

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS AUGUSTO CANDÊO FONTANINI

**A CULTURA DIDÁTICA NA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O
CASO DE UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS**

CURITIBA

2014

CARLOS AUGUSTO CANDÊO FONTANINI

**A CULTURA DIDÁTICA NA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O
CASO DE UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

F681c Fontanini, Carlos Augusto Candêo
2014 A cultura didática na ação docente na educação superior : o caso de uma
Escola de Negócios / Carlos Augusto Candêo Fontanini ; orientador, Ricardo
Tescarolo. – 2014.
217 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2014
Bibliografia: f. 196-213

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Professores universitários.
4. Didática. 5. Administração. I. Tescarolo, Ricardo, 1950-. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 044
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Carlos Augusto Candêo Fontanini

Aos três dias do mês de dezembro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, Prof. Dr. Pedro José Steiner Neto, Prof.ª Dr.ª Patricia Maria Forte Rauli, Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens e Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak, para examinar a Tese do candidato Carlos Augusto Candêo Fontanini, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O doutorando apresentou a tese intitulada "A CULTURA DIDÁTICA NA AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DE UMA ESCOLA DE NEGÓCIOS", que, após a defesa foi APROVADO pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A tese atendeu aos critérios para o doutorado e a banca sugere a publicação.

Presidente:

Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

Convidado Externo:

Prof. Dr. Pedro José Steiner Neto

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Patricia Maria Forte Rauli

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Sirley Terezinha Filipak

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

À minha esposa Daniela e às minhas filhas Amanda, Juliana e Rafaela, pela paciência e pelo apoio nos momentos em que fiquei ausente e pela motivação para a realização desta tese. Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Alguém já escreveu que o desenvolvimento de uma tese é, entre outras coisas, um trabalho solitário. Acabo de comprovar, por mim mesmo, que essa afirmativa é verdadeira.

Desde o início do doutorado, com a realização dos créditos e a construção da tese, são muitos momentos que passamos e recordamos com muito carinho. Às vezes motivados, outras não. Pela Graça de Deus, sempre somos apoiados e rodeados por pessoas que nos querem bem, que nos fazem o bem, principalmente naqueles momentos de angústias, dúvidas e cansaço, sempre sem perder de vista o grande objetivo que nos move a uma empreitada desta magnitude: contribuir com o desenvolvimento do nosso país.

Foram muitos os que, desde a ideia inicial de cursar um doutorado, estiveram ao meu lado ou passaram pela minha vida. Agradeço a todos.

De uma maneira muito especial, agradeço aos meus pais, Nivaldo e Marli, que dedicaram suas vidas à educação dos seus filhos, transmitindo os valores norteadores das nossas vidas, portanto, o meu muito obrigado.

Ao professor Ricardo Tescarolo, grande mestre, amigo e professor, que com sua incansável paciência e dedicação, conduziu-me durante todo este processo e que, muitas vezes, além das sábias orientações, buscava inspirações para o desenvolvimento das atividades, além de sua alegria contagiante nos momentos mais difíceis.

Ao professor Robert Carlisle Burnett, que tanto me incentivou para que cursasse o Doutorado em Educação.

A todos os amigos do doutorado, pela nossa convivência sempre salutar dentro e fora de sala de aula, pelos ombros amigos na busca de objetivos comuns.

Aos professores entrevistados. A cada entrevista percebia o quanto a experiência desses professores contribuía não somente com a pesquisa, mas com minha própria formação, com relatos úteis e precisos, também pela dedicação com a formação de jovens e adultos.

A todos os professores e professoras do Doutorado em Educação que incansavelmente dedicaram-se aos seus alunos, proporcionando-nos o conhecimento necessário para o desenvolvimento das nossas atividades docentes.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na pessoa do Irmão Clemente Ivo Juliatto, que, durante seus mandatos como Reitor, não poupou esforços para a formação do corpo docente da PUCPR.

À Solange Helena Corrêa e à Francine Almeida Sangi, por toda dedicação e respeito aos alunos, à frente da secretaria do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR.

Aos professores que participaram da banca de defesa do doutorado – Marilda Aparecida Behrens, Sirley Terezinha Filipak, Pedro José Steiner, Patrícia Maria Forte Rauli – pelas contribuições e ensinamentos.

Ao professor Cristiano de Oliveira Maciel, pelo apoio e pelas contribuições durante a realização da minha tese e a todos os amigos da Escola de Negócios, que, de uma forma ou de outra, tornaram possível que pudéssemos transformar um projeto em realidade.

PREZADO PROFESSOR:

Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros FORMADOS; crianças envenenadas por médicos FORMADOS; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas, mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de COLÉGIOS e UNIVERSIDADES. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos.

Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados, psicopatas hábeis, Eischmanns educados.

Ler, escrever aritmética só são importantes se servirem para fazer nossas crianças mais humanas.

(Conselhos: Análise do comportamento humano em psicologia. Aurélio Bolsanello, p. 206, 1986).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração. A prática pedagógica na educação superior indica a necessidade de um processo formativo que tenha sentido e relevância, tanto para os professores quanto para os estudantes, que tão logo serão os profissionais que estarão à frente dos problemas que enfrentamos. Entendemos que a formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior deve ser trabalhada além do aperfeiçoamento didático, com o objetivo de fortalecer sua identidade profissional. Dessa forma, o aprimoramento do professor na área pedagógica deve ser tratado com muita atenção, para evitar a reprodução do conhecimento e para que seja possível uma prática mais alinhada às demandas atuais. Essa pesquisa delineou-se como um estudo de caso, cujo objetivo é entender a dinâmica presente dentro de um único ambiente (COLLIS; HUSSEY, 2005). O contexto de como os professores do curso de administração desenvolvem uma cultura didática própria na educação superior, por meio do estudo de caso, abre a oportunidade para o entendimento de questões até então conhecidas somente dentro de uma *práxis*. O referencial teórico foi elaborado a partir de autores como Altet (2001), Arroyo (2004), Behrens (2008, 2007a, 2007b, 2006), Bertero (2013, 2007, 2006), Claxton (2005), Estrela (2010), Fischer (2007, 2006, 2005, 2001), Gauthier (2013), Huberman (2007), Juliatto (2013, 2010, 2009), Libâneo (2012), Shulman (1987, 1986), Tardif (2010, 2009a, 2009b, 2000), Tescarolo (2008, 2005) e Veiga (2009). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista em profundidade. Para facilitar o registro, a análise e a interpretação dos dados coletados, foi utilizado o *software WebQDA – Qualitative Data Analysis*. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. A escolha da população para participar dessa pesquisa deu-se junto aos professores que atuam no curso de administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada, de grande porte, no estado do Paraná. Foram entrevistados 14 professores que, além de serem graduados em administração, são mestres e doutores também em administração e atuam como professores na educação superior há mais de oito anos. Os resultados dessa pesquisa revelam que a cultura didática influencia na ação docente dos professores de cursos de administração à medida que esses professores desenvolvem e colocam em prática atividades relacionadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam, ainda, que existe uma cultura didática muito forte entre os professores que participaram da pesquisa e isso é fruto de um aprimoramento contínuo, que refuta o que parece ser uma síndrome entre os professores: ensinar do jeito “que eu quero, do jeito que eu gosto e do jeito que eu aprendi”.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura didática. Formação pedagógica. Professores de cursos de administração. Saberes pedagógicos.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the influences of culture on the faculty teaching activities of the Business Administration Program. The pedagogical practice in higher education indicates the need for a training process with meaning and relevance for teachers and students, who very soon will be the professionals experiencing these problems we now face. Thus the improvement of the professor in the pedagogical area must be dealt carefully in order to avoid the reproduction of knowledge and make possible an alignment to the current practice demands. This research was outlined as a case study. The purpose of a case study is to understand the dynamics that are present within a single environment (Collis and Hussey 2005). The context of how professors of the Business Administration Program develop a Didactic Culture in higher education through the case study creates the opportunity for understanding issues previously known only within praxis. The theoretical framework was developed from authors such as Altet (2001) Arroyo (2004) Behrens (2008 2007a 2007b 2006) Bertero (2013 2007, 2006) Claxton (2005), Star (2010) Fischer (2007 2006 2005 2001) Gauthier (2013) Huberman (2007) Juliatto (2013 2010 2009) Libâneo (2012) Shulman (1987 1986) Tardif (2010 2009a 2009b 2000) Tescarolo (2008 2005) Veiga (2009). The instrument used for data collection was the in-depth interview. In order to facilitate the recording, analysis and interpretation of the data collected the software WebQDA - Qualitative Data Analysis was used to. For the data treatment, the content analysis was used. The choice of the population participating in this research took place with the help of professors who currently work in the business administration program at the business school of a large private institution of higher education in the state of Paraná. Fourteen professors, graduated in business administration were interviewed. They also hold masters and PhDs in business administration and have been professors in the field of higher education for more than eight years. The research results reveal that the Didactic Culture influences on the faculty teaching activities in the business administration courses as these professors develop and put into practice activities related to the improvement of the teaching-learning process. The results also indicate a very strong Didactic Culture among those teachers who took part in the survey and this suggests to be the result of continuous improvement, which disproves what appears to be a syndrome among teachers: teaching the way "I want, the way I like it and the way I learned."

