ensino superior abre espaço para diversas formas de instituições de ensino superior. Cabe aqui registrar que, apesar do tratamento de forma genérica às IES, estas possuem modalidades e características diferentes. A

seguir, levantam-se as características das organizações educacionais e as distinções entre elas.

### **2.2.2 Características das organizações educacionais**

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino superior possa acontecer em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência. A referida lei, em seu artigo 46, também dispõe de critérios regulatórios e de avaliação para autorizar e reconhecer o funcionamento destas organizações, desde que as mesmas obedeçam tais critérios, por responsabilidade imputada pelo MEC.

De acordo com o Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006), as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como Faculdade, Centro Universitário e Universidades. As instituições, credenciadas como faculdades, são aquelas que atuam em um número pequeno de áreas do saber.

Os centros universitários são definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico, oferecidas à comunidade escolar (BRASIL, 2006). Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade (BRASIL, 2006, p.3).

No caso das universidades, elas se caracterizam pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, que se relacionam de forma indissociável. Outra característica importante das universidades é a pluralidade disciplinar da formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e do domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 2006).

Para Almeida e Pimenta (2011, p.21):

A universidade é uma instituição educativa, cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento, a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta aloca.

Um ponto de partida comum, entre as organizações de ensino superior, é o PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional, onde são estabelecidos os sujeitos, as atividades e os objetivos institucionais, orientados por sua missão institucional. Sobre o PDI, o Decreto n. 5773 (BRASIL, 2006) afirma ser um documento de exigência legal, que, articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional, serve como instrumento de avaliação interna e de avaliação externa das instituições.

Dentre as informações contidas em um Plano de Desenvolvimento Institucional, estão aquelas sobre a organização institucional e pedagógica; sobre o corpo docente e sobre suas instalações. As três categorias de análise procuram avaliar os docentes em si, as condições de trabalho e de capacitação que a IES lhes oferece, bem como sua atuação na gestão acadêmica, no ensino e nas demais atividades acadêmicas da instituição: a pesquisa, a pós-graduação e a extensão.

Rowe e Bastos (2007) ressaltam que as IES, como quaisquer outras organizações, precisam contar com pessoas bem qualificadas e dispostas a envidar esforços para a obtenção de melhores índices de desempenho e produtividade, a fim de obterem sucesso em seus empreendimentos, reforçando a importância da área de pesquisa.

Nas IES, o corpo docente é selecionado de acordo com a categoria da instituição, respeitando a normativa que regulamenta o número de professores e o regime de dedicação deles para com a instituição. A forma de ingresso também sofre variação, de acordo com o tipo de instituição. Isto porque a lei autoriza formas de contratos de trabalho diferenciadas para o corpo docente, que poderá exercê-lo em regime de dedicação exclusiva, em regime parcial ou horista.

No regime de contratação por tempo integral ou dedicação exclusiva, o docente possui uma carga horária de 40 horas semanais dentro da instituição, sendo que, destas horas, 50% são destinadas a atividades extraclasse, a exemplo da pesquisa e da extensão. Já no regime de trabalho de tempo parcial, o professor tem uma carga horária mínima de 12 horas, com 25% do tempo destinado a atividades docentes extraclasse. A terceira forma de contratação docente é a da atividade horista, cuja carga é destinada às atividades de ensino, ou seja, sua atuação limita-se à sala de aula. Professores horistas são tipicamente prestadores de serviço de ensino, podendo ter mais de um vínculo profissional.

A forma de contratação docente nas IES possui características peculiares. Nas universidades públicas, o corpo docente é selecionado através de concurso público, regido por edital, onde são estabelecidos os critérios de seleção, que incluem titulação, experiência profissional, produção acadêmica e didática, além de realização de aula pública. Todos esses elementos são determinados no plano de desenvolvimento institucional.

Nas universidades particulares o corpo docente também é selecionado conforme a titulação e a experiência profissional, podendo ser submetidos a uma banca examinadora através de também de edital ou por convite. Nas IES privadas, a função do professor pode estar limitada à prestação de serviço de ensino em sala de aula, restringindo a responsabilidade institucional com o docente, à contratação trabalhista (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

O fato é que, para manter a qualidade no serviço educacional oferecido, independente da natureza jurídica da instituição de ensino superior, existe a necessidade de se obter um corpo docente formado por profissionais qualificados, comprometidos com a missão organizacional e social, que prezem pelo ensino de qualidade e pela promoção da pesquisa, já que estas instituições geram conhecimento, como uma de suas funções.

Ressalta-se que a contratação de professores em tempo integral, além de ser uma exigência legal do MEC para fins de credenciamento e reconhecimento das instituições, possibilita um investimento na qualidade do ensino oferecido, uma vez que estes profissionais têm mais tempo de dedicação às atividades docentes. Assim, é, a instituição de ensino, o local onde o docente pode manter contato com o

aluno e, desta forma, estimulá-lo na produção de atividades, que extrapolam a sala de aula.

Desta forma é essencial, para qualidade de uma Instituição de ensino, o investimento em um corpo docente estável, dedicado e qualificado, que participe do projeto educacional da instituição onde ele se encontra inserido, e que tenha uma visão mais ampliada do trabalho educacional em si.

Para isso, Azzi (2000) destaca a necessidade de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar. A autora destaca tais ações como essenciais para assegurar a qualidade do trabalho na universidade contemporânea.

Entretanto, existe uma crítica muito intensa no universo educacional, provocada pela expansão do setor. Pimenta e Almeida (2011) afirmam que, na sociedade contemporânea, o ensino de graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando-se no que alguns estudiosos denominam de um processo de 'fast-foodização' da universidade, cuja característica é: uma imensa usina de produção, onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema, no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para obter créditos e diplomas.

Para Pignatari (2007), o corpo docente é um corpo numeroso de pessoas, que visitam a universidade e lá dão aula. Esta afirmação remete ao crescimento do número de professores horistas, que são contratados para prestar um serviço por um tempo determinado, de uma disciplina, por exemplo, e que não se envolvem com as demais atividades típicas destas organizações, como a pesquisa e a extensão.

O contato entre professor e o aluno, na maioria das vezes, limita-se ao encontro em aula e nisto se desfaz o tempo e a qualidade do ensino, o contato entre professor e o aluno é menor do que o do aluno com o autor de um livro que ele realmente tenha lido. (PIGNATARI, 2007, p. 35).

Diante do exposto, destaca-se o papel do professor dentro de uma instituição de ensino superior, que não se limita à sala de aula, pois outras atividades são requeridas deste profissional, como a pesquisa e a extensão em universidades. Outro ponto importante é a relação do professor e aluno. Marcelo (2009) chama a atenção

para a importância do corpo docente, pois são os professores que representam o principal elemento de ligação na cadeia de prestação do serviço educacional.

Levantar as características das organizações educacionais leva a entender que, quanto maior o *status* da IES, maior a exigência dos indicadores necessários para autorização e reconhecimento dos cursos, que são mensurados e regulamentados pelo Ministério da Educação, dentre os quais, o corpo docente recebe um quantitativo de indicadores expressivos neste processo.

Para Luck (2009), os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho, baseado em seus conhecimentos, habilidades e atitudes, e, sobretudo, por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais.

Para o entendimento mais ampliado do papel do professor e sua influência na formação do aluno é essencial entender as características do trabalho educacional, destacando a sua importância na produção do serviço prestado.

### **2.2.3 Características do trabalho educacional docente**

O trabalho educacional, especificamente o trabalho docente, objeto deste estudo, possui características que precisam ser consideradas, já que se trata de uma atividade fim, que envolve o capital intelectual de um profissional e que tem reflexo direto na qualidade do que está sendo produzido nas instituições de ensino.

Para Stewart (1998), o capital intelectual é um conjunto de ativos intangíveis, responsáveis pela atividade do conhecimento em qualquer organização e que gera vantagem competitiva. Ainda conforme o autor, o capital intelectual subdivide-se em capital humano, capital estrutural e capital do cliente, destacando a necessidade da intercambialidade desses capitais.

As IES, responsáveis por oferecer o capital estrutural, possuem uma missão específica que, resumidamente, está ligada ao ensino de uma profissão e, de forma mais ampliada, a formar cidadãos. A escolha da missão organizacional impacta em todo o processo formativo de uma instituição de ensino superior, pois, a partir dela é



que serão delimitadas estratégias de atuação e controles, inclusive, do trabalho docente.

Para Tardif (2014), comparativamente ao trabalho industrial, o produto do trabalho da atividade docente obtém, na interação com seres humanos, um resultado intangível e imaterial, de consumo simultâneo durante a execução do serviço, e que dificilmente pode ser mensurado. Stewart (1998) reforça a dificuldade em mensurar o capital intelectual de uma organização, devido à intangibilidade do produto gerado. Entende-se, então, que o docente empresta seu conhecimento em determinado conteúdo e sua experiência para produzir conhecimento por meio do ensino e da aprendizagem.

Desta forma, entende-se por trabalho educacional um serviço prestado através de uma mão de obra qualificada, no caso, o professor, que escolhe métodos de ensino com a finalidade de produzir aprendizagem a quem demanda esta atividade. Nesse sentido, um ponto a ser reafirmado é a autonomia concedida ao professor dentro do seu trabalho.

Tardif (2014, p.39) reforça que o professor ideal é:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Avigorando o conceito de Pimenta e Almeida (2011, p. 24) que ressaltam que o ensino na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto político-pedagógico dos cursos, coletivamente definido e vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa.

Sendo assim, não se pode, de forma reduzida, caracterizar o trabalho docente somente por uma ótica tecnicista e racional; é preciso reafirmar o papel ampliado do serviço educacional, que inclui a ação social, a formação de cidadãos com uma postura mais crítica e a sua contribuição ao progresso da sociedade, através de seu trabalho.

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário. (SOARES; CUNHA, 2010, p.150).

Deste modo, caracterizar a docência do ensino superior é entender que duas ações estão implicadas em sua atividade, uma é o ensino e, a outra, a aprendizagem. Destaca-se, também, que, além do ensino, estão contidas, no trabalho educacional, a extensão e a pesquisa, como meios para o ensino.

Para Rowe e Bastos (2007), o docente do ensino superior é um profissional que desenvolve diversas atividades intelectuais, competências e habilidades, mostrando diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo.

Fazendo um breve resgate histórico, Souza-Silva e Davel (2005) apontam que as universidades no Brasil inicialmente tiveram influência de uma educação jesuítica. Dentre as características dessa educação está a forma como o conhecimento é tratado, tomado como indiscutível, sendo o professor o seu único detentor. Para os autores, ainda hoje existem resquícios de tal prática nas universidades brasileiras. Contrapondo às ideias de Pimenta e Almeida (2014), que sugerem que o ensino na universidade constitui um processo de busca e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, desenvolve um papel essencial na construção da sociedade.

Rowe e Bastos (2007) entendem que o docente, como sujeito da *práxis* transformadora, é agente do saber, que transforma o conhecimento tácito em conhecimento explícito, emancipatório e libertador. Para Pimenta e Almeida (2011), as novas demandas, postas à formação de futuros profissionais, trazem, como decorrência, a necessidade de se processar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que estabelece implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo.

Essas implicações consistem na necessidade de atualização constante, por parte dos docentes, sobre os aspectos ligados ao trabalho educacional, sendo necessárias atualizações do conhecimento específico e de novas abordagens ou novas maneiras didáticas de ensinar, que é atividade fim do docente. Sendo assim, é

preciso ressaltar que o professor, principalmente o não licenciado, se aproprie do que seja um processo de ensino e aprendizagem para melhorar seu trabalho.

Através da formação continuada, é possível um aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, atividades de responsabilidade do professor universitário, quando este percorre a vida acadêmica. Porém, afirma Pimenta e Almeida (2011), predomina, entre os professores universitários, um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de aprendizagem.

Sendo assim, por entender a proeminência deste conceito à atividade docente, detalha-se, de maneira breve, o que se constitui um processo de ensino e aprendizagem, na seção a seguir.

#### **2.2.4 Processo de ensino e aprendizagem**

Uma das principais atividades do trabalho educacional está voltada para o processo de ensino e a aprendizagem. Fávero e Tauchen (2013) colocam que o ensino é uma atividade complexa e interativa, realizada entre determinados sujeitos, e que possui caráter social.

Para Tardif (2014), o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes, tais como, seu objetivo, seu objeto, técnicas e saberes dos trabalhadores, seu produto e o papel dos trabalhadores neste processo. Ainda, conforme o autor, ensinar é perseguir fins e finalidades, empregando meios, para atingir tais finalidades, pontuando que ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino, o que requer, necessariamente, grande autonomia dos professores.

Entende-se o processo de ensino aprendizagem como algo dinâmico e que extrapola os limites da sala de aula. Para Winkler et al. (2012), todo processo ensino aprendizagem participa de um movimento entre a instituição de ensino e a comunidade em geral, que são partes na constituição do processo, na medida em que auxiliam a sua realização. Ainda conforme os autores, o objetivo do ensino-aprendizagem é a construção de conhecimento, e para a sua efetividade é preciso que as partes se comprometam de maneira responsável.

Cabe pontuar que a aprendizagem, por sua vez, refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional e ao processamento de habilidades e conhecimentos em diversas profundidades (DEAQUINO, 2007). De acordo com o autor, a aprendizagem está ligada à pessoa e quanto ela é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essa habilidade. Tal afirmação está muito relacionada com o conceito de competências que será trabalhada no capítulo seguinte e que se configura de suma importância para a análise desse estudo.

Com relação aos domínios físico, emocional e cognitivo da aprendizagem, é colocado que:

[...] o domínio físico está intrinsecamente ligado aos sentidos físicos que todas as pessoas possuem: visão, audição, paladar, tato e olfato, apesar de usarmos todos nossos sentidos nos processos de aprendizagem, acabaram por escolher uma forma preferencial para coletar informações. Já o domínio cognitivo está relacionado à forma como uma pessoa pensa. Referindo-se a alguém com um estilo de aprendizagem centrada no aspecto mental. Já o domínio emocional refere-se à forma como nos sentimos em termos psicológicos e fisiológicos. Dentre os fatores fisiológicos que influenciam nossos sentimentos, devem ser considerados fatores internos, que diminuem a nossa capacidade de aprender; e fatores externos, que envolvem preocupações com o conforto ambiental, como temperatura, luminosidade, distrações, espaço físico adequado. (DEAQUINO, 2007, p.7).

Desta forma, entender o processo de aprendizagem perpassa por compreender tecnicamente como estes fatores interferem na aprendizagem, pois se entende que a aprendizagem não se dá de maneira automática e instantânea, exigindo, do profissional, que a está conduzindo, uma habilidade para tal.

No tocante aos meios de ensinar, Freire (2015) faz duras críticas a este tipo de educação, caracterizada pelo ato de transmitir, depositar valores e conhecimento. É o tipo de educação que ele chama de bancária, pois nela o educador é o que educa e os educandos os que são educados; o educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos. Tal afirmativa nos remete às colocações de Gil (2015) quando diz que muitos desses docentes universitários ainda veem o ensino, principalmente, como transmissão do conhecimento, através de aulas expositivas.

As afirmativas dos autores Freire (2015) e Gil (2015) apontam uma reflexão importante no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o professor, ciente da importância do seu papel junto ao estudante e comprometido com seu trabalho profissionalmente esteja empenhado em revisar suas práticas profissi-

onais, de modo que estas acompanhem a evolução no perfil dos alunos e nas metodologias de aprendizagem mais contemporâneas.

Cabe aqui chamar atenção para as mudanças provocadas pelo acesso livre a diferentes conteúdos pela internet e que acabam por se tornar fontes de conhecimento. Nesse novo cenário, percebe-se mudanças no perfil do estudante, cada vez mais conectado, o que reflete na maneira como ele aprende e na forma como o professor irá ensinar, sugerindo a incorporação das novas tecnologias e revisitando seus métodos de ensino.

Gil (2015) aponta estudos pautados na ciência do comportamento, que trazem uma perspectiva mais moderna dos processos de aprendizagem. Estes estudos buscam uma ênfase maior na aprendizagem dos alunos, do que no ensino dos seus professores. Neste caso, o ensino constitui-se um meio e a aprendizagem um fim.

[...] muitos professores universitários aprenderam seus ofícios como os antigos aprendiam: fazendo. Não recebendo uma preparação pedagógica específica e, mesmo ao longo da vida profissional, raramente tem a oportunidade de participar de cursos, seminários sobre métodos de ensino. A pedagogia fica, portanto, ao sabor dos dotes naturais de cada professor. (GIL, 2015, p.9).

A Pedagogia universitária tem evoluído com novos conceitos e novos métodos. Destaca-se o crescimento das metodologias ativas de aprendizagem como estratégias eficazes aos professores na efetividade do aprendizado. Esses novos métodos procuram colocar o aluno cada vez mais protagonistas na construção do seu conhecimento.

Contudo Ausubel (1982) já colocava que a forma mais eficiente do indivíduo incorporar uma aprendizagem ou ter uma aprendizagem significativa é ressaltar pelo que o indivíduo já conhece.

Outro desafio a ser destacado no que tange ao aluno é o colocado por Cunha (2010), quando trata dos reflexos que expansão do ensino superior trouxe para os docentes no que tocante ao seu exercício profissional. Junto com a expansão e o crescimento de ofertas de cursos de ensino superior, surgiram alunos com perfis sociais variados. Neste sentido, exige-se dos docentes um processo de capacitação contínua, para lidar com os desafios que a atividade precípua de ensinar merece.

Mudanças de cenários exigem mudanças de posturas por parte destes profissionais, impulsionadas pelos avanços sociais, tecnológicos, científicos e, até mesmo, culturais, vividos na contemporaneidade. A preparação para estes desafios traz, além de mais confiança, mais qualidade para o trabalho que está sendo exercido.

Para Luck (2009), desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa é condição fundamental da qualidade de ensino. Reafirmando, portanto, a necessidade de uma formação continuada em busca de melhores práticas. Sobretudo, em se tratando dos professores bacharéis, pois o conhecimento pedagógico obtido, muitas vezes, é tímido e limitado, sob o ponto de vista da sua formação inicial.

Todavia, reforça-se a preocupação com a formação e a profissionalização docente de maneira continuada e mais apropriada a um público com características específicas, que são os adultos. Entende-se que, a partir do momento que este sujeito decide ampliar sua vida profissional para a carreira acadêmica, mesmo que parcialmente, ele precisa deste conhecimento para exercer a atividade educacional.

A proposta do capítulo seguinte é identificar as características da formação docente e as competências previstas no modelo pedagógico e no modelo andragógico de ensino, fundamentais ao desenvolvimento da atividade educacional.

### 3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O terceiro capítulo busca descrever a profissionalização e formação docente, destacando a sua importância para o desenvolvimento da atividade. Levanta as competências e saberes necessários ao trabalho educacional no ensino superior, e apresenta o modelo andragógico de aprendizagem como adequado ao público adulto e que, portanto, deve estar contido na formação docente.

#### 3.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Compreender a formação docente remete ao fato de que ser professor é estar submetido à aprendizagem constante. O contínuo aperfeiçoamento auxilia a inovar na construção de novos conhecimentos e no ganho de habilidades profissionais, frente às situações de trabalho.

Discutir formação docente é também considerar a contribuição social do trabalho educacional e do papel do professor. Pimenta e Almeida (2011) pontuam que a atuação dos docentes do ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais, que necessitam de formação especializada, está sob sua responsabilidade.

Sob essa perspectiva, lançam-se luzes sobre a necessidade de uma preparação profissional adequada deste professor. Visto que, a formação docente constitui-se em um mecanismo eficiente para subsidiar, a estes profissionais, um conhecimento indispensável à realização deste trabalho.

Nóvoa (1995) aponta que a formação de docentes é uma atividade que exige a preparação de profissionais, que não se limitem à imitação. Essa preparação permite que esses docentes sejam mais comprometidos com a educação e que não sejam apenas técnicos, mas também criadores de novos mecanismos.

Masetto (2015, p.96) aponta algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber, provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da

fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

A colocação do autor coaduna-se com a ideia de atualização constante ou formação continuada. O conhecimento é considerado como algo que sofre atualizações, readaptações, até mesmo contestações, que precisam ser revisitados.

Outra característica sinalizada é a utilização de recursos tecnológicos como meio de acesso a novos conhecimentos e como novos mecanismos de trabalho. Desta forma, reitera a formação continuada como um meio de aprendizagem para a utilização desses novos mecanismos.

Sendo assim, Nogueira (2001 apud FEIXAS, 2004) acentua a importância da formação docente, quando diz que o desenvolvimento profissional do professorado universitário requer uma política que dignifique e valorize as funções, para se alcançar o que se pode chamar de “excelência”.

Feixas (2004) também acredita que o apoio institucional pode estimular a cultura da formação docente e favorecer o compartilhamento de conhecimentos entre um grupo de profissionais, estimulando o aprendizado uns com os outros.

Aqui cabe destacar o papel e a contribuição das instituições do ensino superior no auxílio à promoção da formação docente. Por ser um ambiente formador, a necessidade de contribuir com o desenvolvimento profissional do seu corpo docente é quase que natural.

Entretanto, aponta-se uma das grandes incoerências dentro da formação docente vinculada às IES. A atividade precípua destas instituições está ligada à formação humana para o exercício de uma profissão, porém, muitas vezes, esta mesma organização não prima pelo processo de qualificação docente em didática do ensino superior, do seu quadro de profissionais.

Somado a isso, muitas vezes, negligenciam a promoção de espaços destinados ao compartilhamento de experiências de maneira formal ou informal. É sabido que a socialização de experiências traz uma contribuição importante ao professorado.



do no seu processo formativo, além de estreitar a relação do docente com seus pares. Para Nóvoa (1995, p.26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Dentre outros meios de qualificação ou formação profissional, pontua-se a que ocorre nos cursos de especialização. Sabe-se que tais cursos são condicionais para atuar como professor universitário, pois um dos critérios para se atuar no ensino superior, é que o docente tenha, no mínimo, uma formação acima do que irá ensinar.

Todavia, é necessário colocar que, nos Programas de Pós-graduação, pouca ênfase é dada a ensinar a ensinar, a ênfase na maioria desses cursos se dá para a pesquisa e timidamente na formação para regência, o que nos faz questionar se tal formação torna-se, sozinha, adequada ao desenvolvimento de umas das principais atividades do trabalho educacional, que é o ensino.

Para Cunha (2010), embora a própria universidade seja um lugar de formação e que toda a experiência acadêmica contribua com a formação, a própria universidade desprestigia os saberes necessários à docência ao banalizar sua construção, diluindo-a em possibilidades alternativas de formação.

Por meio de resultados de pesquisa, Cunha (2010) aponta que os Programas de Pós-graduação em Educação não contemplam a formação de professores do ensino superior, como uma política institucionalizada. Em geral, apenas oferecem disciplinas obrigatórias de curta duração ou até mesmo eletivas, deixando a cargo do aluno a busca pelo aprofundamento do que seja à docência no ensino superior.

Um discurso comum entre os autores estudados reforça a necessidade de contínua capacitação ao docente do ensino superior e o engajamento deste profissional para sua formação. Um dos princípios, utilizados pelas universidades corporativas, sustenta a importância da formação continuada. Allen (2002 apud EBOLI, 2011) sugere que tal entidade é:

Uma ferramenta estratégica desenhada para assistir sua organização-mãe na consecução de sua missão pela condução de atividades que cultivam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria, tanto do indivíduo, quanto da organização. (p.122).

Acredita-se na formação como um mecanismo de melhoria das práticas de ensino e de combate ao modelo reprodutivo. Freire (2015, p.39) afirma que “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”, corroborando assim, com o caráter continuado da formação que o professor está submetido. Para Schon (2000), é uma prática centrada no professor como sujeito, buscando a formação do profissional reflexivo, tanto em relação ao seu saber (teórico), como seu saber-fazer (prático).

A formação de professores, se analisada sob uma ótica mais ampliada de reflexão e questionamento, entende-se que esta gera uma alteração no sentido de transformação da pessoa e da sua atuação profissional. Na tendência reflexiva, a formação de professores se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, à medida que pressupõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de ensino (ABREU, 2006).

Neste sentido, é pertinente colocar o papel do indivíduo na busca de sua autoformação, refletindo sobre suas práticas profissionais. Cunha (2010, p.37), por sua vez, tem enfatizado que “[...] assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Porém, Lüdke e Salles (1997 apud BRITO; LORDELO, 2009, p.262) pontuam uma deficiência na formação de professores, que atuam na educação superior.

[...] os professores das diferentes áreas da educação superior, com exceção da área de pedagogia, passam a integrar o corpo docente dessas instituições e outras exigências formais, sem ter recebido nenhuma preparação especial para o trabalho docente, a não ser aquela relativa à sua especificidade [...]. Apenas aqueles que passaram por curso de licenciatura, para se tornarem professores de 1 e 2 graus, receberam alguma preparação específica, ainda que muito discutível, para exercer o magistério. Os demais o exercem, portanto, de maneira inteiramente improvisada, apoiando-se provavelmente nas reminiscências de sua própria história como aluno, nas lições oferecidas pela experiência que vão desenvolvendo ou não de colegas mais vividos. Há também, para uma pequena parte desses professores, a possibilidade de receber alguma formação para o magistério em curso de mestrado e doutorado e, em casos ainda mais raros, em curso de especialização ou de atualização dedicadas a essa formação.

O fato aqui exposto pode ser comumente evidenciado nos cursos de bacharelado de diferentes instituições de ensino. A depender do tipo de instituição essa carência de conhecimento, das práticas educativas e dos processos ligados a elas como planejamento, controles de aula, planos de ensino, por parte dos professores, é maior.

Sobre a precária formação do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2014) indicam que, muitas vezes, estes professores são desprovidos de conhecimento científico, ou mais aprofundados, acerca do processo ensino-aprendizagem.

Essa ausência de conhecimento estruturado quanto ao processo de ensino e aprendizagem pode trazer para a atividade profissional uma carência com relação à efetividade do seu trabalho e, conseqüentemente, baixa qualidade de ensino.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), à medida que o docente carece desse conhecimento, ele pouco consegue inovar em suas práticas didáticas ou incorporar novas metodologias à sua atividade.

Para Masetto (2015), essa situação fundamenta-se na crença de que quem sabe um conteúdo, automaticamente, sabe ensinar. Dentro desta lógica, bastava ser um bom profissional em determinada área para saber ensinar, ou seja, se eu sou um bom advogado, logo sei ensinar, se sou um bom administrador, idem.

Entretanto, o cotidiano vivenciado nas instituições de ensino superior, nas salas de aula, faz constatar o equívoco desta concepção, pois, na prática, os docentes encontram uma série de limitações que atrapalham a aprendizagem dos discentes. Essas limitações perpassam desde alunos com déficit cognitivo, alunos com baixo rendimento escolar, a grupos muito heterogêneos, dentre outras dificuldades.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) afirmam que o surgimento da Escola Crítica, em 1993, possibilitou ao professor um novo direcionamento. A sua atuação passou a ter enfoque na construção e reconstrução do saber, de interação, articulação e participação na aprendizagem do aluno, reforçando, portanto, que a formação do professor deve acompanhar a evolução educacional, sugerindo, cada vez mais, a necessidade de sua profissionalização.

Para Puentes (2005), a reivindicação do *status* profissional dos professores está entre os assuntos mais discutidos pela literatura científica na atualidade, nele incluem-se a conceitualização da profissionalização docente; os aspectos integrantes do processo de profissionalização; as etapas na profissionalização; os saberes, os conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; os problemas que afetam a profissionalização, dentre outros.

Diante do exposto, a profissionalização docente para os professores da educação superior encontra, somente na educação continuada, uma possibilidade (CUNHA, 2010).

### 3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Perrenoud (2001); Tardif e Lessard (2008); Pimenta e Anastasiou (2014) defendem a profissionalização da docência como condição as melhores práticas educativas. Para estes autores, através de uma qualificação continuada, com competência e saberes adquiridos ao longo de sua formação, os docentes serão capazes de organizar situações de aprendizagem para a transmissão de saberes educacionais com maior efetividade.

De acordo com Paiva (2007), a profissão pode ser entendida como um aprimoramento de certa ocupação, em que indivíduos conseguem determinada autonomia em relação aos demais, em um tempo-espaco específico. Tratando especificamente da docência, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a profissão docente é uma prática educativa, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, mediante a educação.

A LDB (BRASIL, 1996), ao citar a formação do educador, indica que a profissionalização do educador está intimamente relacionada com sua formação, inicial e continuada, ressaltando que, para que a profissionalização aconteça, é necessária à combinação do tripé formação, participação e experiência, ou seja, pressupondo a reunião de requisitos passados e presentes.

Tal afirmação pode ser compreendida ao se analisar o artigo da LDB que dispõe de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

O artigo da LDB destaca algumas condições essenciais para a profissionalização docente, que merecem destaque. Uma condição trata da fase do desenvolvimento do educando, no caso do ensino superior, o indivíduo é um adulto e, como tal, tem características específicas de aprendizagem, que o professor precisa conhecer para atuar com profissionalismo.

Outra condição que merece ser observada é a associação da teoria com a prática de forma instrumentalizada. A formação, por parte do docente, executada de maneira adequada, o capacitará a fazer essa associação com mais eficiência, visto que existem diversos métodos de ensino, que permitem a condução dessa técnica.

Nóvoa (1995) sugere ser preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, sustentando a ideia de que ela se deve estruturar em processos de reanálise das situações profissionais, sobretudo as que estão relacionadas com o insucesso escolar. Essa formação, dentro da profissão, abarcaria ações estimuladas pelas instituições de ensino superior, que priorizassem a qualificação do seu corpo docente, promovendo parcerias com outras instituições ou, até mesmo, criando redes de auto formação.

A formação cria condições para o enfrentamento, por parte dos docentes, dos desafios cotidianos, pertinentes ao trabalho educacional, que muitas vezes é imprevisível e singular. Sobre este enfrentamento, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam, principalmente, por parte de professores formados em diferentes áreas onde predomina a racionalidade técnica<sup>3</sup>, que esse modelo de atuação docente não deve ser utilizado sem considerar as características da docência.

Entende-se esse aprimoramento para além do conhecimento específico de um determinado assunto. Ao assumir a profissão de professor, assim como a de qualquer outro profissional, nota-se a necessidade de ampliar os conhecimentos per-

---

<sup>3</sup> Para Pimenta e Anastasiou (2014), a racionalidade técnica tem sido um dos direcionamentos propostos pela universidade, hoje. Sob esse direcionamento, a universidade passaria a se caracterizar menos como instituição social e mais como organização.

tinentes ao trabalho educacional, pois se compreende a educação como um todo e não somente o ato de ensinar.

Paiva e Melo (2009) mencionam, também, que a profissão pode ser entendida como um estágio avançado, diferenciado ou refinado de ocupação, em que o profissional detém certo monopólio sob suas atividades, diferenciando-se dos demais da sociedade em dado espaço e tempo, e que o processo de profissionalização envolve atores sociais como instituições de ensino, o Estado, seus praticantes e a sociedade.

Weber (2003, p.1127) aponta que a profissionalização é entendida como:

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação.

Atenta-se ao fato de que a profissão de professor tem um papel social historicamente estabelecido, com características singulares, que são reconhecidas socialmente. Assumir-se professor é reconhecer essa propriedade e dominar saberes específicos da profissão, o que dará, a ele, maior autonomia para o desenvolvimento do seu trabalho.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), o profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente. Contudo, faz-se necessário refletir e ter compreensão do que é ser o eu-professor, ou da identidade docente, quando se discute profissionalização docente. A maneira como esse profissional se enxerga é determinante para o seu processo de formação.

Para Nóvoa (1992), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. O primeiro remete aos processos de produção da vida do professor; no processo de desenvolvimento profissional, a ênfase dá-se nos aspectos da profissionalização docente e, por último, o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição. Pode-se dizer, então, que o processo de profissionalização continuada bem-sucedido se assenta nesse tríplice investimento.

Ao se falar mais especificamente em termos de profissionalização docente, Altet (2001, p.25) a entende como “[...] um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação”, em que o profissional docente consegue alocar suas competências em qualquer situação, sendo capaz de refletir na ação e adaptar-se a alguma nova circunstância, se ajustando a cada nova demanda e utilizando da sua experiência e capacidade de resposta ao contexto apresentado, atuando com autonomia e responsabilidade.

Assim, esse entendimento, ainda segundo Altet (2001), é o que tende a ser predominante no processo de profissionalização docente. Repensar a atuação profissional e readaptar-se às novas circunstâncias do trabalho educacional, do processo de ensino aprendizagem, são precedentes a um bom processo de formação.

Altet (2001) menciona, também, o termo “professor profissional” e o caracteriza como um indivíduo autônomo, possuidor de competências específicas e especializadas, baseadas em conhecimentos racionais, reconhecidos pela ciência e homologados pela universidade. Pontua-se também o conhecimento proveniente da prática profissional em que, se ensinada de forma contextualizada, os conhecimentos passam a ser autônomos, podendo ser explicitados oralmente e relatados pelo professor.

Outro ponto, indicado por Altet (2001), alerta que, em sua formação, o professor profissional deve optar por várias atividades complementares, que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, por meio da construção de um trabalho voltado para si mesmo, suas experiências e práticas.

Desta forma, dá-se a entender que, para ser professor do ensino superior, é preciso, primeiramente, se reconhecer como tal, para que, de forma continuada, o docente invista em sua profissionalização, melhorando suas práticas profissionais.

Para Masetto (2009), os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel como docente do ensino superior exige capacitação própria e específica para o trabalho educacional.

Assim como qualquer outra atividade, o desenvolvimento de habilidades particulares e de formação adequada é fundamental, não bastando ter um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou apenas a experiência da profissão. É necessário que

ambos os conhecimentos sejam somados, na busca contínua de formação específica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda para Masetto (2009), o professor que deseja desempenhar bem a sua função necessita de uma formação pedagógica, pois o docente é um educador e, como tal, tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam.

Acredita-se que a profissionalização docente inclui um conjunto de competências indispensáveis ao trabalho educacional, que amplia as chances de sucesso deste profissional ao desenvolver sua atividade. Para Imbernón (2011), o profissionalismo na docência está relacionado com a organização do trabalho e a uma série de habilidades e capacidades especializadas.

Entende-se, então, que essas habilidades estão relacionadas ao que se intitula de competência docente, tratada a seguir.

### 3.3 COMPETÊNCIA DOCENTE

Para Luck (2009), em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades, que caracterizam determinado tipo de atividade profissional.

Já Le Boterf (2003), entende que o conceito de competência ainda está em construção. Entretanto, define competência como a prática do que se sabe em certo contexto, geralmente marcado pelas relações de trabalho. O conceito de competência envolve um saber agir responsável, que abarca saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em determinado contexto profissional.

Afina-se, com Zarifian (2001), Le Boterf (2003), sugerindo que o conceito de competência está relacionado à capacidade do indivíduo em assumir iniciativas. Piva (2007), por sua vez, resume o conceito de competência ligado ao conhecimento, às habilidades, e às atitudes.

Masetto (2015) sugere que são três as competências específicas da docência no ensino superior. A primeira refere-se à competência em uma determinada área



de conhecimento, o domínio sobre aquela área específica, promovido pela pesquisa. A segunda refere-se à competência pedagógica, relacionada ao próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios, relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e o domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação. Na terceira competência, destaca a área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Para Imbernón (2011) o conhecimento pedagógico especializado, unido à ação, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização.

Tomar ciência dessas competências auxilia as instituições de ensino superior no estabelecimento de critérios para seleção do seu corpo docente. Logo, a possibilidade de uma equipe qualificada aumenta o que tende a refletir na qualidade do serviço educacional prestado.

Ainda segundo Imbernón (2011), nas próximas décadas a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Sob esse pressuposto, reforça-se a necessidade dessas instituições investirem em um corpo docente qualificado e que reúna as competências necessárias ao exercício da docência.

Neste sentido, para Perrenoud (2001), competência está ligada a uma aptidão no enfrentamento de um conjunto de situações análogas, que mobiliza, de forma ágil e criativa, um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, micro competências, atitudes, esquema de percepção de avaliação e raciocínio.

Para Masetto (2015), o conceito, trazido por Perrenoud (2001), deixa claro que competência sempre tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, valores, atitudes e habilidades. Masetto (2015) ainda reitera, afirmando que competências básicas, para o nível superior, exigem que o professor seja versado em determinada área de ensino.

Porém, o próprio autor aponta que só o domínio cognitivo é muito pouco. É preciso uma atualização constante por intermédio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em congressos e ainda a pesquisa. Ademais, atividades docentes como a pesquisa e a extensão também possibilitam ao professor a construção de uma fonte mais aprofundada de conhecimento

Gauthier et al (1998 apud PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009, p.176) afirma que “[...] não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Zabalza (2004), Paiva (2007), Perrenoud (2015) e Masetto (2015) têm um discurso comum, quando citam que competência tem ligação com os saberes, que envolvem o exercício de uma determinada profissão. No caso da profissão docente, esses saberes são muito típicos do trabalho educacional, envolvendo o conhecimento e as habilidades pertinentes a uma profissão. Na seção a seguir, reúnem-se os saberes peculiares à docência.

### **3.3.1 Saberes docentes**

Exposto que, a profissão docente tem saberes que são próprios da docência, o presente trabalho traz um mister dos conceitos apontados como “saberes” essenciais ao trabalho educacional.

Tardif e Raymond (2000, p.212) atribuem, à noção de “saber”, um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber fazer e de saber ser.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) retomam Gauthier et al. (1998), no esforço por superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, ao tempo em que destacam seis saberes que devem ser mobilizados para o exercício da docência.

São eles: 1) saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num *corpus* que será ensinado nos programas escolares; 3) saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos, que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) saber da tradição pedagógica, relativo ao saber dar aula, que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. (GAUTHIER, 1998 apud PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009,p.176).

Já para Pimenta e Anastasiou (2014) existem quatro saberes necessários à docência. Dentre eles, estão os saberes da experiência, os saberes da área do conhecimento e os saberes pedagógicos, divididos em:

Saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.71).

Os saberes aqui postos se afinam ao destacar os saberes do conhecimento relativos ao capital intelectual, fornecido pelo professor ao lecionar como fundamentais. Entretanto, os autores pesquisados são unânimes ao colocarem os saberes pedagógicos como necessários ao desenvolvimento da docência, e quiçá condicionais à atividade.

Para Tardif e Raymond (2000), progressivamente, os trabalhadores identificam os saberes necessários para o desenvolvimento de um ofício. Eles aprendem a trabalhar. Estes saberes provêm de diversas fontes, dentre elas, formação inicial e continuada de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinada, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares.

O posicionamento de Tardif e Raymond (2000) reforça o discurso de que o professor, aqui especificamente do ensino superior, replica os modelos aprendidos com os seus professores ou acabam incorporando esses conhecimentos da profissão à medida que vai acumulando experiência docente. O próprio Tardif (2014), discutindo os saberes docentes, destaca os provenientes da experiência, construídos por meio da vivência social, como sendo:

[...] saberes práticos formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49).

Cunha (2006, p.37), por sua vez, tem enfatizado que: “[...] assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimento base para o ensino, Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) afirmam que é possível convalidar esse *corpus* de saberes, com a intenção de melhorar a formação.

Esse reconhecimento da condição profissional da atividade docente requer buscas por melhores práticas no desenvolvimento do trabalho educacional. Sob este entendimento, o presente estudo propõe a perspectiva andragógica na profissionalização docente, por entender que, a Andragogia é adequa-se ao ensino superior, pois é voltada para o ensino de adultos. Configura-se assim, um saber pertinente à docência universitária, corroborado pelas obras de Cavalcanti e Gayo (2005), DeAquino (2007), Knowles, Holton e Swanson (2009), Santos (2013).

Trata-se, no entanto, de um saber pertinente à profissão do professor, quando direcionado para o ensino superior, em vista do tipo de público encontrado. Diante do exposto, sugere-se a incorporação dos fundamentos da Andragogia ou do modelo andragógico como um saber necessário ao processo de profissionalização docente.

### 3.4 A PERSPECTIVA ANDRAGÓGICA DE APRENDIZAGEM

Dentre as contribuições levantadas nas seções anteriores, que tratam dos processos formativos dos docentes, percebe-se que, em sua grande maioria, estimulam o conhecimento pedagógico e o desenvolvimento desta competência, que é reconhecidamente importante ao trabalho educacional. Contudo, nas instituições de ensino superior, onde o público discente é adulto, é preciso reconhecer que a maneira como um indivíduo adulto aprende é diferenciada, se se comparada com a aprendizagem de crianças, espaço de estudo da Pedagogia.

No entanto, cabe aqui uma definição do que seja um indivíduo adulto. Segundo o Dicionário Aurélio (2017), o verbete adulto: “1. Que já está em idade compreen-

dida entre a adolescência e a velhice; 2. Que já atingiu todo o desenvolvimento.” No Dicionário de Psicologia do Portal da Psique, adulto: “Diz-se de indivíduo que atingiu plena maturidade, expressa em termos de adequada integração social e adequado controle das funções intelectuais e emocionais”.

O termo Andragogia refere-se a uma teoria de ensino e aprendizagem voltada para adultos. Essa teoria foi amplamente discutida por Malcolm Knowles<sup>4</sup> na segunda metade do século XX. De acordo com Knowles (1980 apud DE AQUINO, 2007, p. 11), a Andragogia é “[...] a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Já a Pedagogia é definida por DeAquino (2007) como a arte e a ciência de educar crianças.

Cavalcanti e Gayo (2005) definem Andragogia pautados no conceito de Pierre Furter, de 1973, colocando a Andragogia como a filosofia, a ciência e técnica de ensinar adultos. Algumas diferenças significativas entre as ciências da Pedagogia e da Andragogia são apontadas a seguir, pois são necessárias para uma melhor compreensão da temática:

Quadro 1 - Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

<b>PEDAGOGIA (Centrada no professor)</b>	<b>ANDRAGOGIA (Centrada no aprendiz)</b>
Os aprendizes são dependentes	Os aprendizes são independentes e auto direcionados
Os aprendizes são motivados de forma extrínseca (recompensas, competição, etc.)	Os aprendizes são motivados de forma intrínseca (Satisfação gerada pelo aprendizado)
A aprendizagem é caracterizada por técnicas de transmissão de conhecimento (aulas, leituras designadas)	A aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação, estudos independentes
O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade e por julgamentos de valor	O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação
O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor	A aprendizagem deve ser baseada em experiências
A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos (notas, testes e provas)	As pessoas são centradas no desempenho em seus processos de aprendizagem

Fonte: DeAquino (2007).

Dentre as diferenças destacadas no quadro apresentado, verificam-se mudanças que incidem sobre os três agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o discente, o docente e as instituições educacionais. Para DeAquino (2007), dentro desta perspectiva andragógica, a função do professor é de orientador

<sup>4</sup> Malcolm Knowles (1913-1997), estadunidense, considerado como um dos representantes mais importantes da área de educação de adultos.

ou facilitador de novas aprendizagens, não deixando de considerar suas experiências passadas.

Essa visão é corroborada por Gil (2015), quando diz que o professor precisa ter a mente aberta e aceitar o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento, caminhando junto com ele no processo de aprendizado. Se assim o fizer, estará atuando como um orientador que conduz os estudantes a descobrir seus próprios esquemas mentais.

Conforme DeAquino (2007), no modelo pedagógico de aprendizagem, os professores assumem total responsabilidade por tomar decisões sobre o que será aprendido, como e quando vai acontecer. Parte da premissa que uma criança ainda não tem maturidade para esse tipo de decisão, o que justifica a dependência dos aprendizes na figura do professor.

Cavalcanti e Gayo (2005) consideram que na aprendizagem de crianças é comum perceber certo grau de dependência em relação à figura do professor. Entretanto, alertam para as diferenças significativas entre crianças e adultos, e que estas precisam ser levadas em consideração no contexto da aprendizagem.