KEYWORDS: Didactic culture. Pedagogical training. Professors Business Administration Programs. Pedagogical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.	31
Quadro 2 – Faixa etária e temas da carreira.....	70
Quadro 3 – O ciclo de vida dos professores e ciclos básicos da carreira docente....	77
Quadro 4 – Categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores.....	105
Quadro 5 – Principais características do reservatório de saberes	106
Quadro 6 – Definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores.....	108
Quadro 7 – Categorias que compõem a cultura didática	184
Figura 1 – Ciclo de vida dos professores baseado na proposta de Huberman (2007).	71
Figura 2: Fases na vida dos professores.	74
Figura 3 – Análise de dados na pesquisa qualitativa	112
Figura 4 – Visão geral do WebQDA e sua aplicação nessa pesquisa	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistema de codificação.....	115
Tabela 2 – Hierarquização das referências.....	116
Tabela 3 – Códigos e referência.	117
Tabela 4 – Categorias, códigos e referência.....	118
Tabela 5 – Categorias, códigos, percentual dos códigos, referência e percentual de referência.	120
Tabela 6 – Frequência das palavras mais citadas nas entrevistas.	120

LISTA DE SIGLAS

AACSB – *Association to Advance Collegiate School of Business*

AMA – *American Marketing Association*

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFA – Conselho Federal de Administração

DCN – Diretrizes Curriculares de Curso

DocSIG – *American Marketing Association Doctoral Students Special Interest Group*

EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FONEAD – Fórum Nacional do Ensino de Administração

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCDA – Programa de Capacitação Docente em Administração

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PRONAPA – Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

WEBQDA – *Web Qualitative Data Analysis*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 METODOLOGIA.....	28
2.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	29
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	29
2.3 OBJETIVO GERAL.....	32
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
2.5 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	32
2.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	39
3.2 PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	56
3.3 A VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	65
3.4 A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA.....	78
3.5 A COMPETÊNCIA DOCENTE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	85
3.6 A CULTURA DIDÁTICA DOS PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	95
3.7 SABERES PEDAGÓGICOS.....	102
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	196
ANEXOS.....	214

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores parece que nunca esteve em evidência como atualmente. Se pensarmos a formação como um ciclo que tem acompanhado o desenvolvimento da educação, estamos numa fase em que se têm exigido ajustes, adaptações e desenvolvimento intensos.

O mundo em que vivemos requer uma nova forma de conhecimento que possa possibilitar a abordagem dos fenômenos em sua totalidade. Precisamos captar a multidimensionalidade dos fatos que cotidianamente acontecem ao nosso redor e considerarmos suas relações.

Tratando-se de formação docente para o ensino superior, o desafio parece ainda maior. Exigem-se novos processos metodológicos e comportamentais que possam contribuir para uma formação melhor e mais crítica dos alunos.

Preocupados com essa temática, governo e instituições de educação superior têm promovido inúmeras transformações no que se refere à qualidade do ensino. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 trouxe novos posicionamentos para a educação superior.

As diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação têm demonstrado a preocupação com questões relacionadas à qualidade na formação dos discentes, o que, por outro lado, tem exigido mais investimentos na formação docente.

Com vistas à formação e ao desenvolvimento dos professores para melhoria do processo educacional e da qualidade na formação dos discentes, a carreira docente tem sido foco de estudos no Brasil (JULIATTO, 2013; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012) desde o final do século XX e início do século XXI. Têm-se levado em consideração principalmente as mudanças ocorridas no contexto social, econômico, político e cultural.

Se, de um lado, há perspectivas positivas diante do progresso científico e tecnológico que a humanidade atingiu, de outro, há uma perturbadora e crescente perplexidade por conta das profundas, rápidas e abrangentes transformações nem

sempre construtivas ou compreensíveis, em um processo tão radical. Evoluímos rapidamente da era da produção em massa, na década de mil novecentos e vinte, para a sociedade do conhecimento, no início dos anos dois mil, e agora estamos vivendo na economia do conhecimento (BINDE, 2008).

Esse processo, pelo grau de seu radicalismo, é possível ser caracterizado como uma verdadeira mutação civilizatória (TESCAROLO, 2005). Entre as muitas e justificadas inquietações, vivemos um período de pobreza extrema, fome coletiva, subnutrição, destituição e marginalização sociais, privação de direitos básicos, desigualdade social, carência de oportunidades, opressão e insegurança econômica, política e social. Essas inquietações, que são verdadeiras, atingem a maior parte da humanidade, quando a competição parece ter tomado conta do mundo (JULIATTO, 2010).

Diante de circunstâncias tão complexas, impõe-se à Instituição de Educação Superior a necessidade de organizar um programa permanente de formação docente (LDB n. 9.394/1996). Esse programa deve considerar as condições possíveis, oportunas e necessárias para a solução desses novos e preocupantes problemas que a humanidade precisa enfrentar e superar. Para tanto, é necessário gerar respostas aos desafios produzidos em diferentes contextos econômicos e sociais.

A Instituição de Ensino Superior deve se preocupar com a formação continuada dos seus professores e estes devem estar preparados para enfrentar os novos desafios na docência. Conforme cita Fontoura (2007, p. 174),

O ritmo acelerado das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade.

Entendemos que o processo de “formação de professores”, acatando a definição da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), “implica a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas intimamente associados ao campo profissional” (IMBERNÓN, 1994, p. 13). Ainda conforme a Unesco, a formação permanente dos professores é um processo educativo que visa à revisão e à renovação de conhecimentos, atitudes e habilidades previamente adquiridas, sendo determinado pela necessidade de atualizá-los em razão das transformações sociais, tecnológicas e científicas. Em decorrência do texto

da Unesco, a formação docente deve propiciar os instrumentos que permitam aos professores alcançarem maior autonomia e maturidade suficiente para desenvolver em sua profissão o máximo de seu potencial docente (IMBERNÓN, 1994, p. 17; 39).

Por tudo isso, a atualização dos professores, principalmente em sua concepção de conhecimento e de mundo, assume importância estratégica em nossos dias. De fato, a eficácia das instituições de educação superior deve estar associada também ao resultado da qualidade da ação docente para ensinar e para pesquisar (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012; JOAQUIM; VILAS BOAS, 2011; ROBINSON; HOPE, 2013). O futuro dependerá da nossa capacidade de educar os jovens, para transformá-los nos criadores e nos empreendedores de amanhã (HALÉVY, 2008).

É apenas no contexto mais amplo da função social de formação do professor que as questões da sua profissionalização encontram significação mais clara, mesmo porque a intervenção dos professores só será relevante se estes conhecerem a realidade social e ambiental em mutação e intimamente relacionadas à emancipação humana.

A formação dos professores e a sua prática passam, pois, a serem afetadas pela natureza multirreferencial do paradigma emergente, que, segundo Behrens (2007a, p. 108), é uma “[...] abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão holística instrumentalizados por tecnologia inovadora”. Para Boaventura Santos (2013), no paradigma emergente, o conhecimento é tido como um processo e, como todo processo, este não é absoluto. Ele permanece inacabado.

Conseqüentemente, os professores precisam desenvolver as capacidades de identificar, analisar e operacionalizar sua ação, tendo em conta, de um lado, as complexas variáveis encontradas no interior das instituições de educação superior e, de outro, aquelas localizadas no entorno do sistema: o contexto político, social, econômico e cultural.

Behrens (2008, 2007b) refere-se ao paradigma inovador, ou paradigma emergente, ou ainda sistêmico, que passa a ser chamado de paradigma da complexidade, como um princípio articulador e integrador do pensamento, para propor uma visão crítica e reflexiva com a junção de diferentes formas de pensar num mundo em transformação. O papel da educação é essencial nesse processo de transformação, em direção a uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo.

Surge, assim, uma nova compreensão da vida, que resulta da integração de dimensões, como a biológica, a cognitiva e a social da vida, da mente e da sociedade,

em que se inclui o desenvolvimento, de forma coerente e sistêmica. O objetivo dessa integração é enfrentar questões mais críticas com uma nova leitura de mundo resultantes dessa visão sistêmica. Essa nova forma ou abordagem implicará diretamente a formação docente para a educação superior (IMBERNÓN, 2013).

A prática pedagógica na educação superior indica a necessidade de um processo formativo que tenha sentido e relevância, tanto para os professores quanto para os estudantes, que logo serão os profissionais que estarão à frente dos problemas que enfrentamos. Entendemos que a formação pedagógica dos docentes que atuam na educação superior deve ser trabalhada além do aperfeiçoamento didático, com o objetivo de fortalecer sua identidade profissional.

Dessa forma, o aprimoramento do professor na área pedagógica deve ser tratado com muita atenção, para evitar a reprodução do conhecimento e para que seja possível uma prática mais alinhada às demandas atuais. O professor deve produzir conhecimento por meio da pesquisa, de publicações, desenvolvimento de conteúdo didático, para que leve seus alunos a pensar, levantar hipótese, argumentar, planejar, discutir os erros (CUNHA, 2005). Ele não deve somente seguir sendo apenas um reprodutor de processos pré-validados por outros professores ou gestores, que definiram como seria o projeto pedagógico de curso, ou o projeto pedagógico institucional. Muitas vezes, esses projetos são elaborados como se fossem elementos dentro de um processo de formação que está mais para um Sistema Fordista de Produção¹, do que um processo de ensino e aprendizagem. Essa visão industrial (CANDAU, 2011), que tem invadido o campo educacional e a didática, é concebida como uma estratégia para o alcance de produtos. A partir dessa visão, o professor é visto como uma engrenagem dentro de um sistema. Não participa, não cria, não pesquisa, somente reproduz. Essa espécie de ausência pode causar um caos na “linha de produção” da educação.

Em geral, o professor universitário é um cumpridor de tarefas (LAFFIN, 2002), principalmente em função da sua contratação, que se dá por hora-aula. Esse regime não prevê espaço para seu desenvolvimento profissional e o leva a questionar:

¹ Sistema Fordista de Produção: método de racionalização da produção desenvolvido por Henry Ford no início do século XX, com o objetivo de aumentar a produtividade. Conhecido também como produção em massa ou produção em série. Fonte: MARTINS, P.; LAUGENI, F. **Administração da produção**. São Paulo: Saraiva, 2005.

- a. o professor não produz os conhecimentos com os quais trabalha;
- b. as condições materiais não permitem a reflexão da ação;
- c. não se discute a docência, nem a profissionalização do professor ou sua formação continuada.

O professor acaba por ser um repassador de conteúdo, um reproduzidor de ideias alheias (IMBERNÓN, 2002). Ele se utiliza de outras fontes de informações para produção do seu material e, assim, compromete, de forma significativa, o aprendizado do aluno e o seu próprio desempenho. Outro ponto importante é achar que essa situação será mudada sem que haja a intervenção ou a ajuda da instituição para com seus professores.

Apesar da complexidade dessa relação, é preciso avaliar a profissionalização dos professores, para que haja melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para que todas as necessidades possam ser contempladas sem prejudicar a qualidade do ensino. Por outro lado, o professor precisa entender que seu papel é fundamental no processo de aprendizagem do aluno e que é possível mudar e melhorar seu desempenho dentro e fora da sala de aula.

A formação dos professores num paradigma inovador deverá priorizar, também, o manejo mais amplo dos saberes pedagógicos, como projeto solidário e construção coletiva, alimentados pela profundidade e pelo confronto constante e convergente, e o conhecimento como elaboração pessoal. A aprendizagem, assim, deve ser aceita em suas implicações emocionais, afetivas e relacionais. Isso impõe ao projeto de formação docente o desenvolvimento da capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, por serem eles igualmente agentes no sistema.

Para fazer frente a tantas exigências, a universidade deve promover um programa de atividades diversificadas e sistemáticas, organicamente estruturadas e voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização permanente de seus agentes formadores. Importante é a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor, seu aprendizado, como aprender a aprender, poderá transformar seu conhecimento em prática em prol do crescimento de seus alunos (AVALOS, 2011).

É necessário um programa de desenvolvimento contínuo de professores, pois um professor jamais estará definitivamente pronto. Sua maturação faz-se no dia a dia (LUCKESI, 2011) e, em especial, na discussão da problemática entre os pares.

A IES deve ainda considerar esses agentes formadores em sua totalidade humana e, assim, contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Ora, tal esforço implica um investimento importante, mas imprescindível, no que se refere a tempo e recursos materiais e financeiros, caso contrário, todo o empenho para a realização da finalidade da IES é inócuo.

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1996, p. 32).

Ao se insistir na importância da formação dos professores, em verdade, está-se insistindo na necessidade da educação permanente de uma pessoa leitora e autora de uma experiência de vida. Não podemos esquecer que uma das tarefas mais importantes do docente é analisar e propor valores impregnados de conteúdo ético e ideológicos (IMBERNÓN, 2002). Na continuidade, o autor complementa: “A função de analisar e propor valores é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que a formação dos indivíduos não se conseguirá unicamente mediante a simples interação social [...]” (IMBERNÓN, 2002, p. 29).

Afinal, a visão dos professores não pode se limitar a fixar os olhos no dedo que aponta, mas estender sua perspectiva para aquilo que o dedo aponta: a constelação das novas possibilidades nascidas no interior de uma extraordinária metamorfose criadora de vida e de encantamento, mas que se alimenta de espanto e degradação (TESCAROLO, 2005).

Essa metamorfose despertará nos alunos o desejo de transformar a sociedade. Eles agirão não apenas como atores passivos num sistema educacional que remonta há séculos passados, mas dentro de um novo paradigma, que desafie esses jovens e os leve à autonomia pessoal e intelectual para a transformação da realidade. “Não se pode ver a realidade como um espectador diante de um objeto fixo; ao contrário, estamos sempre e necessariamente envolvidos na realidade, ao mesmo tempo transformando-a e sendo transformados por ela” (TARNAS, 2008, p. 423).

Para tanto, impõe-se a articulação de novos conhecimentos com novos objetivos e formas de aprendizagem e de ensino, pelo desenvolvimento de uma cartografia de relevâncias que funcione como um radar capaz de perscrutar as

realidades mutantes. Deve fazer parte da formação do professor a produção do conhecimento resultante de atividade do professor capaz de levá-lo à reflexão crítica, ao questionamento e que o instigue à curiosidade. Tudo dentro de uma perspectiva da utilização desse conhecimento junto a seus alunos para uma nova recriação em busca de novos resultados, quesito indispensável à tomada de decisão. Com base na produção do conhecimento, estaremos engajados e aptos para a transformação da realidade.

Assim, as condições minimamente necessárias para o exercício crítico da ação formativa devem propiciar a incorporação, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos significativos. Devem também assegurar ao professor conhecimentos que evitem transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática (SAVIANI, 2010), baseada na transmissão de informações desencontradas.

A construção do conhecimento como resultado de pesquisa, por nós já ressaltada, torna-se importante na formação e no aperfeiçoamento do professor. Por esse motivo é que os resultados das pesquisas sobre a pedagogia devem contribuir para a compreensão de como o professor atua em sala de aula (GAUTHIER et al., 2013).

Daí a necessidade de repensar a formação pedagógica dos professores na educação superior. Para Franco (2012), entre os atributos para ser um bom docente, estão as características pessoais, o domínio do conteúdo a que se propõe ensinar, o domínio das estratégias didáticas e pedagógicas, a facilidade na comunicação, a ênfase nos valores e princípios éticos, a identidade com a instituição e o compromisso com a profissão.

Com o grande incremento de oferta de novas vagas nas instituições de educação superior públicas e privadas no Brasil, nos últimos anos, e com o objetivo de suprir mão de obra qualificada para os novos postos de trabalhos abertos em função do crescimento econômico, essas instituições, inicialmente lideradas pelas instituições privadas, perceberam uma grande oportunidade de negócio. Surge, então, a implantação de mais cursos de graduação, com a captação de mais novos alunos.

Esse movimento, que paulatinamente atingiu as instituições públicas, fez com que houvesse o aumento no quadro de docentes para suprir as vagas decorrentes da oferta de novos cursos de graduação. Em decorrência dos novos cursos, ocorreu também o aumento das vagas nas IES, o que reforçou a necessidade de contratação

de novos professores. Esse aumento da oferta de cursos de graduação e, conseqüentemente, de novas vagas, aconteceu praticamente em todas as áreas da educação superior.

Os cursos de administração (12,5%) e direito (10,8%) são aqueles com o maior número de alunos matriculados (INEP/MEC, 2011). Em 1980, eram duzentos e quarenta e cinco cursos de administração, com cento e quarenta e seis mil alunos matriculados e vinte e um mil formandos (FLEURY, 1983). No ano de 2011, os cursos de administração contavam com oitocentos e quarenta e três mil, cento e noventa e sete alunos matriculados, num total de mil, setecentos e trinta e seis instituições de educação superior que ofertavam curso de administração (INEP/MEC, 2011).

Segundo informações do último Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2012), o total de alunos matriculados em cursos de administração é de oitocentos e trinta e três mil e quarenta e dois alunos. Houve uma redução de praticamente dez mil alunos, entre os anos de 2011 e 2012. O curso de administração, porém, continua sendo o maior curso de graduação do país com número de alunos.