No mais, quando se trata de indivíduo adulto, subentende-se que este já possui maturidade para escolher o que aprender. A própria escolha de que carreira seguir e qual formação profissional ele seguirá já é um indicativo de que esse indivíduo é capaz de tomar decisões sobre o que aprender.

No modelo andragógico de aprendizagem, que pode ser considerado como a Andragogia na prática, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno.

Para DeAquino (2007), ensinar é um processo de interação orientada entre o professor, o aluno e os materiais instrucionais. Compreender essas diferenças auxilia na busca pela eficiência no processo de aprendizagem. Necessário se faz que tanto os professores como as instituições organizacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar uma combinação entre as duas abordagens.

Para tanto, na prática, a Andragogia e a Pedagogia não são ciências que se excluem. Percebe-se que, no modelo andragógico, são incluídas as abordagens pedagógicas mais contemporâneas, que colocam o aprendiz como sujeito ativo na ação educacional e que fazem parte do universo das metodologias das aprendizagens significativas que buscam colocar o aluno no centro do seu aprendizado.

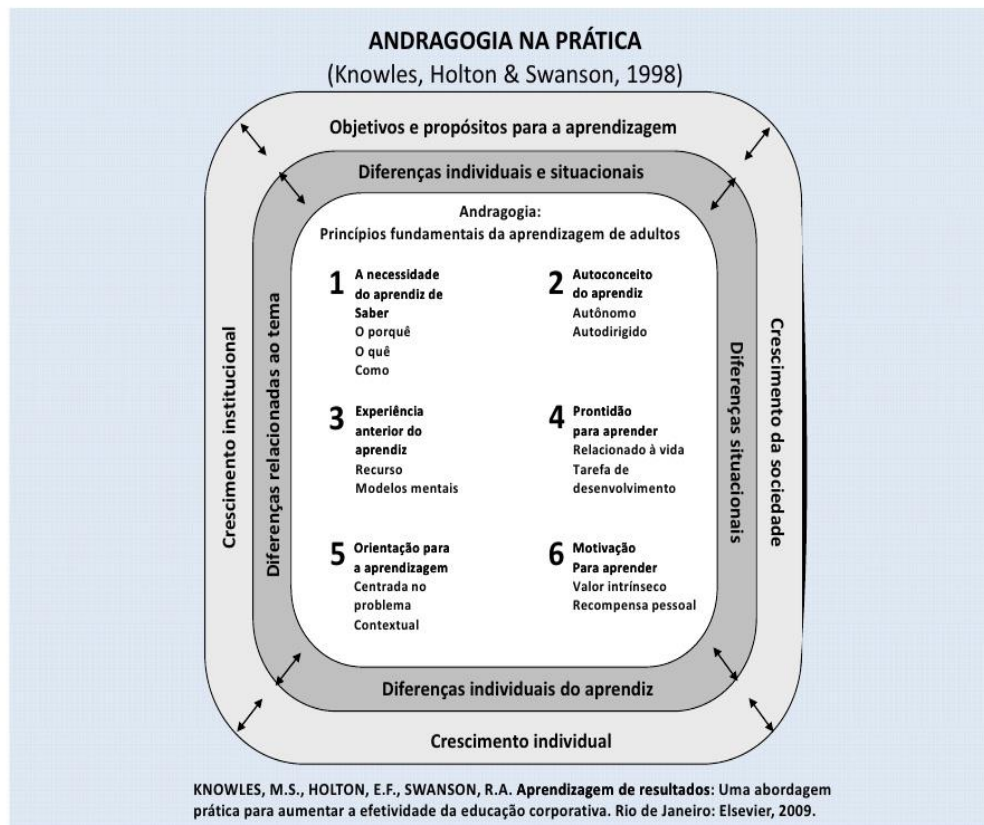
Esse entendimento reforça a profissionalização do docente e o desenvolvimento da competência pedagógica do professor como condições decisivas ao educador, para que este possa proporcionar um ambiente de aprendizagem desafiador ao aprendiz e possa transitar entre os modelos, quando necessário.

O professor, o aluno e as instituições de ensino assumem papel diferenciado sob a luz da Andragogia. Para DeAquino (2007), a função do professor em uma perspectiva andragógica é conduzir o discente a experiências que venham a promover o desenvolvimento de suas próprias potencialidades naturais. O aluno, nesse caso, também assume uma postura mais autônoma e responsável no processo de aprendizagem.

Tal afirmativa é corroborada pelo pensamento de Cavalcanti e Gayo (2005), que se assegura que os adultos não têm necessidade de controle por terceiros em seu processo de aprendizagem. Nessa fase, o sujeito possui capacidade de direção mais ampliada e a aplicação do que aprendeu ocorre mais rapidamente.

Para melhor entender o papel do professor nesse modelo de aprendizagem e de ensino, é necessário entender as premissas centrais da Andragogia, representadas na figura 1. Baseado na obra de Knowles, Holton e Swanson (2009), Santos (2013) apregoa as premissas centrais do modelo andragógico, constituído de duas dimensões e um núcleo: na primeira dimensão, são estabelecidos os objetivos e os propósitos da aprendizagem, que afetam o próprio processo de aprendizagem para o aluno. Na segunda dimensão, estão as diferenças situacionais e individuais, que necessitam de estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com o perfil dos alunos e a situação.

Figura 1 - Seis Princípios Da Andragogia



Fonte: Knowles, Holton, Swanson (2009).

Já no núcleo do modelo Andragógico encontram-se os seis princípios da Andragogia, discriminados a seguir:

- a) O primeiro princípio, a necessidade de o aprendiz saber, indica que é preciso compartilhar a utilidade do que está sendo aprendido; o aluno precisa saber. Tal compartilhamento gera, no aprendiz, um comportamento de aceitação, compromisso, participação e cooperação.
- b) O segundo princípio, o autoconceito do aprendiz, é baseado nas dimensões autoaprendizagem e autonomia. Na autoaprendizagem, o aluno assume o controle em um determinado assunto e, na autonomia, associam-se, ao controle, os seus objetivos e a finalidade da aprendizagem.
- c) O terceiro princípio consiste na experiência prévia do aprendiz. A experiência, vivenciada pelo aprendiz, desenvolve modelos mentais, que facilitam ou dificultam novos aprendizados.



- d) No quarto princípio, é colocada a disponibilidade para aprender por parte do aprendiz.
- e) O quinto princípio, a orientação para aprendizagem, é baseado na resolução de problemas. Alunos preferem quando o aprendizado está voltado para suas experiências de vida e estes têm mais disposição em encontrar soluções do que o conteúdo em si.
- f) O sexto, e último princípio, consideram a motivação para aprender. Os aprendizes são mais motivados a aprender, quando conseguem satisfazer objetivos individuais.

Sobre estas dimensões, Knowles (1980 apud DEQUINO, 2007) enfatiza que o modelo andragógico estaria fundamentado em quatro suposições básicas para os aprendizes:

1. Seu posicionamento muda da dependência para a independência ou auto direcionamento;
2. As pessoas acumulam um “reservatório” de experiências que pode ser usado como base a qual será construída a aprendizagem;
3. Sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais associada com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais;
4. Suas perspectivas de tempo e de currículo mudam do adiamento para o imediatismo da aplicação do que é aprendido e de uma aprendizagem centrada em assuntos para outra, focada no desempenho. (DEQUINO, 2007) p.11-12).

Nota-se que as premissas estão ligadas à necessidade ou ao desejo de aprendizagem do aluno. Entretanto, é preciso considerar a maturidade do aprendiz, para que este possa assumir a responsabilidade por sua aprendizagem.

Nessa linha, Cavalcanti e Gayo (2005) colocam o adulto como um ser autônomo, livre e, como tal, capaz de tomar suas decisões para perseguir seus objetivos. Marcados pelas vivências, os adultos reagem de forma pessoal e de maneira diferente em situações idênticas, desta forma, esse fator deve ser considerado no processo de aprendizagem. Os adultos têm uma tendência à atualização, no sentido de buscar a concretização de suas potencialidades. Assim, o sujeito aprendiz requer uma filosofia educacional específica, realizada através de estratégias que utilizem estas peculiaridades para potencializar o seu aprendizado. Diante disto, a Andragogia poderá ser uma alternativa à necessidade educacional na atualidade.

Os métodos andragógicos ou atitudes e técnicas andragógicas pautam-se em: disposição física que facilite a interação; na utilização de aprendizagem basea-

das em resoluções de problemas (PBL); na utilização do método construtivista de ensino; na utilização de fontes de consulta facilmente disponíveis; em um ambiente informal, onde o professor é postado entre os alunos e inicia seus temas de aulas, sempre trazendo perguntas estimulantes no quadro (CAVALCANTI; GAYO, 2005).

Diante dos métodos andragógicos de Cavalcanti e Gayo (2005) e do modelo andragógico de Knowles, Holton e Swanson (2009), destaca-se a responsabilidade do professor neste processo de aprendizagem, que, por sua vez, também se constitui como um sujeito ativo nessa perspectiva andragógica.

Para Knowles, Holton e Swanson (2009), fundamentados nestes princípios, ressalta-se a preparação dos docentes para desenvolver habilidades compatíveis com esta forma de ensino. É preciso que estes professores transitem da postura do professor centralizador para o de facilitador, respeitando as diferenças dos alunos e a necessidade de criar um ambiente motivador de aprendizagem.

Se comparado o modelo andragógico ao pensamento de Freire (2015), em que ensinar está para além de transmitir conhecimento e sim construir possibilidades para a sua produção, reafirma-se a adequação do modelo andragógico ao ensino na universidade e advoga-se a inclusão deste saber na profissionalização do docente.

Conforme Pimenta e Lima (2004) destacam, o professor é um profissional que ajuda no desenvolvimento pessoal do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento. Tal afirmativa reforça a necessidade de profissionalização docente, por meio de uma formação continuada, para que o serviço educacional aconteça de maneira adequada e as instituições de ensino superior cumpram seu papel de forma ampla.

Nessa abordagem, é requerido, do professor, o desenvolvimento de características que se adaptem ao modelo de educação de adultos. Knowles, Holton e Swanson (2009) listam quatro habilidades necessárias para estes professores-facilitadores: a experiência, empatia, entusiasmo e clareza.

Contudo, se faz necessário pontuar que a Andragogia não subestima ou desvaloriza o conhecimento do professor, pois o seu conhecimento e suas experiências são cruciais na adoção de qualquer modelo de ensino. O que se destaca, dentre a literatura consultada, é a mudança do papel, que o professor precisa assumir, diante

do processo de aprendizagem, para execução de sua atividade profissional, adequando-se ao tipo de público com o qual ele vai atuar.

Neste sentido, Brookfield (1985 apud SANTOS, 2013) acredita no controle compartilhado entre professor e aluno, dentro do processo de aprendizagem, como o mais apropriado, pois os educadores, na figura de profissionais, também contribuem com os seus conhecimentos e experiências.

Diante deste entendimento, reforça-se que tanto no modelo andragógico quanto no pedagógico espera-se que o professor utilize os conhecimentos prévios dos seus aprendizes. É esperado, também, que diversas estratégias de aprendizagem sejam trabalhadas, problematizando o que está sendo estudado, instigando a resolução de problemas práticos, associados à sua formação profissional, o que exige, do professor, uma *expertise* e competência para tal.

Pautados nos princípios andragógicos de Cavalcanti e Gayo (2005), que valorizam a aprendizagem baseada em resolução de problemas, percebem-se os benefícios ao ensino de Administração. Considerando que o aluno de Administração vivencia, no seu ambiente profissional, o desafio de apresentar soluções cotidianamente, esse modo de ensino e de aprendizagem poderá representar uma motivação a mais para o aprendiz.

Desta forma, acredita-se no modelo andragógico como um elemento potencial para uma formação profissional dos aprendizes, que se encontra mais próxima da sua realidade. Acredita-se, também, que o modelo seja mais adequado na preparação dos discentes para o mercado de trabalho, já que o faz refletir sobre situações práticas, podendo ser mais estimulada pela docência universitária.

De forma mais ampliada, discutir e reconhecer o modelo andragógico de aprendizagem é repensar a educação de adultos como um todo. Para Nóvoa, no Prefácio do livro de Canário (1999), uma reflexão sobre a educação de adultos não se esgota nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância. Vê-se que se trata de uma reflexão da educação e do ensino como um todo, que envolve tanto o passado como as formas de atuação da educação de hoje, e que certamente irão refletir no futuro, se não forem revistas.

Diz Nóvoa, ainda no texto preliminar de Canário (1999, p.4):

Uma educação de adultos acomodada, reproduzindo, com mais ou menos “inovações”, o modelo escolar, é inútil. O que importa é compreender os contributos que ela pode dar para a crítica das razões da escola e para a construção de uma ideia “nova” de educação e de formação.

Ampliar os estudos sobre educação de adultos é revisitar a necessidade de equilibrar as relações entre ação, formação e investigação (CANÁRIO, 1999). Freire (2015) reforça essa discussão quando fala da necessidade do professor revisar suas práticas profissionais, critica a educação que se limita à transmissão de conteúdo e reforça a importância da segurança que se exige ao ensinar.

Diante dos argumentos aqui levantados, reafirma-se a ausência de pretensão em criticar as práticas pedagógicas tradicionais, e sim instigar os docentes que atuam no ensino superior a revisitarem suas práticas profissionais a partir da perspectiva andragógica, seja ele um prestador de serviços de ensino ou um docente profissional.

Acredita-se que o ato de ensinar exija do professor uma competência peculiar e um comprometimento com o trabalho desenvolvido. Freire (2015) destaca que ensinar exige, dentre outras especificidades, a rigorosidade metódica, o respeito aos saberes do educando e o respeito à autonomia do ser educando, o que demonstra concordância com os princípios da Andragogia.

Destaca-se, então, que o educador tenha uma postura proativa. Essa proatividade pode ser traduzida nas seguintes ações, conforme DeAquino (2007). O primeiro passo a ser feito é conhecer bem os seus aprendizes, levantando suas experiências anteriores, procurando conhecer e entender as expectativas dos seus alunos.

Um segundo aspecto, levantado por DeAquino (2007), é conhecido como efeito *pigmaleão*, onde o educador demonstra que acredita na capacidade do aluno aprender. A terceira ação é a contextualização da aprendizagem. É preciso que o professor demonstre onde aquele conhecimento é adquirido e poderá ser utilizado, tanto na sua vida pessoal como profissional.

Destaca-se um afinamento entre os princípios defendidos por DeAquino (2007) e Knowles, Holton e Swanson (2009), no que diz respeito ao aprendiz. Ambos defendem a necessidade da participação do aluno no processo de aprendizagem, dividindo o que e porque aprender determinado conteúdo.

Após o levantamento dos conceitos preconizados pela Andragogia, foi estabelecido o quadro 2, a seguir, sintetizando os princípios do modelo andragógico e o perfil do professor para atuar nessa perspectiva.

Quadro 2 - Síntese Da Proposta Andragógica De Aprendizagem

DIMENSÕES	ANDRAGOGIA
Relação professor-aluno	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor assume a postura de Facilitador e compartilha com os alunos as decisões quanto às possibilidades do conteúdo, didática e avaliação da aprendizagem.</li> <li>2. O professor informa o quê, o por quê e como o aluno vai aprender.</li> <li>3. O professor acredita na capacidade do aluno aprender.</li> <li>4. O professor demonstra clareza, entusiasmo, empatia e experiência.</li> </ol>
Estratégias de ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilização de aprendizagem baseadas em resoluções de problemas (PBL); construtivismo.</li> <li>2. Contextualização da aprendizagem.</li> <li>3. O professor informa onde e como esse conhecimento poderá ser adquirido.</li> <li>4. No início das aulas, se utiliza uma pergunta fomentadora sobre tema.</li> </ol>
Formato didático das aulas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É estimulado o compartilhamento das experiências entre os alunos, objetivando que as novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios.</li> <li>2. A disposição física da sala facilita a interação entre professor e aluno.</li> <li>3. Utilização de fontes de consulta disponíveis.</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria (2017).

Fundamentadas nas premissas andragógicas de Knowles, Holton e Swanson (2009) e de Cavalcanti e Gayo (2005), e ainda nas premissas andragógicas de atuação docente ressaltadas por DeAquino (2007), foram estabelecidas três dimensões a serem estudadas dentro dessa perspectiva: relação professor-aluno; estratégias de ensino; formato didático das aulas.

Na relação professor-aluno, dentro da perspectiva de gestão de serviços, foi destacado nas obras de Sohail e Shaikh (2004); Eberle, Milan e Lazzari (2010); Raszl et al (2012); Santos (2014) que esta relação tem impacto na forma como o serviço é processado e pode ter impacto direto no desempenho final do aluno. Dentro da perspectiva andragógica o estabelecimento de uma relação empática auxilia no processo de aprendizagem. Sabe-se que o docente, por ter mais contato com o aluno, traz uma função importante no estímulo à autonomia do aprendiz e na motivação para aprender.

Com relação às estratégias de ensino, Frezatti e Silva (2014) colocam que no processo de ensino e aprendizagem existem métodos dinâmicos. O método PBL (*Problem Based Learning* - Aprendizado Baseado em Problemas), por exemplo, gera

uma dinâmica que possibilita a aproximação do estudante com a prática. Para os autores, o método tem sido utilizado com êxito em várias áreas do conhecimento, demonstrando uma eficácia para a formação profissional e social nos dias atuais. O método apresenta foco na aprendizagem ativa, centrada no estudante, por meio de um estudo autônomo e discussão de problemas atuais relacionados com o conhecimento aplicado.

Motta, Melo e Paixão (2012) destacam outras metodologias participativas como método de ensino além do PBL, tais como os jogos de empresa e da aprendizagem vivencial. Ambas as metodologias se baseiam no construtivismo, buscando sair do tradicionalismo, no qual o aluno é um sujeito passivo da aprendizagem.

Ao se refletir sobre a fala de Freire (2015) que critica o ensino reprodutivo, as estratégias de ensino aqui postas, não exclusivas do modelo andragógico, mas reafirmadas pela Andragogia, vê-se que trazem metodologias mais participativas, centradas no aluno, que propõem uma resposta à crítica e que se adaptam às exigências do ato de ensinar imputadas pelo mundo atual, obrigando o professor a revisar suas práticas.

No tocante ao formato didático das aulas, este se volta para a aplicação prática da aprendizagem no cotidiano do aluno. Sob a perspectiva do modelo andragógico é estimulado o compartilhamento das experiências entre alunos, reconhecendo que estes indivíduos possuem uma bagagem ou experiências prévias que devem ser compartilhadas. O professor, neste caso, pode inclusive modificar a disposição física da sala para estimular a troca de experiências, se colocando cada vez mais na postura de facilitador da aprendizagem.

As dimensões levantadas na síntese do modelo andragógico de aprendizagem foram tomadas como categorias de análise para a elaboração do modelo de análise da pesquisa e construção do instrumento de coleta de dados. O caminho metodológico traçado será descrito de forma mais detalhada no capítulo a seguir.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda o caminho metodológico que alicerça o presente trabalho. Nas próximas seções serão apresentadas a caracterização da pesquisa, o contexto e os sujeitos da pesquisa, assim como o planejamento dos procedimentos de coleta e análise de dados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO

O fenômeno em estudo trata da profissionalização docente, sob a ótica da Andragogia, como elemento qualificador da mão de obra que atua no ensino de Administração. O amadorismo docente é algo que vem ganhando pauta nas discussões que abordam o ensino superior e o número de estudos que tratam da temática vem ganhando espaço no âmbito acadêmico, mesmo que timidamente.

As pesquisas sobre as formas e os tipos de aprendizagem que possam melhorar o ensino de Administração vêm tentando comprovar que, quando se trata do ensino superior, há que se considerar a peculiaridade do tipo do público a quem o ensino e a aprendizagem estão sendo destinados. Sob este viés, o presente estudo coloca o modelo andragógico de aprendizagem como adequado aos discentes do ensino superior, por considerar que este aprendiz é um adulto e que a forma como ele processa esse conhecimento é diferenciada.

No tocante ao ensino de Administração, o modelo aqui tratado, a Andragogia, apregoa metodologias de aprendizagem que se assemelham a situações práticas que o discente de Administração poderá encontrar na sua vida profissional, influenciando na motivação do aprendiz e na forma como ele irá buscar esse conhecimento.

Com base nestes pressupostos, o intuito deste trabalho é responder ao seguinte questionamento: Quais os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica?

Para alcançar o objetivo geral traçado para o estudo, que visa analisar o nível de aderência do modelo andragógico na formação docente dos professores que atu-

am no ensino de Administração, elege-se como metodologia de pesquisa uma abordagem quali-quantitativa.

A escolha da abordagem quantitativa atende à tentativa de medir o nível de aderência do sujeito em estudo (na presente investigação, os professores do curso de Administração) ao modelo andragógico de aprendizagem. Segundo Castro (2011), a abordagem quantitativa utiliza dados, números e métodos estatísticos, por meio de aplicação de questionário, que oferecem ao pesquisador a apresentação dos resultados por meio de números, formula hipóteses antes de ir a campo, usa métodos estatísticos para analisar os dados.

Já a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela busca em compreender fenômenos sociais (VERGARA, 2005). Pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa normalmente estão interessados em compreender os fenômenos sociais e os significados atribuídos a ele pelo sujeito, a partir das experiências vividas (VERGARA 2005; MARCONI; LAKATOS, 2007; MERRIAM, 2009).

Desta forma, a abordagem qualitativa trouxe ao pesquisador um aprofundamento do fenômeno em estudo, permitindo um contato mais direto com o sujeito pesquisado. Além de verificar os pressupostos andragógicos na prática docente, pretende-se estabelecer relações entre a experiência e a formação com sua prática profissional, e tentar identificar possíveis causas e consequências deste fenômeno através de entrevistas com os professores e com os atores que gerenciam os docentes. Os indicadores utilizados estão descritos no quadro 6, na seção que apresenta o modelo de análise utilizado.

Assim, entende-se que dados quantitativos e qualitativos se completam dentro de uma pesquisa, pois, como as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, crenças e valores, estes não podem ser reduzidos somente às questões quantitativas puramente (MERRIAM, 2009).

O presente estudo caracteriza-se, ainda, em: a) pesquisa exploratória, pois realizou um levantamento acerca de um fenômeno pouco conhecido ou pouco explorado; b) uma pesquisa de campo, pois pretendeu utilizar informações coletadas junto aos sujeitos pesquisados. A pesquisa de campo exige do pesquisador um encontro mais direto com o sujeito em estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007; GIL, 2011).



Portanto, quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, já que possui o interesse em construir um debate sobre a profissionalização e a prática docente, suas experiências e o ensino de Administração. Quanto aos fins, a pesquisa é exploratória e descritiva.

A pesquisa foi estruturada em duas fases: uma quantitativa e uma qualitativa. A fase quantitativa buscou reforços numéricos acerca do fenômeno, através de questionário aplicado aos sujeitos pesquisados (seção 4.2). Já a fase qualitativa ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com os docentes, que apresentaram menor nível de aderência ao modelo andragógico de aprendizagem, e com os atores representativos, coordenadores de curso e o pró-reitor de ensino de graduação.

#### 4.2 CONTEXTO E OS SUJEITOS

O curso de Administração de Empresas se destaca no ensino superior por ser um dos cursos mais procurados do país, tanto na modalidade presencial como na modalidade à distância (INEP, 2015a). Tal fato gerou um aumento de demanda por profissionais fornecedores de mão de obra para este curso, ou seja, docentes que tenham competência e conhecimento em determinada área/disciplina, que compo-nham a matriz curricular de formação do administrador.

O aumento deste contingente de professores no ensino superior, que atuam no ensino de Administração, leva a refletir sobre a formação e competências docentes necessárias, a fim de garantir uma qualidade e efetividade indispensáveis à formação do administrador. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa serão os professores que atuam no ensino de Administração.

Para fins de delimitação da pesquisa, em virtude da abrangência do estado da Bahia, a pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino superior pública que oferta o curso de Administração em 5 *campi* diferentes, na capital e no interior.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) oferece os cursos de Administração nas seguintes localidades: Salvador, Serrinha, Santo Antônio de Jesus, Guanambi e Bom Jesus da Lapa. Para delimitação da pesquisa, os critérios de escolha das unidades obedeceram aos seguintes critérios: a) acesso da pesquisadora ao

público alvo e b) maior e menor nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A Escolha da nota ENADE como critério se deu por se entender que este constitui um indicador importante quando se tenta medir qualidade de ensino, além de parâmetro importante quando se discute aprendizagem.

Com relação ao curso de Administração da universidade pesquisada, o de menor desempenho fica no município de Bom Jesus da Lapa, aproximadamente a 800 km da capital da Bahia, com nota 2 no ENADE. Os cursos que tiveram melhor desempenho no exame foram os da própria capital, Salvador, e do município de Santo Antônio de Jesus. A escolha pelo *campus* de Santo Antônio de Jesus em detrimento ao *campus* Salvador, ambos nota 4, obedeceu ao critério de acessibilidade, já que a pesquisadora faz parte do corpo docente. O município de Santo Antônio de Jesus fica aproximadamente a 200 km da capital da Bahia.

Quadro 3 - Resultados do ENADE 2015/UNEB para os cursos de Administração

UNEB no ENADE 2015		
CURSO	MUNICÍPIOS	FAIXA ENADE
ADMINISTRAÇÃO	BOM JESUS DA LAPA	2
ADMINISTRAÇÃO	GUANAMBI	3
ADMINISTRAÇÃO	SALVADOR	4
ADMINISTRAÇÃO	SANTO ANTÔNIO DE JESUS	4
ADMINISTRAÇÃO	SERRINHA	3

Fonte: UNEB (2017).

Para a coleta, com base quantitativa, a amostra selecionada foi o conjunto de professores que atuam nos dois *campi* da Universidade do Estado da Bahia, totalizando 29 professores. Destes, 14 são do *campus* V - Santo Antônio de Jesus e 15 são do *campus* XVII - Bom Jesus da Lapa.

A aplicação do questionário ocorreu através do aplicativo *google forms*. O envio do *link* foi via *e-mail* para os colegiados dos cursos, e via aplicativo pelos grupos de *WhatsApp* de cada *campi*. Os percentuais de retorno foram de 70% para o *campus* V e 60% para o *campus* XVII, considerado uma amostra satisfatória. Cabe destacar que a utilização do *link* do questionário, através do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, permitiu uma agilidade no retorno do questionário de 80% da amostra geral, no mesmo dia do envio do *link*.

Para Gil (2011), as vantagens de utilizar o questionário são: a) a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam em diferentes lugares, já que o questionário pode ser enviado eletronicamente. b) as pessoas podem responder o questionário no horário que lhes forem mais convenientes. c) não expõe os pesquisados à influência do pesquisador.

Após o recebimento das respostas do questionário, o próprio *google forms* gerou dados em uma planilha Excel que serviu para quantificar os resultados dos questionários respondidos e proceder as análises dos dados quantitativos. Cada questionário recebeu uma pontuação de acordo com uma escala criada pelo pesquisador (quadro 4) para medir o nível de aderência de cada respondente visando a identificação de sujeitos para a próxima fase da pesquisa.

Posteriormente à tabulação dos dados da fase quantitativa, as respostas que tiveram mais representatividade foram utilizadas na formulação das perguntas que compuseram a entrevista semiestruturada da fase qualitativa.

#### 4.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE MATERIAL EMPÍRICO

Para a coleta de dados foi elaborado, como instrumento de pesquisa, na primeira fase, um questionário estruturado em dois blocos, contendo as categorias analisadas. Essas categorias foram definidas com base no material teórico levantado, acerca das dimensões de profissionalização docente (bloco 1) e da Andragogia (bloco 2).

No que se refere à dimensão profissionalização docente, foram verificadas as seguintes variáveis: situação profissional, formação, experiência profissional e competência docente. Na dimensão andragógica, foram definidas como variáveis: o conhecimento sobre Andragogia, a relação professor-aluno, as estratégias de ensino e o formato didático das aulas (Modelo de análise, seção 4.4).

Nas duas dimensões, foram apresentadas assertivas ao pesquisado, referentes às variáveis a serem tratadas, para, numa escala tipo Likert de 5 graus, verificar o nível de conhecimento e aderência ao modelo Andragógico. A busca pelo nível de conhecimento e aderência, separadamente, se dá pelo entendimento de que nem sempre o sujeito utiliza um determinado método, mesmo que concorde com a efici-

ência dele. Os dados foram tabulados e organizados em categorias de análises (variáveis), para que pudessem gerar informações através de gráficos e percentuais, possibilitando uma melhor exposição e apreciação dos dados.

Para identificar os sujeitos de pesquisa com maior e menor aderência à proposta andragógica foi feita uma média simples do somatório de marcações dos 5 níveis (1 a 5), apresentados no questionário, medidos dentro de uma escala Likert. O indivíduo que obteve mais de 50% das assertivas nos graus (1 e 2) foi considerado com baixa aderência à proposta andragógica, portanto era classificado para a segunda fase da pesquisa. O sujeito que obtivesse 50% ou mais de respostas nos graus (4 e 5) foi considerado com alta aderência ao modelo andragógico, sendo classificado para segunda fase da pesquisa. Os resultados estão representados no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Resultado Quantitativo da Aderência dos Respondentes a Abordagem Andragógica

	Nº DE PESQUISADOS	BAIXA ADERÊNCIA	NÍVEL INTERMEDIÁRIO	ALTA ADERÊNCIA
<b>CAMPUS V</b>	10	1	2	7
<b>CAMPUS XVII</b>	10	2	2	6

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Foram utilizadas duas escalas no questionário, uma para medir a concordância do sujeito com relação à afirmativa e a outra para medir a atitude com relação à afirmativa. Para responder às assertivas, a escala de concordância eleita foi: 1 (discordo totalmente); 2 (discordo); 3 (não concordo/ nem discordo); 4 (concordo); 5 (concordo totalmente). Para responder às perguntas de atitude (frequência de uso do método), a escala de medida foi: 1 (nunca); 2 (raramente); 3 (às vezes); 4 (frequentemente); 5 (sempre). Essa medida obedece à mesma lógica da métrica da escala Likert.

Deste modo, a identificação do menos aderente e do mais aderente foi enquadrada de acordo com a escala a seguir, em análise individual de cada resposta ao questionário.

Quadro 5 - Escala de Identificação de Aderência do Sujeito ao Modelo Andragógico

Baixa Aderência ≤ 50%	Neutro/ Intermediário	Muita Aderência ≥ 50%
1 e 2	3	4 e 5

Fonte: Elaboração Própria (2017).

O instrumento de coleta para a fase qualitativa foi organizado como roteiro de entrevista semiestruturada, onde foram colocados, para os entrevistados, o fenômeno estudado e os achados mais significativos da pesquisa quantitativa, a fim de identificar causas e consequências deste fenômeno.

A análise dos dados qualitativos utilizou, como estratégia, a Análise do Conteúdo de Bardin (2011). Esta análise se desdobrou em análises vertical, horizontal e diagonal. Na análise vertical, avalia-se uma entrevista completa, identificando a compreensão do pesquisado a respeito do fenômeno e do que ele atribui como causa e consequência do fenômeno para o ensino de Administração.

Já na análise horizontal, tem-se uma apreciação comparativa entre as respostas de uma determinada questão, para identificar as posições com relação ao questionamento posto. Por fim, encerra-se a análise do conteúdo, nesta fase qualitativa, com a análise diagonal, e, então, compilam-se as respostas para as questões, identificando o que os sujeitos atribuem como causa e como consequências ao fenômeno em tela, sem que esta seja uma manifestação exclusiva de um sujeito ou proposição específica.

A organização estrutural dos instrumentos de pesquisa pode ser melhor identificada na seção a seguir, representadas nos quadros 6 e 7.

#### 4.4 MODELO DE ANÁLISE DE DADOS

À luz dos conceitos de Formação e Profissionalização docente e dos pressupostos andragógicos, buscou-se delimitar o modelo de análise do estudo, selecionando as dimensões e as variáveis que serão observadas. Os fatores e indicadores foram embasados pelo referencial teórico, levantados no capítulo 3 deste estudo, inspirados nos autores que discutem Andragogia: Knowles; Holton; Swanson, (2009); DeAquino, (2007); Cavalcanti; Gayo, (2005); Franco; Paiva; Helmold, (2015), sintetizados no quadro 6.

Para qualificar a amostra, também se utilizou do referencial teórico levantado a respeito do trabalho educacional, profissionalização docente e competência docente, sintetizados no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Qualificação do Sujeito em Estudo

PERGUNTA DE PARTIDA	DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
Quais os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica?	PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	Situação Profissional	Campus onde trabalha Tempo de Instituição  (Questões 1 e 2 do questionário)
		Formação e Experiência Profissional e Docente	Titulação (formação) Tempo de formação Tempo de Experiência na Docência Tempo de Experiência Profissional Disciplina que leciona  (Questões de 3 a 7 do questionário)
		Competência Docente	Conhecimento em determinada área. Competência Pedagógica (Conhecimento sobre processo de ensino e aprendizagem)  (Questões de 8 a 17 do questionário)

Fonte: Elaboração própria (2017).

Para definição do modelo de análise, após o levantamento do referencial teórico sobre Andragogia, foram selecionados, dentre os seis princípios do modelo andragógico de aprendizagem de Knowles, Holton, Swanson (2009) três, que possuem uma relação direta com a atuação docente: relação professor aluno, estratégias de ensino, formato didático das aulas.

Os demais pressupostos andragógicos, que são relacionados ao discente (aprendiz) foram descartados, para fins desta pesquisa, pois a ênfase do estudo é na profissionalização docente, dentro do ensino de Administração, o que se constitui como limite da pesquisa. Cabe destacar também que o fenômeno está sendo medido a partir da percepção dos sujeitos e não através de medidas objetivas.

Portanto, pautada nos conceitos preconizados pela Andragogia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009; DE AQUINO, 2007; CAVALCANTI; GAYO, 2005; FRANCO; PAIVA; HELMOLD, 2015), sugere-se o modelo de análise estabelecido no quadro 7, na ótica andragógica.

Quadro 7 - Modelo de análise da pesquisa

PERGUNTA DE PARTIDA	DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
Quais os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração a perspectiva andragógica?	ANDRAGOGIA (Modelo Andragógico de Aprendizagem)	Conhecimento sobre Andragogia	18. Você sabe o que é Andragogia? 19. Você conhece o modelo andragógico de aprendizagem? 20. Você sabia que existe uma ciência, complementar à Pedagogia, que se destina à aprendizagem de adultos?
		Relação professor-aluno	21. Antes de começar a disciplina, procuro conhecer as características e as expectativas dos aprendizes em relação a esta. 22. Acredito que o aluno tem autonomia sobre sua aprendizagem. 23. Compartilho com o aprendiz (aluno) o quê e o porquê eles irão aprender determinado conteúdo. 24. Elaboro, conjuntamente com os alunos, o planejamento da disciplina. 25. Acredito que o aluno seja o único responsável por sua aprendizagem. 26. Procuo ter uma postura mais facilitadora da aprendizagem dentro da sala de aula. 27. Explico, para o aluno, como ele poderá buscar o aprendizado naquela disciplina, fora da sala de aula. 28. Demonstro acreditar na capacidade do aluno em aprender. 29. O aluno de graduação deve participar da elaboração do conteúdo programático das disciplinas que cursa, indicando suas necessidades.

PERGUNTA DE PARTIDA	DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANALISE	INDICADORES
Quais os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica?		Estratégias de Ensino	<p>30. Trabalho o conteúdo ensinado na graduação em Administração de forma interdisciplinar, englobando a influência de várias áreas do conhecimento em um mesmo fenômeno.</p> <p>31. Programa as aulas no ensino de Administração de maneira flexível e revisitando-o o planejamento de acordo com as demandas que a turma apresenta ao longo de uma disciplina.</p> <p>32. Utilizo do método de resolução baseado em problemas (PBL) no ensino da disciplina.</p> <p>33. Utilizo as experiências dos alunos, fora da sala de aula, para contextualizar a teoria com a prática em sala.</p> <p>34. Trabalho a aplicabilidade do conteúdo das disciplinas que leciono nos cursos de Administração com o cotidiano dos alunos.</p> <p>35. Procuo relacionar o conteúdo trabalhado na disciplina com situações que serão vivenciadas pelos alunos na empresa.</p> <p>36. Utilizo perguntas fomentadoras sobre o tema, para iniciar as aulas e estimular o debate.</p>
		Formato didático das aulas	<p>37. Modifico a disposição física da sala de aula de forma a privilegiar a interação entre professor e aluno.</p> <p>38. Estimulo o compartilhamento de experiências entre os alunos com o objetivo de que novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios, tais como tomada de decisão, soluções de problemas.</p> <p>39. Utilizo fontes de consulta que estejam facilmente disponíveis para o aluno.</p> <p>40. As práticas docentes precisam estar adequadas ao tipo de público que a aprendizagem se destina.</p>

Fonte: Elaboração Própria (2017).



Com relação às dimensões e variáveis que foram investigadas na fase qualitativa, tem-se:

Quadro 8 - Objetivo Fase Qualitativa

OBJETIVO	DIMENSÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
<b>Identificar causas e consequências da falta de aderência à prática docente no ensino de Administração aos pressupostos da Andragogia.</b>	Profissionalização Docente	Perfil do corpo docente de cada campus pesquisado	O perfil dos docentes que atuam no curso de administração contribuem para um ensino de administração com maior qualidade?
		Formação Docente	Quanto à titulação docente contribui para a melhoria do ensino de graduação?
		Características do Trabalho Educacional	Você acredita que fazer da docência uma segunda opção do trabalho contribui para o despreparo do docente em sala de aula?
	Andragogia	Aderência ao Modelo Andragógico de Aprendizagem	Achados da pesquisa quantitativa

Fonte: Elaboração Própria (2017).

Para assegurar a funcionalidade dos instrumentos de coleta, construídos pelo pesquisador, foram aplicados quatro testes pilotos, no mês de julho de 2017, com sujeitos da pesquisa, sendo dois testes para cada instrumento.

Pelo caráter de pesquisa aplicada, este estudo pretende contribuir com a prática docente dos professores que atuam no ensino de Administração, melhorando a qualidade do serviço prestado por eles. Com relação à contribuição teórica, pretende contribuir com os estudos que discutam formação e profissionalização docente no bacharelado, reforçando sua importância e buscando apontar caminhos para que isto aconteça de forma efetiva.

## 5 EXPOSIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

As análises aqui apresentadas têm como objetivo responder a seguinte questão de partida: Quais são os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica de aprendizagem?

Para responder ao questionamento, utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa. As duas abordagens tiveram a intenção de aprofundar a discussão a respeito da profissionalização docente e a perspectiva andragógica de aprendizagem. Tanto os dados da pesquisa quantitativa como os dados da pesquisa qualitativa são empregados simultaneamente. Entretanto, para melhor análise dos resultados, estes se dividem nas seguintes categorias: perfil profissional do corpo docente dos *campi* estudados; formação e profissionalização docente; competências docentes; perspectiva andragógica de aprendizagem.

Nos resultados, ressalta-se que os excertos selecionados das falas dos entrevistados encontram-se identificadas por letras maiúsculas, que correspondem a: ECV - Entrevistado coordenador *campus* V; ECVXVII - Entrevistado coordenador *campus* XVII; EPBAV - Entrevistado professor baixa aderência *campus* V; EPBAXVII - Entrevistado professor baixa aderência *campus* XVII; EPAAV - Entrevistado professor alta aderência *campus* V; EPAAXVII - Entrevistado professor alta aderência *campus* XVII.

### 5.1 PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES PESQUISADOS

Para a tabulação dos dados, inicialmente foi traçado o perfil profissional dos dois *campi* selecionados para o estudo. O critério de seleção do *lócus* do estudo se deu pela maior e menor nota do resultado do último ENADE. A escolha do Exame Nacional de Aprendizagem Estudantil como delimitação da pesquisa se deu por se considerar este critério um indicador que repercute o ensino que está sendo oferecido; nesse caso as análises incidiram sobre o professor.

Com relação ao corpo docente pertencente aos dois cursos pesquisados, tem-se uma composição de amostra muito heterogênea, não em termos de número de professores, mas em termos de formação docente, vínculo de trabalho, tempo na

docência e tempo no *campus* de trabalho. O estudo traz os dados de perfil individual no intuito de situar o leitor sobre o universo de cada *campus* em relação ao perfil profissional dos respondentes. Os dados relativos ao corpo docente de cada *campus* foram atualizados em agosto de 2017, detalhados no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Composição do corpo docente total e dos respondentes dos *campi* pesquisados

	<b>CORPO DOCENTE</b>	<b>ESPECIALISTAS</b>	<b>MESTRES</b>	<b>DOUTORES</b>	<b>EFETIVOS</b>	<b>SUBSTITUTO</b>
<b>CAMPUS V</b>	14	1	10	3	13	1
<b>CAMPUS XVII</b>	15	11	4	0	5	10
	<b>RESPONDENTES</b>	<b>ESPECIALISTAS</b>	<b>MESTRES</b>	<b>DOUTORES</b>	<b>EFETIVOS</b>	<b>SUBSTITUTO</b>
<b>CAMPUS V</b>	10	0	8	2	10	0
<b>CAMPUS XVII</b>	10	9	1	0	2	8

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No primeiro *campus* analisado, localizado no município de Santo Antônio de Jesus (*Campus V*), o quadro fixo é composto de 14 professores. Destes, 13 são do quadro efetivo e 1 do quadro temporário. Do total da amostra para o primeiro *campus*, 10 professores responderam o questionário via *google forms*. Com relação à titulação dos docentes que responderam ao questionário, 2 são doutores, 8 são mestres. No quesito experiência docente, dos 10 respondentes, mais de 70% possuem experiência entre 5 a 10 anos na docência e 30% mais de 15 anos.

No tocante a ter dupla jornada profissional, 40% do *campus* de Santo Antônio de Jesus afirmam possuir outra atividade profissional além da docência, e 60% não exercem outra atividade profissional, dedicando-se exclusivamente à docência. Do total dos respondentes, 80% são professores das disciplinas profissionalizantes e 20% são professores das disciplinas complementares.

No segundo *campus* pesquisado, localizado no município de Bom Jesus da Lapa (*Campus XVII*), o quadro docente é composto por 15 professores. Destes, 6 são do quadro efetivo e 9 são professores do quadro temporário, contratados pelo regime de direito administrativo REDA. Do total de docentes, também houve o retorno de 10 questionários através do *google forms*. Dos respondentes, 9 são especialistas e 1 com titulação de mestre.

No quesito tempo de experiência, 50% dos professores, que responderam ao questionário, afirmam ter entre 0 a 4 anos de experiência docente; 30% possuem entre 5 a 9 anos na docência, e os outros 20% afirmam ter mais de 20 anos da docência. Com relação ao tempo de trabalho no *campus*, outra realidade se destaca: 70% do quadro docente é temporário, portanto, são professores que estão lá a menos de 4 anos.

Quando se discute serviço educacional e, conseqüentemente, a gestão do serviço educacional, é preciso considerar as estratégias de captação de recursos como uma competência empresarial. O recurso humano é o principal ponto de contato com o cliente e, desta forma, a qualidade do serviço prestado vai estar diretamente ligada às pessoas envolvidas no processo, o que justifica investigar a composição e a qualificação profissional do quadro docente de cada *campus*.

A captação da mão de obra em instituições públicas se dá através de edital ou seleção, que corresponde a aula pública, análise curricular e prova de conhecimentos teóricos. Buscando um maior entendimento da realidade local de cada *campus* e as estratégias de captação de recursos, foi perguntado ao coordenador local de cada curso qual era a percepção de ambos a respeito do seu quadro docente e se os mesmos acreditavam na relação titulação *versus* qualidade do ensino de Administração.