Ainda conforme o Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2012), o total de alunos matriculados na educação superior no Brasil é de sete milhões, quinze mil, cento e cinquenta e seis alunos. Somente o curso de administração representa doze por cento do total dessas matrículas. No ano de 2012, um mil quinhentos e cinquenta e quatro cursos de administração tiveram alunos que realizaram a prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade (INEP/MEC, 2012).

A facilidade de abertura de cursos como o de administração, associado principalmente ao seu baixo custo de operação e reduzidos investimentos (BERTERO, 2006), fez com que a oferta no país aumentasse exponencialmente. Isso promoveu o acesso de milhares de pessoas que até então buscavam vaga em cursos ofertados pelas instituições públicas. Nas instituições de educação superior privadas, além da concorrência, outro fator que afugentava e ainda afugenta os candidatos é o valor das mensalidades.

Um ponto importante, mas para efeito de cômputo dos números apresentados não foi levado em consideração, são os cursos de tecnologia na área de gestão. Um mil e seiscentas instituições de educação superior no Brasil ofertam esses cursos, na modalidade a distância e presencial, com um total de um milhão, trezentos e vinte e cinco mil, trezentos e setenta e quatro matrículas (INEP/MEC, 2012). Dessa forma, considerando que esses cursos pertencem à área de gestão, a necessidade de

professores para atuarem neles é expressiva. Vale lembrar ainda que muitas IES que ofertam cursos de administração também ofertam os cursos tecnológicos em gestão, o que possibilita uma espécie de compartilhamento das horas docentes. Em síntese, a necessidade de professores capacitados e competentes para desenvolverem suas atividades acadêmicas não vem somente dos cursos de administração, mas também dos cursos de tecnológicos.

Nesse movimento de expansão das instituições de educação superior, o curso de administração atingiu o maior número de vagas abertas (INEP, 2011), distribuídas praticamente por todo o país. Essa democratização do acesso à educação superior levou às IES, devido ao fácil acesso, a receber muitos jovens despreparados, muitos deles ingressantes no curso de administração. O curso de administração no Brasil transformou-se em exemplo da massificação da educação universitária (BERTERO, 2007; PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006).

Em casos como esses de massificação, “o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório” (NICOLINI, 2003, p. 48). Como resultado desse processo, surge o alto índice de reprovação e evasão, que, na maioria das vezes, tem sua culpa atribuída aos próprios professores devido ao baixo rendimento dos alunos.

A partir dessa constatação, aonde seria possível encontrar tantos professores qualificados com no mínimo o curso de mestrado, para atender a essa demanda? A corrida por professores dessa área foi tão intensa que muitos, além de ministrarem suas aulas nas IES, emprestavam seus currículos para outras instituições em fase de autorização para funcionamento. Criou-se um mercado de trabalho paralelo aos professores de cursos de administração.

Como parte do reflexo desse processo, a oferta de programas *stricto sensu* em administração cresceu significativamente. O crescimento se deu não na mesma proporção dos cursos de graduação, mas para atender à nova demanda de professores titulados para atuarem na educação superior provocada, principalmente, por exigência legal. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e principalmente o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda com referência à formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012).

Atualmente, algumas instituições de educação superior têm exigido o curso de mestrado ou o de doutorado, com a preocupação de que os professores possam ser mais competentes na comunicação do conhecimento nas áreas em que atuam. Embora haja um objetivo claro quanto à formação de professores com mestrado e doutorado, docentes mais focados no desenvolvimento da pesquisa, eles ainda carecem de uma completa formação pedagógica para atuarem na educação superior.

A formação do professor universitário é ainda muito precária. No Brasil, não há tradição na formação específica desses docentes (BALZAN, 2000; JOAQUIM, VILAS BOAS, CARRIEI, 2013), principalmente naqueles casos em que os cursos de graduação realizados não são os de licenciaturas. Gray e Hoy, 1989 (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 248) assim se referem à formação pedagógica dos professores “[...] não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”. Sem exigência de um processo sistemático de formação pedagógica, os professores universitários podem ter uma formação muito consistente, mas somente na área técnica.

Desse modo, podemos ler um depoimento como este:

Não sou educador, não tenho este privilégio. Toda minha experiência em Educação se deve porque sou professor universitário. Aquele que não estuda para ser um professor universitário tem o lado bom e o lado ruim. O lado bom porque é uma oportunidade para se desenvolver como tal, desde a seriedade no domínio das ações que se ensina, e o lado ruim, porque existem muitas coisas que estão relacionadas com o aprender e com o educar que é ignorado. (MATURANA, 1997, p. 245).

Segundo Gil (2005), algumas pessoas consideram que para atuar como professor na educação superior, o domínio da disciplina que se dispõe a ministrar é o suficiente. Os professores universitários de modo geral, e os que atuam em cursos de administração, não podem ser excluídos desse grupo, o da formação precária. Eles são dominados por uma síndrome, a de ensinar do jeito “que eu quero, do jeito que eu gosto e do jeito que eu aprendi”. Esse processo foi sendo desenvolvido ao longo da carreira, adaptando-se a outros estilos de docência, pela observação e experiências no dia a dia da sala de aula, comportamentos com os quais se autoclassificam como bons professores. Esse jeito próprio de ser professor constitui uma espécie de segunda pele profissional (NÓVOA, 2007), que por muitas vezes faz

com que os professores não consigam ou manifestem enorme dificuldade de abandonar certas práticas adquiridas ao longo da vida profissional.

Ter consciência da necessidade de uma formação pedagógica consistente e que contribua para sua prática docente tem sido o desafio em relação aos professores universitários, em especial de cursos de administração. Professores mal formados contribuirão de forma negativa na formação de seus alunos (PFEFFER; FONG, 2002).

Para minimizar a carência na formação pedagógica dos cursos de graduação, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração buscam estratégias para reduzir tal deficiência, como, por exemplo, a prática da monitoria e do estágio de docência e, também, algumas vezes, a oferta da disciplina de didática do ensino superior. Entretanto, é necessário avaliar do ponto de vista pedagógico se essas estratégias têm se apresentado suficientes e eficazes.

Deve-se considerar ainda que nas Escolas de Negócios que ofertam programas de pós-graduação *stricto sensu*, geralmente na área de administração, existe tendência a alocar mais recursos em atividades relacionadas à pesquisa do que em atividades associadas ao ensino na graduação, como a formação de professores (BALKIN; MELLO, 2011). É necessário que se tenha a formação para a pesquisa, mas também uma formação adequada para atuar no magistério.

Para um aluno que está cursando mestrado ou doutorado em administração, substituir um professor em sala de aula, geralmente seu orientador, sem que haja uma formação a partir de uma disciplina específica na área pedagógica, provavelmente não trará benefícios ao aluno e, até porque, pode acontecer que seu orientador também não tenha tido uma formação pedagógica adequada à docência.

O que deveria contribuir para a formação de um novo professor acaba por ter efeito contrário (FISCHER, 2006). Essa situação precária em que o aluno é exposto compromete todo o processo, inclusive na sala de aula na qual ele faz o seu estágio docente. Se ele não recebeu formação pedagógica para a docência, pouco ou nada poderá contribuir para a aprendizagem dos alunos.

A forma como ocorre a monitoria nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de administração contribui muito pouco para a formação pedagógica do futuro professor. Seus resultados têm sido insignificantes. Portanto, formar “mais e melhores professores é um imperativo; pois formamos mestres e doutores que têm o direito e o dever de ensinar bem” (FISCHER, 2006, p. 3).

A necessidade de reduzir a lacuna entre o programa de pós-graduação *stricto sensu* e a graduação é fundamental. É necessário que se tenha uma formação mais adequada no que diz respeito à docência e a inclusão de disciplinas pedagógicas no projeto pedagógico desses cursos, o que contribuirá significativamente para a formação de professores (BERTERO, 2007; JULIATTO, 2013; ROBINSON; HOPE, 2013).

É sabido que no campo da administração, a formação de professores com visão pedagógica não tem acontecido, exceto por conta e risco do próprio professor. De forma sistemática, o que existe são algumas poucas ações e a experiência de ensaio e erro adquirida ao longo dos anos. A construção de uma identidade para os professores dos cursos de administração na qual esteja contemplada uma formação pedagógica consistente talvez seja o maior desafio da carreira docente.

Com o intuito de se atingir os objetivos, essa pesquisa foi desenvolvida em seis capítulos. Neles, serão expostos o tema, o problema de pesquisa e os objetivos e como eles serão enfocados. Espera-se, assim, com o texto dessa tese, alcançar a finalidade da pesquisa realizada.