Essa relação dentro de uma universidade é comum. Sabemos que nem sempre o professor doutor é aquele mais dedicado ao ensino. Porém, quando você tem uma equipe de professores titulados e que compreendem o universo da docência, fica mais fácil traçar ações que tragam melhorias para o ensino de Administração. (ECV).

Já a fala do coordenador do segundo *campus* pesquisado reforça um dos desafios trazidos pela universidade multicampi, com uma extensa área de atuação, e que influencia nas estratégias de captação do corpo docente local.

Passamos tantas dificuldades com a falta de professor, que já tem um tempo que a seleção pública dentro do nosso departamento saiu de mestre para especialista. Queríamos o professor aqui, precisávamos resolver as ausências. Com relação à titulação e a relação com a qualidade do ensino, não sei te dizer se com relação ao ensino tem muito impacto. Eu preciso de um professor comprometido, que dê sua aula, que não falte, que entenda a importância de seu papel. Pelos sistemas de avaliação do curso, é bem verdade que a titulação impacta nas notas, porém a titulação como garantia de bom ensino, isso, não sei te responder. (ECXVII).

O discurso de ambos os coordenadores destaca que a titulação tem impacto na qualidade de ensino. Instituições de educação superior são avaliadas, também, pelo quantitativo do seu corpo docente entre mestres e doutores, porém o *campus* de Bom Jesus da Lapa retrata a dificuldade de compor seu corpo docente com professores com maior titulação, o que causou uma mudança no recrutamento da sua mão de obra para sanar a falta de professor e garantir o funcionamento do curso.

Nesse sentido, percebe-se na relação titulação *versus* qualidade de ensino posicionamentos distintos entre os coordenadores de cada *campus*. De um lado, o coordenador do colegiado de Santo Antônio de Jesus que se mostra confortável com o corpo docente de Administração, e que ressalta a titulação como um diferencial para o curso; e de outro lado o coordenador do *campus* Bom Jesus da Lapa que relata problemas vividos na construção do curso, como a falta de professores, ao tempo em que coloca a importância da titulação, e alega a necessidade do professor comprometido com as atividades de ensino, independente da sua titulação.

Apesar de questões outras que merecem destaque em uma análise mais aprofundada sobre o corpo docente do *campus* XVII, se atendo à relação titulação e qualidade do ensino, ambos entrevistados concordam sobre a importância da titulação dentro de um ambiente educacional.

Os coordenadores pontuam, também, a compreensão por parte do docente sobre a importância do seu papel e o seu compromisso com a atividade educacional, desenvolvida na condição de professor, como essencial ao funcionamento das atividades de ensino, e que não necessariamente tem relação com a titulação.

## 5.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente constitui-se num mecanismo eficiente de capacitação ao exercício educacional para os professores. Uma das dimensões investigadas para entender os fatores que contingenciam a aderência das práticas docentes à perspectiva andragógica está ligada à formação docente, ao conhecimento que se mostrou peculiar à docência no ensino superior. É sabido que o indivíduo que pretende seguir carreira na academia precisa estar submetido à aprendizagem constante pela própria natureza do seu trabalho, que é produzir conhecimento. Outro fator importan-

te trata da velocidade das informações na atualidade, que imprimem um ritmo mais acelerado na forma como o conhecimento é produzido, exigindo um desenvolvimento continuado nas práticas profissionais.

Sobre a importância da formação no processo de profissionalização docente, destacaram-se, no referencial teórico, autores como Nóvoa (1992); Altet (2001); Masetto (2009); Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2014), que afirmam que a formação docente cria condições para o enfrentamento dos desafios cotidianos, pertinentes ao trabalho educacional, o que traz profissionalização para a docência.

Desta forma, foram apresentadas, aos professores pesquisados, 5 afirmativas que buscavam identificar sua concordância a respeito da formação e profissionalização docente. Os resultados são apresentados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Resultados da percepção docente a respeito da formação docente

Formação Docente	Campus V Santo Antônio de Jesus			Campus XVI Bom Jesus da Lapa		
	1 e 2	3	4 e 5	1 e 2	3	4 e 5
<b>Níveis de Concordância</b>						
<b>Afirmativas</b>						
8.A titulação do professor de ensino superior contribui para a melhoria das práticas de ensino no nível superior.	0%	40%	60%	10%	60%	30%
9. Os Programas de Pós-graduação NÃO contemplam a prática de ensino de forma satisfatória, deste modo não ensinam como o professor deve ensinar.	10%	60%	30%	20%	40%	40%
10. Ao ingressar na atividade docente, o professor deve fazer parte, obrigatoriamente, de programas de formação continuada oferecidos pelas IES, que discutam as metodologias de aprendizagem adequadas ao público universitário.	30%	30%	40%	10%	0%	90%
11. O professor de ensino superior deve estar sempre procurando uma auto formação, independente da IES em que trabalha incentivar a sua capacitação.	70%	10%	20%	10%	10%	80%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No tocante à concordância dos respondentes quanto ao processo de formação e profissionalização docente, de ambos os *campi*, é possível perceber o reflexo da titulação do corpo docente sobre a percepção da contribuição da titulação na melhoria das práticas de ensino. No *campus* Santo Antônio de Jesus, 60% dos respon-

dentes concordam que a titulação contribui para a melhoria das práticas de ensino. Reflexo de um colegiado, na sua maioria, de mestres e doutores no quadro efetivo e que entendem que a carreira docente exige titulação.

Quanto aos respondentes que atuam no *campus* Bom Jesus da Lapa, 60% não concordam nem discordam da afirmativa que a titulação do professor de ensino superior contribui para a melhoria das práticas de ensino. Este percentual pode estar associado ao fato de que a maioria dos respondentes, na condição de especialistas, não conhece ou não vivenciou uma experiência em programas *stricto sensu*, percepção que se confirma na afirmativa seguinte (q.9): sobre a contribuição dos Programas de Pós-graduação no desenvolvimento da competência de ensinar a ensinar, 40% não concordavam nem discordavam e 20% discordavam da afirmativa, o que traduz a falta de vivência ou até um certo desconhecimento sobre esses programas de formação.

A quantidade de professores substitutos no *campus* Bom Jesus da Lapa também deve ter influenciado o resultado da pesquisa, pois 60% dos respondentes ingressaram na carreira acadêmica recentemente, se comparado com o tempo de sua última maior formação, especialista, que também fica em torno de 0 a 4 anos, conforme dados extraídos da pesquisa.

Ainda, sobre a afirmação de que os Programas de Pós-graduação não contemplam a prática de ensino, em números absolutos, em ambos os *campi*, somente 3 professores, do total de 20 respondentes, discordam de tal proposição. Contudo, uma das possíveis causas do amadorismo do docente que atua no ensino superior, especialmente no bacharelado, é a pouca ênfase dada ao ensino nos Programas de Pós-graduação, conforme revelam Cunha (2010) e Pimenta e Anastasiou (2015).

Com relação à questão 11, que trata da autoformação, tem-se o seguinte resultado: 70% dos docentes do *campus* V discordam que os professores devem buscar a formação, independente da instituição. Tal fato pode ser um reflexo da titulação que os docentes do *campus* já possuem, na sua maioria, mestrado e doutorado, e por serem do quadro efetivo da Instituição, têm o direito de afastar-se das atividades para qualificação. Com relação à percepção dos docentes do *campus* XVII, 80% concordam que é preciso buscar a autoformação, independente da oferta da instituição.

Duas reflexões podem surgir daí: uma é o fato da maioria do corpo docente de Santo Antônio de Jesus, *campus V*, já ser efetivo, possuindo estabilidade, não sendo obrigado a participar de programas de formação, tendenciando este resultado. A outra reflexão é com relação ao corpo docente do *campus XVII*, Bom Jesus da Lapa, e o alto índice de concordância à autoformação, por serem, na sua grande maioria, profissionais que estão buscando a efetivação nas instituições de ensino superior, e certamente a busca pela capacitação é uma estratégia que auxilia no ingresso.

Sobre a formação docente, o coordenador do *campus XVII* manifesta-se da seguinte forma:

A nossa universidade é muito grande, composta 29 departamentos em 27 campi, com número significativo de docentes que procuram programas de *stricto sensu*. Mas a universidade tem dificuldades em ampliar o número de programas, devido às exigências da CAPES, pois temos poucos docentes doutores ou pós-doutores, com elevadas produções científicas, assim impossibilita de oferecer esses cursos. Buscando sanar estas demandas, a universidade vem fazendo parcerias externas com outras universidades para oferecer programas no formato de DINTER.<sup>5</sup> Tiveram seleções regionais recentemente para os programas em Educação e vamos sediar um mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Esta alternativa se torna viável por não precisar afastar os docentes de suas atividades, já que temos problemas com o quantitativo de professores efetivos. (ECXVII).

Em outra perspectiva, o coordenador do *campus V*, Santo Antônio de Jesus, relata:

A universidade concede licença para os professores efetivos que estão em qualificação. No nosso colegiado, dos 14 professores do quadro fixo, 4 estão afastados para doutorado ou pós-doutoramento. Isso é muito bom para o nosso curso, sabemos que o professor qualificado agrega valor, traz pesquisa, trazem projetos, fomentam a iniciação científica. Se é um direito do professor, a universidade tem que incentivá-lo a buscar essa qualificação, para que se tenha qualidade do serviço que está sendo prestado à sociedade. (ECV).

As falas dos coordenadores contemplam a formação nos programas *stricto sensu* e a preocupação que a universidade manifesta em ampliar a formação docente. A formação continuada fora desses programas, em espaços formais e informais, obteve-se as seguintes colocações.

---

<sup>5</sup> DINTER-Doutorado Interinstitucional. Caracteriza-se pelo atendimento de uma turma ou grupos de alunos por um Programa de Pós-graduação com curso de doutorado reconhecido.



Normalmente, nossos encontros são para informar situações do dia a dia do nosso colegiado, algum problema pontual, planejamento do semestre e demais atividades operacionais do professor, não entendo esse momento como um momento formativo. (ECV).

Já o coordenador do segundo *campus* pesquisado, reforça a necessidade dessa formação para tratar de assuntos específicos, que refletem no funcionamento do curso, como a última nota divulgada do ENADE, em 2015, com reflexos no ensino e na formação do discente.

Depois que a nota do ENADE foi divulgada e tivemos nota 2, ficamos assustados e muito reflexivos. Conversei com a direção do departamento e propomos inicialmente um encontro com os professores para tratar exclusivamente disso. Foi muito rico. Muitos dos nossos professores são recém-chegados, porém são professores que estarão à frente da próxima turma que fará o exame. Desta forma, começamos um trabalho de conscientização do nosso corpo docente para importância de criarmos estratégias para mudar este cenário no curso de Administração do nosso campus. (ECXVII).

Como afirmam Feixas (2004), Cunha (2010) e Imbernón (2011), a formação continuada acontece de diferentes formas, em cursos de curta duração, em momentos de compartilhamento entre os pares, em jornadas pedagógicas. Apesar do desconhecimento demonstrado pelo coordenador do *campus V*, a respeito de que reuniões e encontros caracterizam uma espécie de formação continuada, o mesmo pontua a importância desses encontros para o alinhamento das ações dos professores em relação ao curso e na relação professor-aluno.

Para Nóvoa (1995), a troca de experiência e o compartilhamento de saberes se consolidam em espaços de formação mútua. Esses momentos, portanto, se colocam como uma alternativa na formação continuada, oferecendo ao professor oportunidade de compartilhar seus enfrentamentos, relatar experiências bem-sucedidas e que agregam aprendizagem à este para o exercício do trabalho educacional. Entretanto, ambos coordenadores revelam a dificuldade em reunir todo o corpo docente nas reuniões de colegiado.

O entendimento de que a formação docente pode e deve ser continuada, defendida pelos autores supracitados no capítulo 3 do referencial teórico, é contemplado na fala do coordenador e do professor com alta aderência à perspectiva andragógica, entrevistados do curso de Bom Jesus da Lapa. Os gestores locais, coordenador e diretor de departamento, propõem cursos de curta duração para trabalhar a importância das práticas de ensino como uma das apostas para um resultado do ENADE superior ao de 2015, no qual eles obtiveram nota 2.

Sobre esta proposta, a fala de um dos professores, entrevistados do *campus* Bom Jesus da Lapa, traduz a necessidade de formação como uma das estratégias para mudar esse resultado.

Eu não quero ser professor de um resultado nota 2, apesar de saber que a nota do ENADE não tem relação direta com os professores, tem mais a ver com o aluno e a qualidade do aluno que tá chegando para nós, que é cada vez mais baixa. Entendo a importância do meu papel para esse resultado e penso como contribuir para melhorar, porém não faço nada sozinho, preciso do comprometimento dos meus colegas para mudar essa situação, nesse caso, os cursos, que serão oferecidos para tratar disso, vão ajudar muito. (EPAAXVII).

Nóvoa (1995) sugere ser preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, sustentando a ideia de que ela deve estruturar-se em processos de reanálise das situações profissionais, sobretudo as que estão relacionadas com o insucesso escolar. Portanto, as capacitações, sugeridas em nível departamental para tratar questões específicas como o resultado do ENADE, encontram sustentação nos argumentos do autor.

No tocante à fala dos coordenadores, está também encontra respaldo na pesquisa quantitativa, quando aponta que 90% do corpo docente do *campus* Bom Jesus da Lapa demonstrou predisposição a participar de formações que discutam metodologias de aprendizagem, adequadas ao público universitário. É atitude positiva, que aparece também entre os docentes do *campus* Santo Antônio de Jesus. Dessa forma, pode-se afirmar que a formação cria condições para o enfrentamento, por parte dos docentes, dos desafios cotidianos, pertinentes ao trabalho educacional, que muitas vezes é imprevisível e singular dentro do processo ensino aprendizagem.

### 5.3 COMPETÊNCIA DOCENTE

Levando em consideração que os docentes dos cursos de Administração são na maioria formados por bacharéis e que, pela sua formação de origem, não tiveram o conhecimento pedagógico necessário ao desenvolvimento do trabalho educacional, o estudo fez um levantamento das competências previstas ao professor de ensino superior, tanto na perspectiva pedagógica como na perspectiva andragógica, para ampliar o entendimento sobre o conhecimento e as habilidades requeridas por esse profissional.

Zabalza (2004), Paiva (2007), Perrenoud (2015) e Masetto (2015) têm um discurso comum, quando citam que competência tem ligação com os saberes que envolvem o exercício de uma determinada profissão. No caso da profissão docente, esses saberes são típicos do trabalho educacional, envolvendo o conhecimento e as habilidades pertinentes a uma profissão. Diante deste entendimento, foram colocadas 6 assertivas, para avaliar o nível de concordância do corpo docente quanto às prerrogativas apontadas, e os resultados estão particularizados na tabela 2:

Tabela 2 - Resultados da percepção docente a respeito da competência docente

Competência Docente	Campus V Santo Antônio de Jesus			Campus XVI Bom Jesus da Lapa		
	1 e 2	3	4 e 5	1 e 2	3	4 e 5
<b>Níveis de Concordância</b>						
<b>Afirmativas</b>						
12. Para atuar na graduação em Administração, o docente deve ter, obrigatoriamente, experiência profissional na área em que vai lecionar.	20%	40%	40%	10%	30%	70%
13. Para atuar na graduação em Administração, o docente deve dedicar-se exclusivamente à atuação docente.	20%	20%	60%	50%	25%	25%
14. Para atuar na graduação em Administração, o docente precisa assumir a docência como profissão, buscando os saberes peculiares ao exercício da mesma.	30%	10%	60%	50%	0%	50%
15. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve ter experiência profissional e experiência docente, simultaneamente.	60%	20%	20%	40%	10%	50%
16. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve possuir pleno domínio do conteúdo a ser ensinado.	0%	0%	100%	20%	0%	80%
17. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve, obrigatoriamente, conhecer o processo de ensino e aprendizagem e suas metodologias.	0%	0%	100%	20%	0%	80%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Dentre as seis afirmativas elencadas, destacam-se as afirmativas 16 e 17, com expressiva concordância pelos respondentes a respeito do conhecimento necessário ao professor sobre as questões pertinentes ao processo de ensino aprendizagem, ao pleno domínio do conteúdo, e à experiência profissional relevante ao ensino de Administração.

Na questão 16, especificamente, que afirma que, para o docente atuar no curso de Administração, é necessário ter pleno domínio do conteúdo ensinado, os docentes de ambos os *campi* somam um percentual de 90% de concordância sobre essa necessidade. A percepção docente, a respeito dessa afirmativa, afina-se com o que traz Masetto (2015), garantindo que competências básicas, para o nível superior, exigem que o professor seja versado em determinada área de ensino.

As discordâncias também chamam atenção para a reflexão: 20% do corpo docente do campus Bom Jesus da Lapa discorda do pleno domínio do conteúdo a ser ensinado e discorda sobre a obrigatoriedade de o professor conhecer os processos de ensino e aprendizagem, levantados na questão 17.

No intuito de aprofundar o entendimento desse contingenciamento, tendo-se identificado os docentes com baixa aderência ao modelo andragógico, questionou-se, ao professor do *campus* Bom Jesus da Lapa, o porquê dele discordar da afirmativa, e o pesquisado traz a seguinte percepção:

Já estou aqui há três anos, todo semestre tenho lecionado disciplinas diferentes, claro que procuro sempre apontar aquelas disciplinas que tenho mais afinidade, mas não posso afirmar que tenho pleno domínio do conteúdo. Quando situações assim acontecem, tenho que preparar o material do zero, o que me dá base para passar o conteúdo. Porém, vou aprofundando meu conhecimento à medida que a disciplina vai acontecendo. (EPBAXVII).

No caso da situação específica do *campus* Bom Jesus da Lapa, a grande maioria dos professores são substitutos e acabam lecionando disciplinas variadas durante o seu contrato, para suprir a demanda do colegiado. Esse fato pode indicar que não há, naquele professor, o conhecimento total daquelas disciplinas, mesmo que 80% dos respondentes tenham concordado que é preciso ter o domínio do conteúdo a ser ensinado.

Com relação ao conhecimento do processo de ensino e aprendizagem, trazidos na questão 17, os respondentes de ambos os *campi* possuem alta concordância quanto à necessidade de se conhecer o processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse entendimento, se fez um comparativo entre falas dos indivíduos com alta e baixa aderência ao modelo andragógico de aprendizagem, que pode ser observado no quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Comparativo entre falas dos docentes entrevistados sobre a necessidade dos saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem

Nível de Aderência Local	<b>Docente com alta aderência à perspectiva andragógica</b>	<b>Docente com baixa aderência à perspectiva andragógica</b>
<b>Campus V</b>	<p>“Quando decidi sair do mercado empresarial e ingressar na carreira docente, a primeira coisa que eu fiz foi fazer uns pós em metodologia do ensino superior. Queria entender como era esse universo, não sabia nada. A pós, como era só disso, foi bem legal, para que eu pudesse entender qual eram as funções do professor, além de dar aula. Hoje faço doutorado, tenho uma carreira consolidada na docência, mas sei que preciso melhorar minha didática, não acho ela boa. Por isso, acho super importante que o professor conheça o processo de ensino e aprendizagem para que ele possa melhorar sua didática”.</p>	<p>“Tenho mais ou menos 15 anos de instituição, nunca senti essa necessidade. Meu tempo de experiência na docência e minha formação me ajudam a preparar minhas aulas. Acredito muito também nos trabalhos de pesquisas, nas análises. Acho que o melhor método ainda é obrigar meu aluno a ler, ao hábito de leitura. Trabalho muito com textos na sala de aula. Meus melhores professores na faculdade foram aqueles que nos obrigavam a ler.”</p>
<b>Campus XVII</b>	<p>“Acredito que o professor precisa conhecer o processo de ensino e aprendizagem não só no curso de Administração, como em qualquer curso. Tenho procurado me aperfeiçoar nessa área, isso melhorou muito meu trabalho para contextualizar as disciplinas que estou lecionando, fazendo a relação teoria e prática.”</p>	<p>“Discordo da obrigatoriedade de ter alguma formação em educação, ou no processo de ensino aprendizagem. Acredito que antes de ser professor fomos alunos, o que, de certa forma, nos ajuda a saber como aprendemos melhor, quais as técnicas que os professores usavam que eu gostei. Achei que foi válido. Procuro sempre perceber como é meu aluno, para saber como serão minhas aulas.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Analisando verticalmente as falas dos mais aderentes, sob a perspectiva andragógica de aprendizagem, percebe-se um alinhamento na questão da relação formação docente e aquisição dos saberes, que é peculiar à atividade educacional. Ambos os entrevistados demonstraram o interesse em buscar metodologias que

aperfeiçoem suas práticas de ensino e que ofereçam um ensino de melhor qualidade para seus alunos.

Na análise vertical dos menos aderentes, mesmo com as discordâncias ao conhecimento, de forma obrigatória, do processo de ensino e aprendizagem, também se destaca, nas suas falas, o uso das metodologias de aprendizagem, baseadas em suas experiências como aluno.

A esse respeito, Pimenta e Almeida (2011) chamam atenção para o fato de que o ensino na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada. Para as autoras, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes. Freire (2015) também destaca o papel do professor quanto às suas práticas, reforçando a importância de revisitá-las para melhor atender a necessidade do aluno, saindo do modelo reprodutivista do ensino.

Analisadas através da perspectiva andragógica, na qual o aluno é colocado no centro do modelo de aprendizagem, as práticas docentes devem estar pautadas em cima da aprendizagem significativa para este, não em modelos reprodutivos de ensino, só para “passar” o conteúdo, como coloca um dos professores entrevistados.

Outras afirmativas, que se destacam, tratam da percepção dos respondentes sobre a relação da experiência profissional com o ensino de Administração, representada pela questão 12. No *campus V*, 40% dos respondentes concordam que o docente deve ter, obrigatoriamente, experiência profissional na área que vai lecionar e 40% dos docentes do mesmo *campus* não concordam nem discordam da afirmativa. Ao comparar esses resultados com o perfil profissional do *campus*, pode-se entender o grau de neutralidade dos respondentes quanto à afirmativa, já que 60% dos respondentes não possuem outra atividade profissional, além da docência.