Na introdução, que corresponde ao primeiro capítulo, apresenta-se um panorama sobre a formação docente para a educação superior, levando-se em conta que as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais têm promovido grandes mudanças no contexto em que vivemos. Desse modo, a prática pedagógica na educação superior pode contribuir de forma significativa para o processo formativo dos alunos e a construção de uma identidade para os professores dos cursos de administração com uma formação pedagógica consistente. Assim, essa prática poderá contribuir para a formação de profissionais competentes para atuar em um mercado cada vez mais competitivo. Esses profissionais, além de capacitados, devem ser íntegros, éticos e estarem em sintonia social com as demandas de uma sociedade em contínua mutação.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa. Esse capítulo está subdividido em problema de pesquisa, população e amostra, objetivo geral e objetivos específicos, delineamento da pesquisa, instrumento de coletas de dados e, finalmente, a análise e interpretação dos resultados.

O terceiro capítulo trata do referencial teórico e de como ele nos orientou na fundamentação da pesquisa. O referencial teórico da pesquisa está subdividido em sete itens: 1.º A formação do professor de cursos de administração; 2.º Pesquisas sobre a

formação pedagógica de professores de cursos de administração; 3.º A vida profissional dos professores; 4.º A pedagogia e a didática; 5.º A competência docente do professor na educação superior; 6.º A cultura didática dos professores de cursos de administração; e 7.º Saberes pedagógicos.

O item *A formação do professor de cursos de administração* trata basicamente do como se dá tal formação entre a graduação, o mestrado e o doutorado e também como vem se desenvolvendo a sua preparação para atuar na docência na área de negócios.

No item *Pesquisas sobre a formação pedagógica de professores de cursos de administração*, apresenta-se como surgiu o curso de administração no Brasil e o que motivou a formação de professores para atuar nesse curso. Trata, ainda, da criação de programas de *stricto sensu* em administração que, à época, tinham como objetivo principal contribuir na formação de professores para atuarem nos cursos de graduação em administração.

O terceiro item, *A vida profissional dos professores*, remete-nos ao modo como se dá a formação dos professores, principalmente como os professores incrementam suas carreiras ao lançarem mão de uma formação continuada e em que momento da carreira o professor estaria mais bem preparado para enfrentar os desafios para a docência.

Em seguida, no item *A pedagogia e a didática*, são descritas, de forma sucinta, a pedagogia e a didática. Para os professores que não possuem um curso de licenciatura, é comum interpretar de maneira equivocada o que um e outro termo significa.

Quando tratamos da *Competência docente do professor na educação superior*, a intenção foi entender qual é a relação do termo *competência*, como conhecimentos fundamentados, com os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem.

O item *A cultura didática dos professores de cursos de administração* tem como foco principal subsidiar o desenvolvimento do conceito de cultura didática, o que só será possível após o entendimento de cultura, tanto do ponto de vista sociológico, quanto antropológico.

Os *Saberes pedagógicos* é o último item desse capítulo e apresenta um quadro com algumas categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores. Seguindo alguns autores e baseado na definição dos saberes para os

professores de cursos de administração, é apresentado outro quadro com as categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos necessários aos professores (SHULMAN, 1987), o qual será utilizado como fundamento para a aplicação das entrevistas em profundidade com os professores do curso de administração de uma Escola de Negócios em uma IES Privada, de grande porte, no estado do Paraná.

Ao final desse último item, será apresentada uma breve conceituação de *habitus*, segundo Bordieu, e também a justificativa sobre a sua não utilização na pesquisa desenvolvida.

Finalmente, serão apresentadas as referências utilizadas para a elaboração da tese e haverá, ainda, nos anexos, o roteiro utilizado para a realização das entrevistas.

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo. Uma pesquisa qualitativa significa que o raciocínio nela empregado tenha como base principalmente a percepção e a compreensão humanas (STAKE, 2011). Portanto, “O instrumento mais valioso para a pesquisa qualitativa é o pesquisador, esteja ele vivendo o evento, ouvindo uma pessoa que viveu uma experiência especial ou analisando registros e gravações” (STAKE, 2011, p. 114). Segundo esse autor, um estudo qualitativo tem características especiais, como, por exemplo:

1. é interpretativo: os significados das relações humanas são trabalhados a partir dos diferentes pontos de vista;
2. é experiencial, empírico e está direcionado ao campo: não interfere, nem manipula na obtenção da coleta dos dados. O pesquisador, portanto, deve agir de forma natural;
3. é situacional: o contexto é descrito em detalhes e a pesquisa é direcionada às atividades em contextos únicos;
4. é personalístico: o pesquisador trabalha para compreender as percepções individuais das pessoas que participarem da pesquisa.

Assim se entende o porquê de se encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas e marcam suas vidas (STAKE, 2011). Outro ponto de vista sobre esse tipo de pesquisa considera a busca de soluções para as questões que se destacam na forma como a experiência social é criada e como ela adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2010).

A pesquisa qualitativa tem como foco as percepções e as experiências dos participantes e o pesquisador tem como objetivo principal o entendimento de como as coisas acontecem (CRESWELL, 2010) em campo de estudo ainda não estruturado. O pesquisador submete-se às condições particulares do terreno e deve estar atento às situações que possam revelar-se importantes durante todo o processo de coleta de dados, pois ele busca entender como é que as coisas podem acontecer e se elas realmente acontecem (MERRIAM, 1998). Nesse tipo de pesquisa, o investigador estuda e interage com as pessoas no seu terreno de ação, por meio da sua linguagem, sem a utilização de outras formas de abordagens, estranhas ao seu fazer do dia a dia (GAUTHIER, 1987).

2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando aqui o que já foi apresentado na introdução quanto à importância do professor no processo de formação dos futuros profissionais, em especial de administradores, e também a necessidade de conhecermos como estes professores desenvolvem uma cultura didática, pois em geral eles não passaram por uma formação pedagógica adequada, chega-se ao problema de pesquisa que norteou o desenvolvimento desse trabalho.

Esse problema de pesquisa fica assim enunciado:

Como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração?

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A escolha da população para participar dessa pesquisa se deu junto aos professores que atuam no curso de administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada de grande porte no estado do Paraná.

A Escola de Negócios, câmpus Curitiba, conta com um total de noventa e seis professores, dos quais quarenta e seis professores lotados no curso de administração são graduados em diversas áreas do conhecimento. Os quatorze professores que fizeram parte da amostra, além de serem graduados em administração, são mestres e doutores também em administração e atuam como professores na educação superior há mais de oito anos.

Nessa pesquisa, foi utilizada amostra não probabilística por julgamento. Uma amostra não probabilística por julgamento “[...] ocorre quando um pesquisador seleciona membros da amostra para atender alguns critérios” (COOPER; SCHINDLER, 2003, p. 169). De certo modo, ela torna-se uma amostra direcionada por fatores, como, por exemplo, a facilidade de acesso aos professores.

Todos têm a mesma formação, são graduados, mestres e doutores em administração e são de uma mesma instituição de educação superior descrita anteriormente e lecionam no curso de administração de uma Escola de Negócios. Para complementar, o autor da pesquisa pertence à mesma Escola e também atua como professor nessa instituição.

Os participantes foram selecionados pelo pesquisador com base em suas experiências com o tema em estudo, seguindo recomendações de autores como Collis e Hussey (2005). Outro fator de escolha considerado para a amostra é o desempenho desses professores na Avaliação Institucional, na IES a que pertencem.

A Avaliação Institucional é um processo que possibilita conhecer a realidade e compreender os significados do conjunto das atividades educativas realizadas na instituição. Os dados constantes do relatório da Avaliação Institucional são discutidos, analisados e interpretados pelos gestores acadêmicos, docentes e discentes da instituição, numa perspectiva de aprimoramento da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos.

A Avaliação Institucional relativa aos cursos de graduação utiliza questionários com uma escala de mensuração numérica, que varia de 1 a 10, associada à escala conceitual tradicionalmente utilizada: Muito Ruim, Ruim, Regular, Bom e Muito Bom. Os professores avaliam os alunos, os alunos avaliam os professores, todos avaliam a infraestrutura, o atendimento e a comunicação da instituição.

Nessa pesquisa, foi feito um recorte na Avaliação Institucional, considerando-se informações do item em que os professores são avaliados pelos alunos nos seguintes aspectos:

- apresentação do plano de ensino da disciplina (conteúdo, bibliografia, formas e critérios de avaliação e metodologia), no início do semestre;
- pontualidade no início e término das aulas;
- assiduidade do professor;
- relacionamento, respeito e motivação do professor com a turma;
- clareza das explicações;
- organização e sequência lógica na exposição dos conteúdos;
- integração da teoria com as linhas de pesquisa;
- sistema de avaliação segundo os critérios apresentados;
- devolução e discussão das avaliações realizadas;
- domínio de conhecimento no tema abordado.

Acrescente-se que o processo avaliativo é dinâmico e desenvolve-se por meio de ações que envolvem a comunidade interna: gestores, professores e alunos. No caso específico da amostra de professores selecionada para as entrevistas, todos se

encontravam com resultados satisfatórios na Avaliação Institucional nos últimos três anos.

A IES em que se realizou a pesquisa tem por norma utilizar para análise, como resultados satisfatórios, a soma dos itens Bom e Muito Bom, na escala conceitual. Essa tem sido a forma de indicador.

A seguir, apresentam-se (Quadro 1) as informações com o nome dado a cada professor², o tempo como docente na educação superior, a carga horária atual no curso de administração³ e, se além das atividades docentes na educação superior, o professor desempenha outras atividades não docentes.⁴

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
Nº	Professor (a)	Tempo como docente na educação superior (anos)	CH atual curso ADM	Atividades não docentes
1	Leo	9	40	-
2	Andromeda	12	40	-
3	Crux	38	40	Consultor empresas
4	Aries	9	40	-
5	Aquila	20	40	Consultor empresas
6	Phoenix	17	40	-
7	Draco	8	12	Consultor empresas
8	Pegasus	20	40	-
9	Gemini	13	40	-
10	Sagittarius	14	40	-
11	Capricornus	9	12	Consultor empresas
12	Taurus	17	40	-
13	Pyxis	19	40	Consultor empresas
14	Orion	17	40	-

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

² Para os nomes fictícios, foram utilizados os nomes de quatorze constelações. Conforme a União Astronômica Internacional (CLÁVIA, 2014), a esfera celeste está dividida em oitenta e oito partes e seus nomes são apresentados, neste caso, em latim.

³ Foi considerado o ano de 2014.

⁴ Todos os professores entrevistados são consultores de empresas, além das atividades docentes. Alguns desses professores que atualmente exercem funções administrativas não foram classificados como consultores por terem assumido tais funções na instituição pesquisada durante ou após a pesquisa realizada.

2.3 OBJETIVO GERAL

Analisar como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Verificar como os professores da Escola de Negócios desenvolvem a cultura didática.

– Apontar a existência de um repertório de conhecimentos didáticos específicos para a educação superior.

– Descrever as práticas utilizadas pelos professores do curso de administração em sala de aula.

2.5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa pesquisa, por ocorrer em um único ambiente, uma universidade privada e em determinado curso, configura-se como estudo de caso (COLLIS; HUSSEY, 2005), o qual tem como objetivo entender a dinâmica que se encontra dentro dessa instituição de educação superior e no curso estudado.

Assim, a pesquisa enfoca o contexto de como os professores do curso de administração desenvolvem uma cultura didática própria na educação superior e abre a oportunidade para o entendimento de questões até então conhecidas somente dentro de uma *práxis*. De certa forma, busca que seus resultados possam contribuir para o desenvolvimento de novas ações que direcionem as atividades acadêmicas desses professores e que possam vir a despertar neles o interesse na melhoria da *performance* dos seus alunos e deles próprios.

Yin (2001) identifica algumas características do estudo de caso:

- O objetivo da pesquisa não é somente explorar certos fenômenos, mas entendê-los em um determinado contexto.
- A pesquisa não começa com um conjunto de perguntas e noções sobre os limites dentro dos quais o estudo acontecerá.

- A pesquisa pode utilizar vários métodos para a coleta de dados, podendo esses dados tanto ser qualitativos como quantitativos.

Ainda segundo Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Desse modo, clarifica-se que essa pesquisa realmente enquadra-se como um estudo de caso.

Uma técnica para avaliar a delimitação do fenômeno é perguntar o quanto finito a coleta de dados poderia ser, isto é, se existe um limite no número de pessoas envolvidas e que poderiam ser entrevistadas ou se também é limitado o número de observações que poderiam ser realizadas. Se não existe fim, na verdade ou teoricamente, o número de pessoas que poderiam ser entrevistadas ou o número de observações que poderiam ser feitas, então o fenômeno não está corretamente delimitado para qualificá-lo como um estudo de caso (MERRIAM, 1998). Nesse caso, pensamos que houve, sim, limite, tanto das possibilidades de pessoas a serem pesquisadas, quanto dos temas a serem observados. Daí a se confirmar, mais uma vez, a nossa certeza de enquadrar-se nessa classificação o nosso estudo.

Acrescente-se, ainda, o fato de que o processo de coleta e análise de dados em um estudo de caso tem um enfoque indutivo. “Os pesquisadores tentam obter suas informações a partir das percepções dos atores locais, colocando ‘em suspenso’ suas concepções sobre o tema que está sendo estudado” (GODOY, 2006, p. 122).

O estudo de caso deve ser realizado para acompanhar e proporcionar mais detalhes a um levantamento (BELL, 2008), tornando-se “Uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos” (CRESWELL, 2010, p. 38).

2.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O instrumento da pesquisa foi a entrevista, uma técnica de coleta de dados que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas (RICHARDSON, 1999). Mais especificamente, foi a entrevista em profundidade.

A entrevista em profundidade ou entrevista não estruturada, em vez de responder à questão por meio de diversas alternativas pré-formuladas, tem como

objetivo obter do entrevistado o que ele considera mais importante em determinada situação em estudo (RICHARDSON, 1999). Entre outros objetivos, estão os de conhecer a opinião do entrevistado, o de obter informações dele e o de mudar opiniões, atitudes, ou seja, a busca de modificação de comportamentos.

Já a entrevista semiestruturada tem como objetivo compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações referentes ao tema de interesse. A entrevista semiestruturada é utilizada quando o pesquisador deseja apreender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que ele usa para fundamentar suas opiniões e crenças (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; BARBOSA DA SILVA, 2006). Ela se orienta “por um ‘guia de tópicos’ que fornece uma linha-mestra para as perguntas a ser formuladas” (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; BARBOSA DA SILVA, 2006, p. 134).

No decorrer da entrevista, o pesquisador pode adaptar cada questão em função da resposta ou da informação que o entrevistado acabou de lhe dar. O objetivo é o de aprofundar e melhor compreender o assunto investigado (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008).

Um ponto importante a ser considerado nesta tese é o conhecimento que o pesquisador tem sobre cursos de administração. Esse conhecimento abrange os professores que atuam em cursos de administração e a legislação pertinente à educação superior, em especial na instituição pesquisada. Além disso, considera-se, também, a sua experiência de mais de duas décadas como docente na educação superior, seja em instituições públicas ou privadas, de pequeno, médio e grande porte. Além de todos esses itens, ainda deve ser considerado como elemento fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa o fato de o pesquisador, além da experiência na docência, possuir experiência na área de consultoria empresarial e educacional.

O papel do entrevistador no momento da coleta de dados é uma tarefa muito difícil, particularmente em pesquisas com entrevistas pessoais (FOWLER JUNIOR, 2011). No entanto, a experiência foi essencial na elaboração, coleta e na análise das informações prestadas pelos entrevistados.

Para a preparação do instrumento de coleta de dados para essa pesquisa, a entrevista em profundidade, com o uso de roteiro semiestruturado (SEIDMANN, 1998), foi considerado o quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987). Esse quadro encontra-se descrito no item *Saberes pedagógicos* do referencial teórico, como referência para a

coleta das informações. O quadro apresenta as categorias que compõem o conjunto de saberes dos professores.

No item *A cultura didática dos professores de administração*, foi conceituada cultura didática como o conjunto de saberes pedagógicos cultivados pelo professor de cursos de administração ao longo da sua carreira docente. Na continuidade do conceito, esses saberes, associados aos seus conhecimentos técnicos adquiridos principalmente durante sua formação acadêmica, servirão para a melhoria do desempenho docente em sala de aula, com vistas ao incremento do processo de aprendizado do aluno. Com isso e com o auxílio do conjunto de saberes pedagógicos dos professores de cursos de administração, busca-se a transformação do aluno em um agente transformador da sociedade. Deve-se considerar, portanto, que os saberes pedagógicos foram adquiridos durante a formação e ao longo da carreira docente e também pela experiência de vida e ainda por meio do conhecimento de diversos saberes pedagógicos, como conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987).

Assim, além da preparação do instrumento de coleta de dados, o quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores possibilitou a compreensão do que são os saberes pedagógicos, o que contribuiu fundamentalmente para o entendimento do que é cultura didática dos professores de curso de administração.

[...] não deu certo uma mudança, você muda de esperança, porque a gente merece ser feliz [...].

(Ivan Lins, A gente merece ser feliz.)

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Muito se tem escrito sobre o ofício de professor, conforme Veiga (2009), Tardif e Lessard (2009b), Arroyo (2004), Cunha (2011), Altet (2001), porém, os estudos referem-se, principalmente, àqueles que atuam nos níveis iniciais do ensino e, com muito menos frequência, dos que atuam na educação superior. São poucas as pesquisas que se preocupam com o processo de entrada na educação superior e como ele acontece. Do mesmo modo, acontece em referência a estudos que se aprofundem nas questões pedagógicas e sua evolução na carreira. A falta de formação pedagógica é muito comum com os professores que atuam nos cursos superiores da área de negócios.