Para os respondentes do *campus Bom Jesus da Lapa*, uma contradição se apresenta acentuada nessa questão (q.12): apesar de 80% dos respondentes não exercerem nenhuma atividade profissional, além da docência, 50% dos pesquisados discordam que a docência merecesse uma atuação exclusiva e, ao somar com 25% que nem concordam nem discordam, tem-se um total de 75% dos professores com

uma posição de discordância, o que pode indicar a docência como uma segunda opção à atividade profissional.

Entretanto, a questão 14 procura identificar a necessidade de se assumir a docência como profissão e a busca dos saberes peculiares à docência. Tem-se um percentual de 60%, no total dos respondentes de ambos os *campi*, que concordam com a afirmativa. No total geral, dos 20 professores respondentes, 70% atuam exclusivamente na docência.

Para um aprofundamento da questão, analisando-a em uma abordagem qualitativa, foi posta a seguinte questão para os entrevistados: Considerando a relação entre o ensino de Administração e a prática docente, para um público adulto; docência e experiência profissional, simultaneamente, ajudam no trabalho educacional?

Quadro 11 - Síntese das falas dos entrevistados quanto à experiência profissional e trabalho docente

Entrevistados Local	Coordenador	Professor com baixa aderência à perspectiva andragógica	Professor com alta aderência à perspectiva andragógica
<b>Campus V</b>	“Como toda profissão deve ser encarada com seriedade, acho que auxilia sim ter as duas coisas, experiência profissional e a experiência na sala de aula. Ambas são complementares”. “Nosso aluno admira o professor que tem ou que teve uma carreira profissional na área que ele está se formando”. “Se você é um cara comprometido, você pode ter 2, 3 atividades, que você vai dar conta do recado”.	“Estou há bastante tempo na docência. Gosto do que faço. Não me vejo fazendo outra coisa, mas a experiência profissional que tive me ajudou bastante a trabalhar com as disciplinas que dou aula. Acho que você ter os dois ajuda, porém acredito que a docência exige muita dedicação da gente. Tem horas que fica complicado você fazer bem as duas coisas, optei, depois que passei no concurso, a ficar só na docência.”	“Atualmente, me dedico só à docência. Depois que passei no concurso, procurei me dedicar à carreira acadêmica, me capacitando. Acho que, para você fazer um trabalho de qualidade, a docência exige isso de você. Entretanto, vivi muito tempo trabalhando em grandes corporações e isso me ajuda muito a trabalhar os conteúdos na sala de aula, porque a teoria que se discute precisa ser contextualizada com a prática, para ter sentido para o nosso aluno de Administração”.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Existe uma convergência na fala dos três professores do *campus V* quanto ao auxílio da experiência profissional na hora de contextualizar o conteúdo teórico. Os entrevistados reforçam a contribuição da sua experiência profissional como um fator

facilitador para contextualizar a aprendizagem saindo do conteudismo e trazendo exemplos que poderão ser vivenciados pelos alunos no mercado de trabalho.

Essas mesmas questões foram apresentadas a professores selecionados, que atuam no *campus* Bom Jesus da Lapa, obtendo as seguintes narrativas:

Quadro 12 - Síntese das falas dos entrevistados a respeito da experiência profissional e trabalho docente

Entrevistados Local	Coordenador	Professor com baixa aderência à perspectiva andragógica	Professor com alta aderência à perspectiva andragógica
Campus XVII	“Eu tenho duas profissões. Acho que a docência ser minha segunda atividade não compromete minha atividade aqui dentro. Acho que o que realmente ajuda é um profissional comprometido com o que ele está fazendo, independente se é para o ensino de Administração, se é para ser um juiz [...]. Tenho me dedicado a entender melhor esse universo da universidade, depois que assumi a coordenação. Inclusive entender quem é o nosso aluno. Fazer disso aqui um bico, como temos colegas que a gente sabe que faz, realmente prejudica muito o trabalho do todo e acaba, lógico, comprometendo o ensino”.	“Eu não tenho muita experiência profissional. A docência sempre foi uma das minhas opções de trabalho. Nesse caso, sinto muita falta da experiência profissional, para me sentir mais seguro na hora que estou trabalhando um conteúdo”.	“Atualmente, só tô trabalhando na docência do ensino superior. Tenho pensado em migrar para a área empresarial, para completar minha renda, e também porque acredito que o professor, principalmente no ensino de Administração, onde se fala o tempo inteiro em tomada de decisão precisa da experiência profissional para ser reconhecido pelo aluno como um administrador.”

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Sobre a relação experiência profissional e docência universitária, a perspectiva andragógica sugere um ensino contextualizado, com resoluções práticas a serem realizadas pelos alunos, que traduzam os desafios que vão enfrentar nas organizações. Neste sentido, docentes com a vivência prática conseguem instrumentalizar melhor suas atividades de ensino, dando sentido ao que o aluno está aprendendo.



Na fala do professor com alta aderência ao modelo andragógico do *campus* XVII, o professor coloca a questão do reconhecimento profissional pelo aluno como administrador quando este traz exemplos vividos por ele no mercado de trabalho. Tal fato, indicia a expectativa do aluno de administração quanto a enxergar o professor como alguém experiente e capacitado para a profissão.

DeAquino (2007) alerta que as pessoas na fase adulta precisam desenvolver habilidades, que darão a elas um comportamento compatível ao que se espera na profissão que estão estudando. Desta forma, se os educadores forem muito teóricos, sem prática profissional relevante, essa ação ficará dificultada.

O ensino de Administração trata de ciências sociais aplicadas, o que requer, do professor, um viés mais aplicado de ensino, para que a teoria se aproxime da prática de uma forma mais natural. Nesse quesito, encontrou-se, na fala de seis entrevistados, concordância de que a experiência profissional auxilia nas associações teórico-empírico.

Na busca de ampliar esse entendimento, o estudo trouxe a abordagem andragógica como uma das possibilidades para o professor de ensino de Administração ampliar suas estratégias de ensino, para que se possa atender de forma eficiente as expectativas do aluno. A abordagem eleita pondera o viés aplicado, requerido pelas ciências sociais, e considera a particularidade do público a quem o ensino está sendo oferecido, que é o adulto.

#### 5.4 ABORDAGEM ANDRAGOGICA DE APRENDIZAGEM

O segundo bloco do questionário foi dividido em 4 partes: conhecimento sobre Andragogia, relação professor aluno; estratégias de ensino; formato didático das aulas. Com relação ao item conhecimento sobre Andragogia, iniciou-se perguntando aos respondentes se os mesmos conheciam o que era Andragogia, o modelo andragógico de aprendizagem, ou se tinham conhecimento de alguma ciência que fosse voltada para o ensino de adultos.

As demais seções tratam da relação professor-aluno, das estratégias de ensino e do formato didático das aulas, estabelecidos no modelo de análise, e descritos

no cap. 4. Sobre essas questões, obteve-se os seguintes resultados, expostos na seção a seguir.

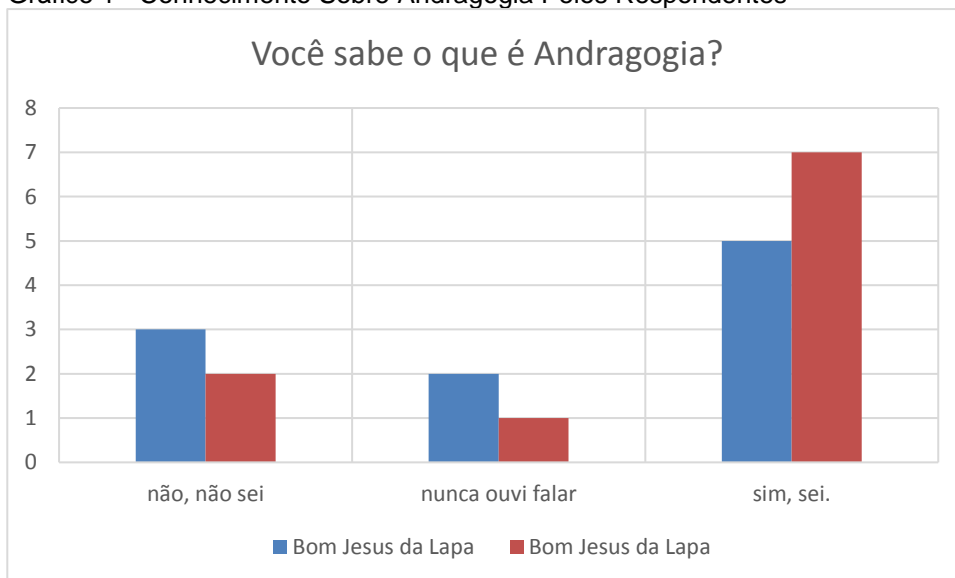
#### 5.4.1 Conhecimento sobre Andragogia

Cavalcanti e Gayo (2005) indicam que a Andragogia propõe uma educação baseada em liberdade, em uma educação para a vida toda, que consiste no aproveitamento das experiências vivenciais dos adultos.

As perguntas, a seguir, buscaram identificar o conhecimento dos respondentes a respeito do que é a Andragogia. Parte-se do pressuposto que, para o professor se alinhar a uma metodologia de aprendizagem, é preciso conhecer a seu respeito, para aplicá-la de forma instrumentalizada.

Foi perguntado, para os docentes de ambos os *campi*, se os mesmos conheciam a Andragogia e o modelo andragógico de aprendizagem, cujos resultados são apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Conhecimento Sobre Andragogia Pelos Respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com relação ao conhecimento do termo Andragogia, o estudo obteve uma surpresa entre os respondentes: Metade dos respondentes do *campus* Bom Jesus da Lapa e 7 dos 10 respondentes de Santo Antônio de Jesus afirmaram saber o que

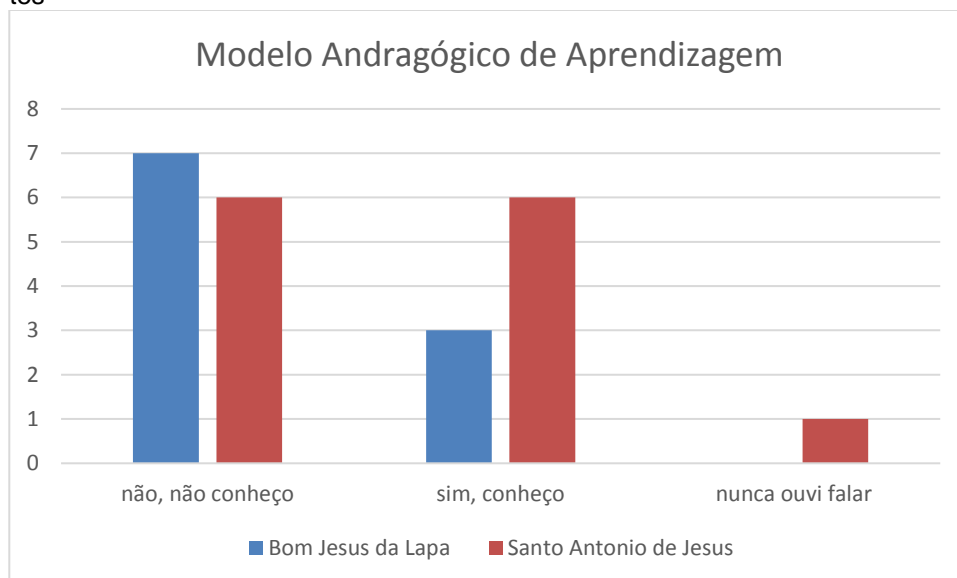
é Andragogia, contrapondo o pressuposto da pesquisadora acerca do desconhecimento, por parte dos docentes da Administração, do que seria essa ciência.

Cabe ressaltar que o viés positivo sobre o conhecimento prévio da Andragogia foi influenciado pelo fato de respondentes ter empatia com a pesquisadora e consequentemente com a sua temática de estudo. Outro ponto que também contribuiu deve-se ao acesso à internet no preenchimento do questionário, facilitadora de consultas.

Para Cavalcanti e Gayo (2005), quanto mais o termo Andragogia for utilizado, auxiliará na assimilação e disseminação de seus princípios entre os estudantes e profissionais envolvidos com a educação universitária.

Com relação ao conhecimento do modelo andragógico de aprendizagem, grande parte dos respondentes de ambos os *campi* afirmaram não conhecer, o que pode indicar que o conhecimento do termo Andragogia pode ser superficial entre os docentes pesquisados.

Gráfico 2 - Conhecimento Sobre O Modelo Andragógico De Aprendizagem Pelos Respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O modelo andragógico de aprendizagem traz uma filosofia, além de 6 princípios que norteiam a aprendizagem dos adultos, que serão tratadas separadamente nas seções a seguir. Entretanto, é importante pontuar que os princípios investigados junto aos docentes são referentes à sua competência. Os princípios, que são carac-

terísticos exclusivos do aprendiz, foram desconsiderados, devido à delimitação da pesquisa ser voltada ao professor.

#### 5.4.2 Relação professor-aluno

Tratando de ensino, especificamente do de Administração, entender as características do indivíduo que está sendo ensinado é fundamental para o processo ensino aprendizagem. Dentre os princípios do modelo andragógico de aprendizagem, a relação professor-aluno aparece como fundamental para auxiliar a criação de um ambiente de confiança para o aluno, em que este se sinta motivado a aprender. Sobre essa categoria, os resultados foram organizados na tabela 3.

Tabela 3 - Síntese Das Respostas Para O Item Relação Professor-Aluno

Relação Professor Aluno	Campus V Santo Antônio de Jesus			Campus XVI Bom Jesus da Lapa		
	1 e 2	3	4 e 5	1 e 2	3	4 e 5
<b>Afirmativas</b>						
21. Antes de começar a disciplina, procuro conhecer as características e as expectativas dos aprendizes em relação a esta.	0%	0%	100%	0%	0%	100%
22. Acredito que o aluno tem autonomia sobre sua aprendizagem.	0%	10%	90%	10%	10%	80%
23. Compartilho com o aprendiz (aluno) o quê e o porquê eles irão aprender determinado conteúdo.	0%	10%	90%	0%	0%	100%
24. Elaboro, conjuntamente com os alunos, o planejamento da disciplina.	60%	40%	0%	30%	50%	20%
25. Acredito que o aluno seja o único responsável por sua aprendizagem.	0%	40%	60%	30%	50%	20%
26. Procuro ter uma postura mais facilitadora da aprendizagem dentro da sala de aula.	0%	0%	100%	40%	0%	60%
27. Explico, para o aluno, como ele poderá buscar o aprendizado naquela disciplina, fora da sala de aula.	0%	0%	100%	22,1%	0%	77,9%
28. Demonstro acreditar na capacidade do aluno em aprender.	0%	0%	100%	10%	0%	90%
29. O aluno de graduação deve participar da elaboração do conteúdo programático das disciplinas que participa, indicando suas necessidades.	20%	50%	30%	20%	50%	30%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Na segunda categoria, dentro da perspectiva andragógica de aprendizagem, é possível perceber um alto índice de concordância em quase a totalidade das 9 afirmativas que foram colocadas para os respondentes.

Quanto aos pesquisados do *campus V*, destaca-se alta aderência às questões 21, 22, 23, 26,27 e 28. No *campus XVII*, destaca-se alta aderência nas questões 21, 22, 23, 26,27 e 28.

Os entrevistados dos dois *campi* afirmaram sempre ou frequentemente procurar conhecer as características e as expectativas dos alunos, antes de iniciar a disciplina, o que corresponde a 100% de concordância.

Dentre os pressupostos trazidos pela Andragogia, segundo DeAquino (2007), está no educador assumir uma postura proativa, que deverá ser expressa no que o autor chama de “ler” a turma. O autor reforça que a primeira coisa, a ser executada em uma atividade de aprendizagem, consiste em saber quem são os alunos que estão do outro lado, levantando sua formação, suas experiências e suas expectativas.

Tanto no questionário quanto nas seis entrevistas analisadas, um discurso comum entre os professores foi sobre a necessidade de se conhecer os alunos nos primeiros dias da disciplina. Um dos professores entrevistados chegou a sugerir a disponibilização, pela universidade, dos questionários socioeconômicos que os alunos preenchem no ato da matrícula. Para este professor, isto se constitui em um instrumento importante para identificar o perfil dos alunos.

Outro princípio da Andragogia, que permeia a relação professor aluno, trata da autonomia do aprendiz, abordada na questão 22. Dos respondentes, 90% do *campus V* e 80% do *campus XVII* acreditam que o aluno tem autonomia sobre a sua aprendizagem.

Fazendo um comparativo, a partir do modelo andragógico de aprendizagem, levando em consideração que se trata do processo de aprendizagem de pessoas adultas, que têm capacidade de tomada de decisão, e que esta deve ser centrada no aprendiz, o professor precisa estimular e acreditar na autonomia e na capacidade do aluno aprender (q. 28).

Ambos os docentes demonstraram, sempre ou frequentemente, evidenciar essa capacidade, apresentando assim um comportamento que comunga com os princípios andragógicos. Considerando as diretrizes que tratam do ensino de Administração, que exigem o desenvolvimento de habilidades específicas do aprendiz quanto à sua formação, este tipo de abordagem poderá habilitar profissionais mais capazes de enfrentar as situações vivenciadas no mundo cooperativo.

A importância de criar uma aprendizagem significativa para o aluno é reafirmada no item 23, quando 90% e 100% dos respondentes afirmam compartilhar com o aprendiz o que, e o porquê eles estão aprendendo aquele conteúdo. Esse consiste em um dos primeiros princípios do modelo andragógico de aprendizagem de Knowles, Holton e Swanson (2009). Para os autores, a partir do momento que estas informações são colocadas para o aluno, a aprendizagem começa a fazer sentido para ele.

Com relação a assumir uma postura mais facilitadora na sala de aula, obteve-se 100% e 60% dos respondentes que afirmam serem professores com este perfil. Para ampliar o entendimento de atitudes contrárias ao de professor facilitador, foi questionado, aos professores menos aderentes, qual era a sua avaliação do professor deixar de ser o centro da aprendizagem, passando à condição de facilitador.

Sobre esse quesito, obteve-se as seguintes percepções:

Acredito na eficiência da aula expositiva, uma boa aula é sempre uma boa aula. Acredito que, dependendo do conteúdo que esteja lecionando, nada substitui uma aula expositiva (EPBAXVII).

Não acho que o professor é 100% responsável pela aprendizagem do aluno, se eu vou ter uma postura mais centralizadora ou facilitadora da aprendizagem, vai depender do tipo de aluno que encontro em sala. (EPBAV).

Analisando os discursos dos professores com baixa aderência ao modelo andragógico, percebe-se que a relação que estabelecem com o aluno vai influenciar no tipo do método de aula que eles vão usar. DeAquino (2007), a esse respeito, admite que, em alguns casos, no processo de ensino e aprendizado, torna-se necessário adaptar-se a um contínuo pedagógico-andragógico, independente da maturidade do aluno. Essa decisão se dará se o professor entender que esse intervalo é mais eficaz para os aprendizes.

Tal afirmação remete ao que foi averiguado na questão 25, que procura saber se o docente acredita que o aluno seja o único responsável pela sua aprendizagem. Dos respondentes, 40% dos docentes do colegiado de Administração do *campus* de Santo Antônio de Jesus não concordaram nem discordaram e 50% dos docentes de Bom Jesus da Lapa também demonstraram uma posição de neutralidade.

Considerando o contínuo pedagógico-andragógico, apesar da Andragogia preconizar uma aprendizagem centrada no aprendiz, é preciso analisar que cada indivíduo tem uma forma singular de aprender e que o professor, nesse caso, como profissional, deve escolher a forma que trará mais eficiência no seu ensino para gerar aprendizagem.

Na categoria relação professor-aluno, os itens que tiveram mais discordâncias de respostas foram os 24 e 29. Ambos buscavam a aderência e a concordância do professor em relação à participação do aluno na elaboração do conteúdo programático das disciplinas.

No item 24, 60% dos professores do *campus* V, Santo Antônio de Jesus, e 30% do *campus* XVII, Bom Jesus da Lapa, somados a 50% de posição de neutralidade no mesmo *campus* XVII, afirmaram que raramente elaboram o planejamento desta disciplina em conjunto com os alunos. No item 29, foi perguntando aos mesmos se eles concordavam que o aluno da graduação deveria participar do planejamento da disciplina. No *campus* V, 20% disseram que discordam, 50% que nem concordam nem discordam. Estes percentuais se repetem entre os respondentes do *campus* Bom Jesus da Lapa.

Estes dados foram apresentados aos seis entrevistados na fase qualitativa da pesquisa, buscando um aprofundamento das causas da não elaboração do planejamento das disciplinas em conjunto com os alunos, já que os docentes pesquisados demonstraram acreditar na autonomia do aprendiz e na necessidade do indivíduo saber o porquê ele estava aprendendo determinado conteúdo.

Entre os seis discursos coletados, um ponto comum foi em relação ao processo burocrático acadêmico. O planejamento deve ser prévio ao início da disciplina, sendo cobrado na reunião inicial, como afirmou um dos coordenadores. Outro ponto comum está relacionado à ementa de cada disciplina, que já vem pronta para o pro-

fessor, o que, segundo dois dos entrevistados, enrijece o processo, o que não corrobora com o princípio andragógico que trata da autonomia docente, ou seja, o aluno não tem autonomia sobre o planejamento da disciplina.

Dois dos entrevistados (EPAAV e EPBAXVII) pontuam que esse planejamento é uma atividade do professor, que, por sua vez, tem autonomia para isso. Os dois coordenadores entrevistados reforçaram a autonomia do professor em deliberar o planejamento da disciplina, entretanto acreditam que ajustes e adaptações ao plano de ensino são necessários, dependendo do tipo de aluno que ele esteja trabalhando.

Os resultados desta seção revelam que os docentes dos dois *campi* pesquisados concordam com a importância do estabelecimento de uma relação professor-aluno que estimule a aprendizagem, e que crie no aluno a cultura da busca pela autonomia da sua aprendizagem. Outro destaque nessa categoria é o entendimento de que a relação professor-aluno interfere na forma pela qual o indivíduo aprende, e que o professor, com sua experiência e expertise, pode auxiliar na motivação dos alunos a aprender.