Os docentes iniciam a carreira na educação superior como se estivessem habilitados para tal, mas sem uma formação específica, mesmo em cursos de curta duração. Aptos ou não, eles encontram-se diante de dezenas de alunos, levando consigo a experiência adquirida durante os anos da graduação ou do seu dia a dia profissional. Acreditam que isso é o suficiente para, pelo menos, iniciar sua vida docente (TIMPSON; BENDEL-SIMSO, 2003; BEHRENS, 2008; MOROSINI, 2001).

Situações como essa são comuns não só em cursos da área de negócios, mas em todos os outros que não sejam cursos específicos de licenciatura. Os saberes pedagógicos necessários à tarefa docente, para esses professores, num determinado período de tempo, pode resumir-se na sua experiência profissional e na sua graduação. Além disso, eles não têm muito mais o que apresentar.

Gauthier et al. (2013) descrevem como cegueira conceitual certas ideias preconcebidas sobre o ensino. Por exemplo, conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência. Certos professores consideram esses saberes como necessários e suficientes para a profissão docente.

Na área de negócios é muito comum encontrar professores que se julgam aptos à docência por terem um ou mais dos itens apresentados, o que os impede de buscar uma formação mais adequada, ou os saberes pedagógicos que contribuam significativamente para o seu desempenho em sala de aula e fora dela.

O saber é próprio do professor e ele o constrói ao longo da carreira, aperfeiçoa-o, ele mesmo se autoavalia e acaba por criar uma identidade que lhe é peculiar, algo que o identifica como professor e o diferencia dos demais, como se ele fosse um repertório de conhecimentos. Esse repertório deve ser trabalhado nos cursos de formação docente e na busca de desenvolvimento de mecanismos que possam contribuir principalmente para a formação de professores não professores.

A expressão “professores não professores” entendemos e definimos como aqueles que não têm formação específica ou formação pedagógica para a prática do magistério. Esses professores não realizaram um curso de licenciatura. Paguay e Wagner (2001, p. 137) afirmam que “para se tornar professor, é preciso, antes de mais nada, conhecer as bases teóricas da didática específica, da metodologia geral da psicopedagogia para poder, então, aplicá-las”.

Estudos realizados com base na experiência de professores em sala de aula podem contribuir para identificar os repertórios de conhecimentos utilizados pelos professores. Em algumas instituições de educação superior, não é raro encontrar relatos de professores que adotaram práticas utilizadas por outros professores, como resultados de suas práticas de sala de aula (CUNHA, 2011; BEHRENS, 2006).

Num processo de analisar a prática dos professores universitários em sala de aula por um conjunto predefinido de aptidões desenvolvidas por um professor, seria correto reconhecer que existem professores não professores em cursos de administração que possuem desempenho superior, se comparados a professores com formação pedagógica atuando nesses cursos. Talvez esse fato seja resultado de observação e aplicação de um repertório de conhecimentos desenvolvidos por outros professores.

Para o professor do curso de administração, o repertório de conhecimentos necessários para que tenha um desempenho eficaz constitui-se de alguns elementos principais, ou seja, diz respeito ao conhecimento específico que ele tem a respeito do conteúdo ensinado, sua experiência profissional e docente, a forma de conduzir as aulas, como as prepara, seu relacionamento com os alunos, como os estimula, entre outros.

Várias pesquisas, como de Handal, Wood e Muchatuta (2011), Cochran-Smith (2005), Hanushek (2002), Anderson e Miller (1997), Reid (2011), Pennings et al. (2014) foram desenvolvidas, e ainda são, para desvendar mais elementos sobre essa relação professor e aluno. Parte dessas pesquisas é constituída de estudos entre o

desempenho do aluno e as práticas utilizadas pelo professor em sala de aula. Mesmo assim, e talvez em função de diversas variáveis que se inter-relacionam, nesse caso, na educação superior, e que podem influenciar no desempenho de professores e alunos em sala de aula. São exemplos dessas variáveis a experiência do aluno nessa relação ensino e aprendizagem e a própria experiência do professor e sua perspectiva de crescimento na carreira do magistério.

Outro ponto importante que deve ser considerado é que, da mesma forma como um administrador de empresas deve gerir uma organização frente às diversidades e incertezas que podem influenciar todo o processo interno e externo da organização, no caso dos professores, pode ocorrer situação semelhante. Para o administrador de empresas, a situação econômica do país, sua influência e seus impactos em diversos segmentos, o mercado internacional, ou mesmo políticas internas em relação ao câmbio, favorável ou não ao comércio internacional, frente a tudo isso, ele deve estar preparado para tomar decisões. Muito provavelmente, apesar de toda sua experiência profissional, sua formação acadêmica, vivência na área e informações sobre determinados aspectos, ele pode se confrontar com uma situação que exija dele decisão rápida fora de um contexto em que esteja acostumado a atuar. Portanto, encontrar novas maneiras de ver, de entender e de solucionar os problemas será fundamental para que haja não somente o compromisso com a organização que administra e com a sociedade, mas também para o seu crescimento profissional.

Para os professores, situação semelhante à descrita também pode acontecer, como já nos referimos e é frequente que isso realmente aconteça.

Embora toda sua experiência, seja ela acadêmica ou profissional, o professor do curso de administração, ao lidar com problemas específicos em sala de aula, deve saber como gerenciá-los e ou solucioná-los, tal qual aquele administrador que se encontra frente a uma empresa. Ao aplicar tais conhecimentos, os professores e administradores, ou outro profissional, com base nos conhecimentos que estão à sua disposição e de acordo com seus objetivos, carecem de algo a mais a ser desenvolvido dentro dessa perspectiva. Esse algo a mais extrapola tanto o saber científico como a experiência profissional (GAUTHIER et al., 2013).

Nos itens que seguem e compõem o referencial teórico dessa pesquisa, a intenção foi apresentar alguns temas fundamentais ao entendimento de como estão sendo conduzidas pesquisas na área aqui estudada. Do mesmo modo, houve o

propósito de inter-relacionar esses temas para extrair deles informações importantes para o desenvolvimento do conceito de Cultura Didática.

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

O ambiente de negócios passa, no momento, por mudanças profundas, impulsionadas por fortes alterações demográficas, pelas forças econômicas globais e pelas tecnologias emergentes. Ao mesmo tempo, a sociedade cada vez mais exige que as empresas tornem-se mais responsáveis por suas ações e adotem práticas sustentáveis. Essas tendências sinalizam que as empresas necessitam hoje de algo muito diferente do que foi no passado e do que será no futuro (AACSB, 2013).

Dentro desse contexto, é preciso repensar, tendo em vista as transformações que vêm ocorrendo, que os futuros administradores deverão estar preparados para atuarem numa economia globalizada. Nela, não apenas o conhecimento terá fundamental valor para a sobrevivência das organizações, como também uma postura ética e a preocupação com o bem-estar das pessoas que compõem tais organizações.

A atenção e o cuidado com a formação do administrador, portador de um pensamento crítico, conhecedor de realidades distintas que demandem ações adequadas, deve ser o foco do ensino de administração. Para isso, é necessário contemplar, nos cursos, disciplinas que despertem nos futuros administradores o papel de transformadores da realidade social (AKTOUF, 2005).

Muitas vezes, o administrador, mesmo com seu poder de competição dentro das organizações, é colocado à prova sobre suas obrigações para a integridade da própria organização e também para sua integridade pessoal. O papel do professor e seu compromisso educativo, que é de natureza social, levam-no a planejar não só o impacto de seu ensino na vida de seus alunos, como também a melhoria da sociedade, pois, de uma forma ou de outra, o professor estará contribuindo para sua construção (VEIGA, 2009). Portanto, a qualidade do ensino é o fator mais crítico que interfere no aprendizado do aluno (CHONG, 2014).

Os futuros administradores, além das competências inerentes à sua formação e profissão de administrador, precisam aprender a pensar de forma mais racional-analítica e desenvolver habilidades para resolver conflitos de crise moral, financeira e pobreza global (SHRIVASTAVA; STATLER, 2012; ZHAO, 2010).

Em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá e França, o elevado grau de especialização, rigidez, ausência de consciência crítica, falta de comunicação e interação profissional entre os estudantes são alguns fatores que não contribuem para uma formação adequada dos administradores (CHANLAT, 2012). Cassel et al. (2009) relatam que, em muitas pesquisas que fornecem orientação prática sobre o uso de métodos qualitativos, poucas são as pesquisas que analisam as habilidades e os processos que contribuem com a formação e o desenvolvimento de gestores.

O comportamento moral, como um produto da educação, só será atingido com professores com uma formação que possa atender a essas necessidades, considerando quais os impactos que seus saberes podem provocar nos futuros administradores. Há de se pensar que é necessário estimular o senso crítico do aluno.