A dimensão retratada, a seguir, aborda as estratégias de ensino preconizadas pelos pressupostos do modelo andragógico.

#### **5.4.3 Estratégias de ensino**

No processo educacional, as estratégias de ensino devem ser tratadas em função de uma série de fatores. Para DeAquino (2007), deve-se levar em conta o ambiente educacional, os estilos de aprendizagem, que variam de indivíduo para indivíduo, o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, entre outros fatores. Knowles, Holton e Swanson (2009), quando colocam a segunda dimensão do modelo andragógico de aprendizagem, pontuam as diferenças situacionais e individuais que necessitam de estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com o perfil dos alunos e a situação.

As estratégias de ensino, sobre a perspectiva andragógica, traduzem também a importância de contextualizar a aprendizagem e estimular a interdisciplinaridade necessária para trabalhar a formação profissional. Para discutir e analisar a aderên-



cia da prática docente às estratégias de ensino dos docentes pesquisados, foram colocadas 8 assertivas, que tratavam do tema.

As questões abordavam a concordância quanto ao ensino interdisciplinar, à flexibilidade do planejamento de aula de acordo com as demandas da turma, à utilização de metodologias participativas (PBL, perguntas fomentadoras sobre o tema), à utilização das experiências anteriores dos alunos e à adequação das práticas docentes em função do tipo de público.

Tabela 4 - Síntese Dos Resultados Para O Item Estratégias De Ensino

Estratégias de Ensino	Campus V Santo Antônio de Jesus			Campus XVI Bom Jesus da Lapa		
	1 e 2	3	4 e 5	1 e 2	3	4 e 5
<b>Níveis de Concordância</b>						
<b>Afirmativas</b>						
30. Trabalho o conteúdo ensinado na graduação em Administração de forma interdisciplinar, englobando a influência de várias áreas do conhecimento em um mesmo fenômeno.	0%	0%	100%	0%	10%	90%
31. Programo as aulas no ensino de Administração de maneira flexível e revisitando-o o planejamento de acordo com as demandas que a turma apresenta ao longo de uma disciplina.	0%	40%	60%	0%	0%	100%
32. Utilizo do método de resolução baseado em problemas (PBL) no ensino da disciplina.	30%	40%	30%	0%	20%	80%
33. Utilizo as experiências dos alunos, fora da sala de aula, para contextualizar a teoria com a prática em sala.	0%	0%	100%	0%	20%	80%
34. Trabalho a aplicabilidade do conteúdo das disciplinas que leciono nos cursos de Administração no cotidiano dos alunos.	0%	0%	100%	0%	10%	90%
35. Procuo relacionar o conteúdo trabalhado na disciplina com situações que serão vivenciadas pelos alunos na empresa.	0%	10%	90%	0%	0%	100%
36. Utilizo perguntas fomentadoras sobre o tema, para iniciar as aulas e estimular o debate.	10%	20%	70%	0%	10%	90%
37. As práticas docentes precisam estar adequadas ao tipo de público que a aprendizagem se destina.	0%	0%	100%	0%	10%	90%

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Dentre os resultados mais relevantes, quanto à aderência dos docentes investigados às estratégias de ensino sob a perspectiva andragógica, no contexto geral,

50% dos itens apresentados tiveram 100% de aderência entre os docentes de Santo Antônio de Jesus. Já no *campus* de Bom Jesus da Lapa, 100% nas assertivas 31 e 35; 90% nas assertivas 30, 34, 36 e 37, e 80% nas assertivas 32 e 33, o que demonstra uma alta aderência na totalidade dos itens avaliados.

Analisando os resultados em conjunto entre os *campi*, obteve-se 90% de aderência entre os docentes que afirmaram trabalhar o conteúdo ensinado de forma interdisciplinar, englobando a influência de várias áreas do conhecimento.

Na pesquisa qualitativa, a fala, de um dos docentes entrevistados do *campus* Bom Jesus da Lapa, indica um dos fatores que auxilia em uma aula contextualizada. Para o professor, a diversidade de disciplinas, que os docentes, que trabalham no colegiado de Administração, lecionam, permite ter uma visão do todo para o curso. “Os substitutos se jogam em qualquer disciplina, isso acaba facilitando a interdisciplinaridade, porque você já tem um **leque grande de conhecimento de outras disciplinas**, isso me ajuda na hora de associar uma teoria com a outra” (EPAAXVII).

Concordância, nesse aspecto, dos dois coordenadores entrevistados de ambos os *campi*, que revelam que nem sempre o professor leciona a mesma disciplina, e que esse planejamento é feito dentro da afinidade que o professor tem, porém é preciso observar a demanda local. “Nossos professores de Administração conseguem ter uma visão do todo do curso, pois já **lecionaram várias disciplinas diferentes**, principalmente os que são administradores. Acredito que isso tenha um impacto positivo nas aulas do professor.” (E.CXVII).

A forma contextualizada de ensinar, colocada como aderente pela ampla maioria dos respondentes, é reforçada nos itens 34 e 35, que verificam se o professor trabalha a aplicabilidade da disciplina no cotidiano dos alunos, e se fazem relação do conteúdo trabalhado com as situações vivenciadas no cotidiano das organizações, respectivamente.

Para o item 34, 100% dos docentes do *campus* V e 90% do *campus* XVII demonstraram alta aderência a esta prática em sala. Para o item 35, 90% do *campus* V e 100% do *campus* XVII demonstraram uma atitude favorável ao desenvolvimento dessas ações com regularidade.

Com relação à utilização das experiências prévias dos alunos, fora da sala de aula, para contextualizar a teoria com a prática em sala, obteve-se, segundo dados da pesquisa, uma aderência de 100% dos docentes do *campus V* e 80% do *campus XVII*. Para Cavalcanti e Gayo (2005), o aluno adulto pauta sua aprendizagem para o que tem significado em sua vida, com aplicação prática e até mesmo imediata do que foi aprendido.

Ao analisar que se fala da formação do administrador, ambas as técnicas trazidas nos itens 33, 34 e 35 podem auxiliar os aprendizes na possibilidade de desenvolver seu profissionalismo por meio do amparo teórico de suas ações gerenciais. Poderá também contribuir com os aprendizes a refletirem acerca dos desafios impostos pelo contexto organizacional.

No PBL, utilizado como método de ensino, o aluno é desafiado a recorrer às habilidades requeridas de um administrador, como planejamento, controle e tomada de decisão. Nesse método, os alunos são convidados a trabalhar segundo suas visões de problema e suas experiências anteriores na construção de soluções adequadas.

Na abordagem andragógica, o PBL é um método que se aplica muito bem a cursos de graduação profissionalizantes. Com relação ao ensino de Administração, devido ao seu caráter aplicado, onde teoria e prática devem ser contextualizadas, o método poderá de fato contribuir com alternativas que desafiem os alunos a uma aprendizagem autônoma, fazendo com que os mesmos se sintam mais seguros e confortáveis para encarar o ambiente de trabalho.

Sob esse viés, acredita-se que o maior desafio seja a preparação do professor de ensino superior no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre técnicas de metodologias participativas, colocando o aprendiz no centro do processo de aprendizagem. Acredita-se, também, que o desconhecimento dessas outras técnicas tenha uma relação próxima com a ausência do conhecimento pedagógico do professor de Administração em relação às estratégias de ensino disponíveis. Percebe-se que muitos dos docentes entrevistados utilizam suas experiências como alunos como referência para a preparação de suas aulas.

Confesso que **desconhecia o PBL**, normalmente trabalho o estudo de caso, mas já trago as soluções que a empresa adotou (EPBAV).

**Preciso me apropriar melhor da técnica**, sei pouco sobre ela. Utilizo mais os seminários, utilizo com frequência as perguntas fomentadoras a respeito de um tema que vou trabalhar (EPAAV).

Tenho estudado muito as metodologias participativas de aprendizagem, **desconheço muitas delas**. Mas acho que é o caminho para melhorar minhas aulas (EPAAXVII).

Utilizo o PBL raramente, mas acho uma ferramenta interessante, que pode me ajudar nas disciplinas, **porém preciso conhecer melhor como funciona, confesso que sou leigo nisso**. (EPBAXVII).

Entre as falas dos professores entrevistados, percebe-se um discurso comum sobre o desconhecimento das técnicas colocadas pela Andragogia como eficazes para o ensino na universidade. Traduz-se, então, um campo fértil para a necessidade de capacitação docente nessa área.

Para trabalhar com interdisciplinaridade, os docentes deverão atualizar constantemente os seus conhecimentos, bem como estarem em sintonia com os demais colegas de profissão, especialistas em áreas disciplinares distintas da sua própria formação (FRANCO; PAIVA; HELMOND, 2015).

Os resultados desta seção sinalizam que é preciso que a universidade fique atenta a esta carência entre os professores bacharéis e ofereça alternativas para a capacitação. Professores com habilidades em estratégias de ensino podem auxiliar a formação profissional dos seus discentes com mais eficiência, inclusive para as provas de conhecimentos solicitados pelos alunos, tais como o exame nacional de desempenho dos estudantes, provas de concurso público, programas de *trainee*, dentre outros, que os desafiem a fazer prova do que aprenderam na universidade.

A variável retratada a seguir aborda o formato didático das aulas. Ela auxilia as estratégias de ensino, na medida em que estimula o compartilhamento de experiência entre os alunos. Isto sugere uma mudança na disposição física do ambiente de aprendizagem e destaca a utilização de fontes de consulta, que sejam facilmente disponíveis aos aprendizes.

#### **5.4.4 Formato didático das aulas**

Para investigar a aderência dos professores pesquisados à categoria de análise de formato didático das aulas, foram colocadas 3 assertivas aos respondentes.

Os itens incidiam sobre a disposição física da sala de aula, de forma que privilegiasse a interação entre professor e aluno, buscando saber se os professores estimulavam o compartilhamento das experiências entre os alunos e se utilizavam de fontes de consulta, facilmente disponíveis para o aluno. Os resultados estão expressos na tabela 5:

Tabela 5 - Resultados Referente Ao Formato Didático Das Aulas

Formato Didático das Aulas	Campus V Santo Antônio de Jesus			Campus XVI Bom Jesus da Lapa		
	1 e 2	3	4 e 5	1 e 2	3	4 e 5
<b>Níveis de Concordância</b>						
<b>Afirmativas</b>						
38.Modifico a disposição física da sala de aula, de forma a privilegiar a interação entre professor e aluno.	30%	60%	10%	0%	30%	70%
39.Estimulo o compartilhamento de experiências entre os alunos, com o objetivo de que novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios, tais como tomada de decisão, soluções de situações reais, dentre outras.	0%	10%	90%	0%	10%	90%
40.Utilizo fontes de consulta, que estejam facilmente disponíveis para o aluno.	0%	0%	100%	0%	10%	90%

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Com relação a este item (q.38), observou-se baixa aderência dos respondentes do *campus* Santo Antônio de Jesus, pois somente 10% afirmaram fazer essa modificação com frequência e 60% afirmaram, às vezes, modificar a disposição física da sala. Entre os respondentes do *campus* Bom Jesus da Lapa, o resultado foi o oposto: 70% afirmaram que sempre ou frequentemente faziam essa modificação na disposição física da sala.

Na abordagem andragógica, não há lugar especial para o professor na sala de aula. A Andragogia sugere que este se poste junto aos alunos, geralmente em círculos, numa sala, ou em volta de uma mesa de trabalho, reforçando, portanto, que o processo ensino aprendizagem seja centrado no aprendiz. A partir deste entendimento, acredita-se que a modificação do espaço físico de aula seja um requisito que influencia a necessidade da criação de ambientes de aprendizagem, que permitam a interação entre professor e aluno, outro pilar da Andragogia.

Quanto à mudança da disposição física da sala de aula, de forma a que a circularidade do seu ambiente, no contexto do ensino, seja favorável à aprendizagem, pode-se constatar as seguintes manifestações dos entrevistados:

Quando o aluno chega na sala e já vê **o formato da sala diferente**, ele já sabe que a aula será diferente. (EPAAV).

Às vezes **utilizo a formação em círculo** para estimular o debate. Acho bem mais favorável para compartilhar perguntas, experiências etc. (EPBAXVII).

Ainda sobre a disposição física da sala de aula, obteve-se, também, os seguintes posicionamentos:

Normalmente **não mudo a disposição física da sala**, prefiro circular entre as cadeiras para não perder tempo. Nossa aula muitas vezes já começa atrasada, porque os alunos chegam tarde em sala, se for parar para mudar as cadeiras de lugar, perco metade da aula. (EPAAXVII).

Como uso muito data show, **não altero a disposição física da sala** para não atrapalhar a visibilidade dos alunos. Concordo que a disposição física pode trazer uma dinâmica interessante às aulas, mas normalmente não faço. Também não acho que isso interfira na qualidade de minhas aulas. (EPBAV).

Percebe-se que alguns dos professores pesquisados não veem a mudança da disposição física como algo que interfere diretamente na qualidade do ensino que prestam. Diferente da percepção do professor entrevistado com alta aderência do *campus V* em Santo Antônio de Jesus (EPAAV) e do professor entrevistado com baixa aderência do *campus XVII* de Bom Jesus da Lapa (EPBAXVII), que acreditam na mudança do formato como estímulo ao debate, e como elemento de motivação à aprendizagem.

Quanto a estimular o compartilhamento de experiências entre os alunos, com o objetivo de que novas informações venham a complementar o processo de ensino e aprendizagem, houve alta aderência por parte dos docentes de ambos os *campi*, tanto na pesquisa quantitativa, quanto na pesquisa qualitativa. Nos dados quantitativos, igualmente 90% dos respondentes afirmam sempre ou frequentemente estimular o compartilhamento dessas experiências entre os alunos.

Para Knowles, Holton e Sawanson (2009), as pessoas acumulam um “reservatório” de experiências que pode ser usado como base para a construção de sua aprendizagem. Sob a perspectiva do modelo andragógico, o compartilhamento das experiências entre alunos reconhece que estes indivíduos possuem uma bagagem

ou experiências prévias. A formação, que deve ser compartilhada, deixa o aprendiz mais autônomo e autoconfiante com relação a sua aprendizagem.

Sugere-se, nesse caso, que o professor estimule essa troca de experiência entre os alunos, inclusive modificando a disposição física da sala, para que, cada vez mais, ele se coloque na figura de facilitador da aprendizagem.

No que se refere à utilização de fontes de consulta, que estejam facilmente disponíveis para o aluno, os resultados também expressam uma alta aderência dos respondentes para a utilização deste recurso como estímulo à aprendizagem. Do total dos respondentes, 100% dos docentes do *campus* de Santo Antônio de Jesus afirmaram estimular o compartilhamento de experiências e conhecimento entre os alunos. Entre os respondentes do *campus* Bom Jesus da Lapa, 90% dos docentes entrevistados afirmaram também estimular os alunos a compartilhar suas experiências.

Ainda quanto à utilização de fontes de consulta, que sejam facilmente disponíveis aos alunos, pode-se relacionar este ponto com o primeiro princípio do modelo andragógico de Knowles, Holton e Swanson (2009). O primeiro princípio traz a necessidade de o aluno saber o porquê, o que e o como ele aprende o que está sendo ensinado. Neste sentido, ao oferecer, para os alunos, as fontes de consulta onde aquele conhecimento poderá ser adquirido, o professor facilita as maneiras pelas quais esse aluno pode aprender.

Acerca da utilização de fontes facilmente disponíveis, DeAquino (2007) reforça que é preciso que o professor demonstre onde aquele conhecimento é adquirido e onde poderá ser aplicado.

Nos discursos dos quatro professores entrevistados, ambos reforçaram a necessidade de indicar as referências que foram utilizadas pelo professor para a construção daquela disciplina. Um dos entrevistados coloca que, ao iniciar a disciplina, compartilha, com os alunos, uma série de artigos, textos, matérias de revistas, que tratam das temáticas de aula e que auxiliam no processo de leitura.

Os resultados desta seção revelam que, apesar de concordarem que a disposição física do ambiente estimula o compartilhamento das experiências prévias vividas pelos alunos e que isso consiste em um dos principais pressupostos da Andra-

gogia, muitos dos docentes investigados não utilizam esse recurso como estratégia didática para o ensino.

Todavia, os mesmos demonstraram alta utilização do compartilhamento de experiências e das fontes de consulta ao conhecimento, como recursos didáticos que auxiliam suas práticas profissionais. Percebe-se, também, a interdependência entre as dimensões investigadas. O ambiente físico auxilia na relação professor-aluno, o que, por sua vez, cria estratégias que induz os alunos a compartilharem suas experiências, sugerindo modificações no formato didático das aulas.

Cavalcanti e Gayo (2005) afirmam que, embora não tenha se firmado como uma ciência diversa da Pedagogia, o termo Andragogia continua sendo o mais apropriado e expressivo para dominar as novas filosofias e técnicas voltadas para a educação de adultos.

A Andragogia propõe uma educação baseada em técnicas e métodos que se aproximem de uma aprendizagem que seja mais atraente ao público adulto, consequentemente para o público universitário, que é tratado nesse estudo, ligado ao ensino de Administração.

Analisado sob a ótica da Andragogia, o resultado aponta que existe uma aderência dos professores que atuam em ambos os *campi* aos conceitos preconizados pela Andragogia. Entretanto, percebe-se que todo conhecimento aplicado pelo professor, no seu processo de ensino, vem do caráter técnico do curso de Administração, que estabelece um viés aplicado da teoria estudada com as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho para um administrador.

Percebe-se, também, que os professores pautam suas práticas profissionais resgatando suas experiências prévias como aluno e reproduzindo os métodos que ele julga que são eficientes para o ensino da matéria. Apesar de demonstrarem um entendimento do que seja o conceito de Andragogia, demonstraram também o desconhecimento do modelo andragógico de aprendizagem, que traz os princípios preconizados por essa abordagem emergente, que busca melhorar os processos de aprendizagem do indivíduo adulto, da educação universitária.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de ciências sociais aplicadas, aqui, em especial, os cursos de Administração, vivem dilemas continuados em torno da minimização das barreiras entre a educação formal e a prática empresarial, que reflete no conteúdo a ser ensinado e o que é desejado ser apre(e)ndido pelo aluno. Discute-se muito a relação teoria e prática, que muitas vezes cria insatisfação acerca do ensino superior, pois o aluno se sente despreparado ao sair da universidade.

Nesse contexto, a Andragogia é uma abordagem emergente, que propõe a utilização de metodologias participativas de aprendizagem, destinadas ao ensino de adultos, e, portanto, adequada ao ensino universitário. Os conceitos trazidos pela Andragogia sugerem que este indivíduo deve ter conhecimento do que e do porque ele está aprendendo determinado assunto, da aplicabilidade prática daquele conhecimento em sua vida profissional, além de estimular a busca pela autonomia no seu aprendizado.

Entretanto, para que esses métodos de ensino mais contextualizados tragam o aluno para o centro da aprendizagem, necessário se faz a presença de professores que tenham construído tais habilidades, fundamentais para que a condução desse processo ensino aprendizagem seja feita de maneira séria e instrumentalizada, e que saibam os objetivos que pretendem alcançar em cada prática aplicada.

Todavia, é percebido, no meio acadêmico do bacharelado, um certo amadorismo por parte dos docentes, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. Sabe-se que a precariedade da profissionalização docente, no ensino de Administração, influencia diretamente na qualidade do serviço de ensino ofertado aos discentes das Instituições de Ensino Superior (IES). Investigar a carência dessa precariedade contribui para um trabalho docente mais efetivo e com um ensino superior de maior qualidade. Esse trabalho estabeleceu como objetivo analisar o nível de aderência dos pressupostos andragógicos a prática docente e sua contribuição para o ensino de Administração.

Partindo da premissa que a Andragogia se constitui em uma ciência adequada ao ensino de Administração, tanto pelo seu viés aplicado, quanto por propor métodos e técnicas de ensino voltados para a aprendizagem de adultos, o estudo trou-

xe a seguinte pergunta de partida: Quais são os fatores que contingenciam a aderência das práticas dos docentes de Administração à perspectiva andragógica de aprendizagem?

Os achados revelam que as práticas docentes têm uma aderência com os pressupostos andragógicos nas dimensões estudadas - relação professor-aluno, estratégias de ensino e formato didático das aulas. Entretanto, a aplicabilidade plena apresentou os seguintes contingenciamentos: com relação às estratégias de ensino, alguns professores avaliaram que as suas são positivas, já outros colocaram suas limitações para inovar, por desconhecer outros métodos de ensino. O método PBL, sugerido pelo modelo andragógico, apresentou baixa aderência em detrimento de outras metodologias, como estudo de caso e seminários, o que necessariamente não se constitui como um fator exclusivo para o ensino de Administração.

Com relação ao formato didático das aulas, o principal contingenciador foi a disposição física da sala; os professores que responderam ao questionário de pesquisa indicaram que raramente alteravam o formato encontrado na sala de aula, optando pelo formato que privilegiasse as aulas expositivas.

Acerca do perfil profissional do corpo docente, a pesquisa no *lócus* em estudo indicou que um corpo docente titulado, mais experiente e que faça parte de um quadro permanente, pode influenciar positivamente o ensino que está sendo oferecido, na medida em que estes professores se demonstram mais conscientes do seu papel na formação dos estudantes.

Na situação do *campus* Bom Jesus da Lapa, onde a composição do quadro docente, em sua maioria, é temporária e a titulação corrente é a de especialização, investir em cursos de capacitação de formação *stricto sensu* não irá gerar o resultado de curto prazo que o curso necessita. É preciso investir em cursos de formação continuada mais específicos, que tratem de estratégias de ensino, que possibilitem, ao corpo docente que ali se encontra, uma capacitação melhor para lidar com as demandas locais. Reforça-se portanto a ausência de políticas formativas de curso prazo como um das causas contributivas para o amadorismo docente vivenciados no bacharelado.

Com relação à dimensão da profissionalização da docência, através da percepção dos docentes pesquisados, houve concordância de que a titulação contribui para a melhoria das práticas profissionais e, conseqüentemente, do ensino aos docentes de ambos os *campi*. Com relação a assertiva que tratava da contribuição dos programas de Pós-Graduação para as atividades de ensino obteve-se um percentual de neutralidade expressivo, o que por sua vez acaba corroborando com o pressuposto que a titulação docente auxilia nas práticas docentes.

Entretanto, é preciso considerar que a formação docente acontece além dos cursos de *stricto e lato sensu*, foi evidenciada na pesquisa, ausência de incentivo à formação continuada para os docentes do bacharelado em ambos os cursos investigados como uma política institucionalizada. Por se tratar de uma universidade, que possui por natureza a formação profissional, a não oferta de programas de qualificação para o professor, constitui-se uma lacuna na gestão docente. É preciso olhar para este profissional e entender suas carências a respeito da competência necessária ao desenvolvimento da sua atividade.

Neste sentido, sugere-se a incorporação de programas de capacitação em metodologias de aprendizagem, tanto para os docentes permanentes, quanto para os substitutos, ao ingressar em na instituição, ou conforme a demanda de cada colegiado de curso. Sugestão que, encontra respaldo na pesquisa, quando os respondentes reconhecem, em sua maioria, reconhecem a necessidade de se apropriar de saberes característicos à docência.

Constatou-se, nas pesquisas, que muito dos conhecimentos, sobre a profissão docente dos pesquisados, advinham da sua experiência como aluno ou da sua prática profissional, de forma intuitiva. Tal fato ilustra o fenômeno em discussão, que denuncia o amadorismo docente, de algumas categorias de professores, devido à ausência de conhecimento específico sobre a atividade docente.

No quesito competência pedagógica, um dos achados chamou a atenção da pesquisadora, a discordância, de 20% dos docentes de um dos *campi*, quanto à necessidade de se ter pleno domínio do conteúdo a ser ensinado. A situação se justifica, na visão do professor, em virtude da necessidade de um docente lecionar diversos componentes curriculares diferentes, mesmo que estes não sejam da sua área de conhecimento. Diante do exposto, pergunta-se: se o professor não tem pleno

domínio do conteúdo a ser ensinado, como ele vai conseguir contextualizar a teoria com a prática profissional? Ou, como ele vai conseguir traduzir isso em métodos andragógicos de aprendizagem? Faz-se necessário estender o olhar sobre esta percepção em investigações futuras.

Este estudo é, sobretudo, um convite para ampliar a discussão sobre o amorismo docente nos cursos de Administração. É também uma oportunidade não só para que a universidade pesquisada reflita sobre suas políticas de gestão docente, mas para que os docentes, de maneira geral, sejam instigados a adaptarem ou revisitarem práticas profissionais que envolvem o processo de ensino aprendizagem dentro de uma perspectiva atual, como a aqui colocada, abordagem andragógica de aprendizagem.

Sendo assim, o presente estudo contribui para expandir a compreensão da abordagem andragógica de aprendizagem como reforço, e uma possibilidade de colaborar com a profissionalização docente e para um ensino de Administração de qualidade, estreitar a relação teoria e prática, de modo que os alunos possam vivenciar uma aprendizagem que seja significativa para suas formações e, conseqüentemente, para as suas vidas pessoais e profissionais.

Entretanto, advoga-se que qualquer método e técnica, que trate o ensino e a aprendizagem, exige, dos agentes envolvidos na formação do administrador, uma preparação, dentro de um processo de formação docente continuada. Acredita-se na formação como estratégia principal para o desenvolvimento do conhecimento e de habilidades, que precisam ser desenvolvidas pelos docentes para adotar a prática andragógica em sua sala de aula.

No tocante aos gestores educacionais, mesmo respeitada a autonomia docente em sala de aula, ofertar aos colaboradores, que são executores do serviço educacional em si, uma capacitação nos métodos de ensino, é pensar no ensino de qualidade. Portanto, reitera-se a institucionalização dessas capacitações pela universidade.

Apesar do estudo sugerir a abordagem andragógica como adequada ao ensino de Administração e indicar, também, que este modelo seja incorporado pela formação docente de forma institucionalizada, admite-se que o estudo não tem como

apontar se a abordagem andragógica é de fato mais eficiente, em detrimento da abordagem tradicionalmente praticada. É preciso investigar a percepção dos alunos a respeito da sua concordância quanto a um ensino dentro da perspectiva andragógica.

O estudo reconhece, como um dos limites da sua pesquisa, a ausência da percepção do aluno à prática andragógica. Nesse sentido, sugere-se uma ampliação da investigação, agora, sobre o aluno e sua percepção quanto ao ensino que está sendo oferecido no curso de Administração, e a forma como ele aprende. Pois apesar da pesquisa apontar alta aderência ao modelo andragógico por parte dos docentes investigados é preciso entender como aprendiz percebe esse ensino. O aluno está disposto a ser o centro da sua aprendizagem? O aluno está preparado para uma abordagem mais autônoma de aprendizagem? Essas são questões que precisam ser aprofundadas.

Como contribuição ao ensino de Administração, o estudo reforça a necessidade de capacitar os professores quanto ao ato de ensinar, quanto a revisitarem suas práticas tradicionais, quanto a descentralizarem as suas decisões de planejamento nas disciplinas lecionadas, fazendo o aluno mais participante deste processo, inclusive quanto à ementa e conteúdos programáticos mais flexíveis, que sejam adaptáveis às necessidades de cada turma.

Por fim, a pesquisa aponta um alto índice de aderência ao modelo andragógico por parte dos docentes investigados, entretanto, sabe-se que existe uma diferença entre o discurso colocado e a prática executada. Alguns achados da pesquisa apontam a forma intuitiva com que o professor executa suas metodologias de ensino por considerar o caráter aplicado do curso de administração, recorrendo a suas experiências como aluno para ensinar e não necessariamente ao conhecimento sobre os pressupostos andragógicos em si e efetividade para o ensino de adultos.

Sugere-se então, ampliar as análises para o aprendiz a fim de explicar a forma como esse indivíduo está percebendo o ensino dentro da perspectiva andragógica, e se, os conceitos preconizados pela andragogia atendem as expectativas dos aprendizes ou contribui eficazmente para sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.C.S. **Formação continuada**: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2006.

ADULTO. In: FERREIRA, B.de H. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lexikon Informática, 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/adulto>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ADULTO. In: Dicionário de psicologia. **Portal da Psique**. Disponível em: <<http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/A.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A. MacDonalidização do ensino. **Carta Capital**, n. 122, p. 20-24, 10 maio 2001.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AUSUBEL, D. P. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luiz Antero Rito; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNHEIM, C.T.; CHAUI, M.de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BARROS, M.J.F.; BOAVENTURA, E.M. A tensão entre o público e o privado na educação superior brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v.6, n 12, p.42-52, jul. 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**. 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)> Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5773**. 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>> Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.303.12** de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm)> Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.861**. 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)> Acesso em: 23 jul. 2016.

BRITO, C.; LORDELO, J.A. de C. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In: TENÓRIO, R. M.; VIEIRA, M. A. (Org.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 253-272.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CASTRO, C. de M. Dúvidas filosóficas na educação superior. In: EBOLI, M. et al. (Org.). **Educação corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2011. p. 74-98.

CAVALCANTI, R. A. ; GAYO, M.A.F. Andragogia na educação universitária. **Conceitos**. jul.2005. Disponível em: <[http://www.wr3ead.com.br/UNICEAD/andragogia\\_na\\_educacao\\_universitaria.pdf](http://www.wr3ead.com.br/UNICEAD/andragogia_na_educacao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 23 jul.2015.

CHIZZOTTI, A. Educação superior e o mercado de serviços educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1 jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/19791/14723>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). **Censo dos Cursos, Administração**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao>> Acesso em: 7 nov.2016.

CORREA, H. L.; CAON, M. **Gestão de serviços**: lucratividade por meio de operações e de satisfação dos clientes. 1.ed. 12.reimp. São Paulo: Atlas, 2014.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional:saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **O lugar da formação do professor universitário**: a condição profissional em questão. 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/research/salao/2006VIISalaoIC/Arquivos2006/CienciasHumanas/36083%20-%20MARJA%20LEAO%20BRACCINI.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. **Coleção Didática**, p. 129, 2010.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

EBERLE, L.; MILAN, G. S.; LAZZARI, F. Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior. **RAE-eletrônica**, v. 9, n. 2, p. 1-32, jul./dez. 2010.

EBOLI, M. Sistema de educação corporativa e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2011. p. 189-197.

FÁVERO, A. A; TAUCHEN, G. Docência na educação superior: tensões e possibilidades de gestão da profissionalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 35, n.2, p. 235-242, jul./dez. 2013.

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. **Educar**. Barcelona: UAB, 2004.

FRANCO, D.S. et al. Possibilidades e desafios para uma abordagem andragógica no ensino em administração e contabilidade. In: ENEPQ - ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 5., Salvador, Bahia. **Anais...** 15 -17 nov. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREZATTI, F. ; SILVA, S. C. Prática versus incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método PBL? **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v.10, n.1, p.28-46, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http:// www.furb.br/universocontabil](http://www.furb.br/universocontabil)> Acesso em: 8 ago. 2017.

GIANESI I. G. N; CORRÊA, H. L. **Administração estratégia de serviços**: operações para a satisfação do cliente. São Paulo: Atlas, 2010.

GIACOMINI, G. **Paradigmas do marketing educacional no Brasil**: comunicação para o mercado. São Paulo: EDICON, 1995.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1.ed.9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRÖNROOS, C. **Marketing**: gerenciamento e serviços. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo de Educação Superior. 2015a. Disponível em: <em:<<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. 2015b. (v.5, Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>> Acesso em: 10 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Anual de Serviços, 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 16, 2014. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/150/pas\\_2014\\_v16.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/150/pas_2014_v16.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KNOWLES. M., S.; HOLTON III. E. F.; SWANSON. R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>> Acesso em: 30 maio 2015.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M.T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 4-25, 2009.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, S. C.; DUTRA, H. F. de O.; OLIVEIRA, P. A. da S. Avaliando a qualidade de serviço educacional numa IES: o impacto da qualidade percebida na apreciação do aluno de graduação. **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 21, p. 125-137, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>> Acesso em: 30 maio 2016

MERRIAM, S.B. **Qualitative research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias. **Informática na Educação**: teoria e prática. v.3, n.1, set. 2000.

MOTTA, G. da S.; MELO, D. R. A. de; PAIXÃO, R.B. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em administração: o discurso coletivo de alunos. **RAC**. Rio de Janeiro, v.16, n. 3, p. 342-359, maio/jun. 2012. Acesso em: 8 ago. 2017. Disponível em: <[http://anpad.org.br/periodicos/arq\\_pdf/a\\_1310.pdf](http://anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_1310.pdf)>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. (Org.) Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1992. p.13-34.

PAIVA, K. C. M. de. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. Tese (Doutorado)- UFMG. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EOSA76BJ82/1/kely\\_cesar.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/EOSA76BJ82/1/kely_cesar.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2016.

PAIVA, K.C. M; MELO, M.C.O.L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO DA ANPAD, 2009, Curitiba. **Anais...** 2009. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/32255>> Acesso em: 2 set. 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2.ed. reimpressa. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PIGNATARI, M. F. **Estudo sobre aprendizagens no ensino superior sob a ótica de profissionais na área de administração**. 2007. Dissertação (Mestrado)- Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M.I.de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 19-43.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.D. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PUNTES, R. V. Formação, identidade e profissionalidade do professor da educação básica e do ensino superior no contexto ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2005, Cuiabá, Mato Grosso. **Anais...** 20 a 23 nov. 2005.

- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2016.
- RASZL, S. M. et al. Gestão da qualidade na educação. **Revista E-Tech: tecnologias para competitividade industrial**, p. 15-33, 2012.
- ROWLEY, J. Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. **Quality Assurance in Education**, v. 5, n. 1, p. 7-14, 1997.
- ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M. Comprometimento e Entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do Docente do Ensino Superior. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, p. 973, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n6/02.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2016.
- ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Organização e/ou Carreira? Comparando docentes de IES públicas e privadas quanto à estrutura de seus vínculos de comprometimento no trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais....** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-B2391.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2016.
- SANTOS, G.S. dos. **Avaliação da qualidade do serviço educacional numa instituição de ensino superior privada**: a perspectiva de alunos de graduação em um estudo longitudinal. 2014. Dissertação (Mestrado)- PPGA/MPA, Universidade Potiguar. Natal, 2014. Disponível em: <[https://unp.br/wp-content/uploads/2014/06/AVALIA%C3%87%C3%83O-DA-QUALIDADE-DO-SERVI%C3%87O-EDUCACIONAL-NUMA-INSTITUI%C3%87%C3%83O-DE-ENSINO-SUPERIOR-PRIVADA\\_-\\_A-PERSPECTIVA-DE-A.pdf](https://unp.br/wp-content/uploads/2014/06/AVALIA%C3%87%C3%83O-DA-QUALIDADE-DO-SERVI%C3%87O-EDUCACIONAL-NUMA-INSTITUI%C3%87%C3%83O-DE-ENSINO-SUPERIOR-PRIVADA_-_A-PERSPECTIVA-DE-A.pdf)> Acesso em: 30 maio 2016.
- SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial**: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba. 2013. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/3833/1/Arquivototal.pdf>> Acesso em: 30 set. 2016.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR - SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2016.

SOHAIL, M. S.; SHAIKH, N. M. Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. **The international Journal of Educational Management**, v. 18, n. 1, p. 58-65, 2004.

SOUZA, M.E. G. de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado)- UNB. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6936>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>> Acesso em: 30 maio 2015

STEWART, T. A. **Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n.85, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 7 set. 2016.

WINKLER, I. et al. O processo ensino aprendizagem em administração em condições de heterogeneidade: percepção de docentes e discentes. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 43-75, jan./fev./mar. 2012.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICE A - Questionário de pesquisa - fase quantitativa da pesquisa



### UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

#### Questionário de Pesquisa- Fase Quantitativa da Pesquisa

##### **Apresentação**

Esta pesquisa faz parte do estudo da Mestranda Daniela Magalhães Costa de Jesus, orientado pelo Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros. Gostaria de contar com a sua colaboração, que consiste em responder o questionário a seguir, cujo objetivo é investigar a profissionalização docente, dentro de uma perspectiva Andragógica de aprendizagem no ensino de Administração.

Os dados aqui coletados são para composição desta pesquisa e serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos. O tempo aproximado para responder este questionário é de 15 minutos.

Desde já, agradeço a sua participação.

Att.,

Daniela Magalhães

**Bloco 01- Dimensão: Profissionalização Docente****1. Tipo de Instituição onde leciona**

Pública  Privada  Pública e Privada

**2. Tempo de Instituição: \_\_\_\_\_****3. Tempo de Experiência na Docência: \_\_\_\_\_****4. Titulação (Formação)**

Pós Doutorado  Doutorado  Mestrado  Especialista  outra situação

**5. Tempo de formação desde a última titulação: \_\_\_\_\_****6. Exerce outra atividade remunerada, além da docência?**

sim  não

**7. Tempo de experiência profissional, fora da docência: \_\_\_\_\_****8. A titulação do professor de ensino superior contribui para a melhoria das práticas de ensino no nível superior.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**9. Os programas de pós-graduação não contemplam a prática de ensino de forma satisfatória, deste modo não ensinam como o professor deve ensinar.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**10. Ao ingressar na atividade docente, o professor deve fazer parte obrigatoriamente de programas de formação continuada oferecidos pelas IES, que discutam as metodologias de aprendizagem adequadas ao público universitário.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**11. O professor de ensino superior deve estar sempre procurando uma autoformação, independente da IES, em que trabalha, incentivar a sua capacitação.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**12. Para atuar na graduação em Administração, o docente deve ter, obrigatoriamente, experiência profissional na área em que vai lecionar.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**13. Para atuar na graduação em Administração, o docente deve dedicar-se exclusivamente à atuação docente.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**14. Para atuar na graduação em Administração, o docente precisa assumir a docência como profissão, buscando os saberes peculiares ao exercício da mesma.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**15. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve ter experiência profissional e experiência docente, simultaneamente.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**16. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve possuir pleno domínio do conteúdo a ser ensinado.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**17. Para atuar na graduação em Administração, o professor deve, obrigatoriamente, conhecer o processo de ensino e aprendizagem e suas metodologias.**

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) não concordo nem discordo ( ) discordo parcialmente ( ) discordo totalmente

**BLOCO II- MODELO ANDRAGÓGICO DE APRENDIZAGEM****DIMENSÃO 1: CONHECIMENTO SOBRE ANDRAGOGIA**

**18. Você sabe o que é Andragogia?**

sim, sei  não, não sei  nunca ouvi falar

**19. Você conhece o modelo Andragógico de Aprendizagem?**

sim, conheço  não, não conheço  nunca ouvi falar

**20. Você sabia que existe uma ciência, complementar à pedagogia, que se destina à aprendizagem de adultos?**

sim, sei  não, não sei  nunca ouvi falar

**21. As práticas docentes precisam estar adequadas ao tipo de público que a aprendizagem se destina.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**DIMENSÃO 2: RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO**

**22. Antes de começar a disciplina, procuro conhecer as características e as expectativas dos aprendizes em relação a esta.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**23. Acredito que o aluno tem autonomia sobre sua aprendizagem.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca



**24. Compartilho com o aprendiz (aluno) o quê e o porquê eles irão aprender determinado conteúdo.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**25. Elaboro, conjuntamente com os alunos, o planejamento da disciplina.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**26. Acredito que o aluno seja o único responsável por sua aprendizagem.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**27. Em sala de aula, assumo uma postura mais facilitadora da aprendizagem.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**28. Explico, para o aluno, como ele poderá buscar o aprendizado naquela disciplina, fora da sala de aula.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**29. Demonstro acreditar na capacidade do aluno em aprender.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**30. O aluno de graduação deve participar da elaboração do conteúdo programático das disciplinas que participa, indicando suas necessidades.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

### **DIMENSÃO 3: ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

**31. O conteúdo ensinado na graduação em Administração deve ser interdisciplinar, englobando a influência de várias áreas do conhecimento em um mesmo fenômeno.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**32.A programação das aulas no ensino de Administração deve ser flexível e revista de acordo com as demandas que a turma apresenta ao longo de uma disciplina.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**33.Utilizo do método de resolução baseado em problemas (PBL) no ensino da disciplina.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**34. A experiência dos alunos, fora da sala de aula, deve ser utilizada durante as aulas como forma de contextualizar a teoria com a prática.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**35. A aplicabilidade do conteúdo das disciplinas no cotidiano dos alunos deve ser fortemente trabalhada no ensino de Administração.**

concordo totalmente  concordo parcialmente  não concordo nem discordo  discordo parcialmente  discordo totalmente

**36.Procuro relacionar o conteúdo trabalhado na disciplina com situações que serão vivenciadas pelos alunos na empresa.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**37.Utilizo perguntas fomentadoras sobre o tema para iniciar as aulas e estimular o debate.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

#### **DIMENSÃO 4: FORMATO DIDÁTICO DAS AULAS**

**38. Modifico a disposição física da sala de aula de forma a privilegiar a interação entre professor e aluno.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**39. Estimulo o compartilhamento de experiências entre os alunos com o objetivo de que novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios.**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

**40. Utilizo fontes de consulta que estejam facilmente disponíveis para o aluno**

sempre  frequentemente  às vezes  raramente  nunca

## APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada para os coordenadores do colegiado



### UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

#### Apresentação

Esta pesquisa faz parte do estudo da Mestranda Daniela Magalhães Costa de Jesus, orientado pelo Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros. Gostaria de contar com a sua colaboração, que consiste em responder as perguntas cujo objetivo é investigar a profissionalização docente, dentro de uma perspectiva Andragógica de aprendizagem no ensino de Administração. Os dados aqui coletados são para composição desta pesquisa e serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos. O tempo aproximado dessa entrevista é de 30 minutos.

Desde já, agradeço a sua participação.

Att.,

Daniela Magalhães

1. Qual sua posição com relação ao perfil profissional do quadro docente do campus.
2. Você acredita que quanto maior a titulação do professor maior é qualidade do ensino ofertado por ele? Qual sua percepção sobre a relação titulação x qualidade do ensino?
3. Existe no campus, políticas de formação docente em nível departamental ou de colegiado? Formação continuada? Formal ou Informal?
4. Considerando a relação entre ensino de administração e a prática docente para um público adulto, qual a sua posição com relação ao professor fazer da docência uma segunda profissão? Qual a importância da prática profissional (mercado) e o ensino de administração?

## **APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada para os professores com alta e baixa aderência**



### **UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

#### **Apresentação**

Esta pesquisa faz parte do estudo da Mestranda Daniela Magalhães Costa de Jesus, orientado pelo Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros. Gostaria de contar com a sua colaboração, que consiste em responder as perguntas cujo objetivo é investigar a profissionalização docente, dentro de uma perspectiva Andragógica de aprendizagem no ensino de Administração. Os dados aqui coletados são para composição desta pesquisa e serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos. O tempo aproximado dessa entrevista é de 30 minutos.

Desde já, agradeço a sua participação.

Att.,

Daniela Magalhães

1. Qual sua percepção sobre a relação titulação x qualidade do ensino?
2. Existe no campus, políticas de formação docente em nível departamental ou de colegiado? Formação continuada? Formal ou Informal?
3. Considerando a relação entre ensino de administração e a prática docente para um público adulto, qual a sua posição com relação ao professor fazer da docência uma segunda profissão? Qual a importância experiência profissional (mercado) e trabalho docente?
4. Com relação ao professor assumir uma postura mais facilitadora em sala de aula? Você concorda com aulas mais tradicionais, expositivas? Ou prefere assumir uma postura mais facilitadora de aprendizagem?
5. Com relação ao aluno participar do planejamento da disciplina, qual sua posição?
6. Sobre estratégias de ensino, quais os fatores que contribuem para sua utilização ou não utilização do método PBL, por exemplo?
7. Com relação ao formato didático das suas aulas, você modifica a disposição física da mesma? Se não porquê?
8. Ainda sobre o formato didático das aulas, qual sua posição com relação as fontes de consulta facilmente disponíveis ao aluno