Com as referidas mudanças, é fácil constatar que “esse mundo em que o local de trabalho e o local da economia se fundiam, em que o trabalho de numerosos executantes era indispensável para os que tomavam decisões, parece que está escamoteado” (FORRESTER, 1997, p. 24)

Ainda sobre comportamento moral, Solomon (2006, p. 39) apresenta:

Revelar-se na imagem igualmente amoral e desumana da corporação gigantesca, impessoal, cujo único objetivo, em sua existência puramente legal, é enriquecer seus acionistas (que por sua vez, nada mais são que *homini economici*) revela-se num mundo em que as virtudes perderam seu lugar, em que o senso de comunidade foi sacrificado à luta pelo interesse pessoal, em que o antigo ideal de fazer o bem aos outros e ser recompensado em troca foi substituído pela trapaça, pela esperança de alguma coisa a troco de nada, pelo parasita.

Uma pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Administração (2006) com empresários, tanto da área pública como da privada, apontou que esses administradores, pelo menos a maioria, que trabalham nas suas organizações, estão providos de conhecimentos específicos na administração de pessoas (54,55%). Eles têm como principal competência a identificação de problemas, a formulação e a implantação de soluções (60,61%), apreciam entre suas habilidades o relacionamento pessoal (55,21%), a adaptação à transformação (52,08%) e, por último, percebem como a principal atividade dos administradores, o profissionalismo (61,22%). Um fato interessante foi notar que nessa pesquisa não haja nenhuma referência ética e comportamento moral dos administradores dentro dessas organizações.

Tratando-se de organizações, todas elas são ocupadas por pessoas que possuem o senso de comunidade e que buscam fazer o bem aos outros. Enfim, tudo que poderia ser levado em consideração para a contribuição do desenvolvimento sustentável, o que, porém, ficou fora da pesquisa.

Uma formação pedagógica completa e fundamentada na ética é o que se propõe para a melhoria dos professores na educação superior, pois “De que, então, serviria formar excelentes profissionais se eles carecem de uma visão harmônica do saber e do mundo, se não estão preparados para enfrentar os problemas éticos básicos” (JULIATTO, 2013, p. 46).

Na mais recente edição da *Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador*, realizada pelo Conselho Federal de Administração (2011), foram tratados, em uma das questões, os conhecimentos específicos, as competências, as habilidades e as atitudes que devem ser priorizadas na formação do administrador. Na questão sobre atitudes, além do comportamento ético, os respondentes tinham como opção de resposta o comprometimento, a iniciativa e a atitude empreendedora, o aprendizado contínuo, o profissionalismo e a responsabilidade socioambiental. Nessa questão, o comportamento ético obteve o maior índice de respostas (81,71%), seguido pelo comprometimento (78,39%), enquanto que a responsabilidade socioambiental obteve o menor percentual de respostas (50,58%).

Na Pesquisa de 2011, diferente do que aconteceu com a pesquisa anterior, do ano de 2006, o comportamento ético como atitude do administrador não só foi incluída na pesquisa, bem como obteve o maior número de respostas, o que indica que houve uma mudança na forma de pensar a formação do administrador. Essa formação deve estar muito mais alinhada às demandas da sociedade e preocupada com uma formação crítica, para que produza efeitos benéficos à sociedade e às organizações.

Envolvidos com a rotina diária das atividades em sala de aula, o professor consome o seu tempo com diversas outras atividades. Às vezes, com o objetivo de cumprir o programa da disciplina, ou o plano de ensino, nem sempre atualizado, o professor não tem condições de pesquisar novos tópicos, que tragam informações relevantes à formação dos seus alunos, como foi apontado na pesquisa do Conselho Federal de Administração. Muitos desses tópicos não foram sequer abordados.

A atividade em sala de aula é apenas um dos aspectos complexos da atividade do magistério na educação superior. Para ensinar, o professor tem uma série de

outras atividades a serem realizadas. Algumas dessas tarefas, como, por exemplo, planejamento e preparação das aulas, correção de provas e outras atividades em sala de aula, que compõem as atividades avaliativas, fazem parte também do dia a dia do professor.

Além dessas referidas, inúmeras outras atividades que não estão diretamente ligadas à sala de aula fazem parte do processo, como atividades administrativas, reuniões, participação em eventos pela e na instituição na qual leciona e isso consome boa parte do tempo do professor (PHILIPP; KUNTER, 2013). “A preocupação com o aluno e a qualidade de ensino fazem parte do dia a dia dos professores, porém, o refletir sobre si mesmo desaparece na rotina tão configurada com provas, trabalhos, seminários, aulas, queixas de alunos, cobrança de coordenadores, baixas remunerações [...]” (GABRIADES, 1996, p. 85).

Sobre a necessidade de o professor estar mais focado em suas atividades docentes, Estrela (2010, p. 11) afirma:

A desorientação dos professores torna-se compreensível por razões muito diversas, como por exemplo: a crescente atribuição de papéis que são chamados a desempenhar e conseqüente multiplicação das suas responsabilidades, perturbadora da sua identidade profissional; a limitação da sua autonomia através de uma incompreensível torrente de produção normativa, burocratizante e nem sempre coerente, geradora de dilemas de acção.

Dentro dessa perspectiva, o tempo previsto para que os professores efetivamente ministrem suas aulas acaba por ser muito limitado, o que compromete seu desempenho e, principalmente, o aprendizado de seus alunos, isso porque o planejamento das aulas, o tempo dedicado ao estudo do conteúdo e a própria formação continuada do professor deverá dar espaço às tarefas burocráticas, que muitas vezes não agregam valor nenhum às suas aulas. Como consequência, irá lhe faltar tempo para se dedicar a questões diretamente ligadas à aprendizagem dos alunos. Assim, o professor passará a lançar mão da reprodução, pois não tem tempo para produzir o que será utilizado dentro de sala de aula, muito menos para desenvolver pesquisas aplicadas.

Se o professor formador está também nessa situação, ou muito próximo a isso, restam poucas alternativas aos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem. Sua formação deve, portanto, ser orientada para uma prática não

reprodutiva, que pode ser superada somente pelo exercício da pesquisa (ZABALZA, 2004).

A aprendizagem do aluno está diretamente associada à formação pedagógica dos professores. Não é diferente com os professores de cursos de administração.

Sob essa ótica, parece que a formação do professor está sendo relegada a um segundo plano. Mesmo que fosse exigida tal formação como um atributo para o correto desenvolvimento das atividades acadêmicas e posteriormente para o desempenho do administrador dentro das organizações, seria difícil encontrar professores de cursos de administração com formação pedagógica, além da formação técnica. É pertinente lembrar que não defendemos a contratação de professores sem a formação pedagógica.

Ainda em relação à aprendizagem dos alunos, as percepções que eles têm em relação a um bom ambiente de ensino, que seja agradável, com sentimento de acolhida por parte dos professores e demais alunos, influencia no sentido de aprofundamento dos temas estudados. Eles estarão mais motivados para os estudos.

Ao contrário, e conseqüentemente, quando existe uma percepção ruim sobre um determinado ambiente de ensino, no qual o professor não consegue transmitir de forma adequada os conteúdos e torna-se apenas um repassador de conteúdos, os alunos são influenciados de forma negativa. Essa condição leva-os a tratar os estudos com superficialidade, o que resultará em baixo aproveitamento e rendimento (LIZZIO; WILSON; SIMONS, 2002; ENTWISTLE; McCUNE; HOUNSELL, 2002; MINTZBERG; GOSLING, 2003; CUNHA, 2005; HANDAL; WOOD; MUCHATUTA, 2011; JULIATTO, 2013; DUARTE, 2013; MITCHELL; BRADSHAW, 2013).

Os resultados de uma pesquisa apresentada por Meyers (2012) mostram, num primeiro momento, que professores de uma escola de negócios, de uma universidade pública nos Estados Unidos, foram avaliados por seus pares. Inicialmente, utilizou-se a técnica grupo focal com uma amostra de seis professores, três do sexo feminino e três do masculino. Dessa amostra, alguns deles estavam iniciando suas atividades como docentes na educação superior e outros já tinham experiência com a docência.

Todos os professores foram questionados sobre a importância de se avaliar diferentes fatores que qualificavam o ensino dos professores de cursos da área de negócios e que podiam influenciar no desempenho desses professores em sala de aula. Como resultado, foram identificados doze fatores: 1.º nível de preparação dos professores; 2.º clareza nas explicações; 3.º conhecimento profundo da disciplina

lecionada; 4.º entusiasmo do professor para lecionar a disciplina; 5.º autoconfiança; 6.º profissionalismo; 7.º senso de humor; 8.º possibilidade de discussão de resultados de pesquisa durante as aulas; 9.º como motivar os alunos a pensar; 10.º meios para deixar os alunos confortáveis para fazer questionamentos durante as aulas; 11.º facilidade de acesso por parte dos alunos ao professor; e 12.º a possibilidade de os alunos realizarem atividades extraclasse para a melhoria da aprendizagem.

De posse desses resultados, o autor da pesquisa aplicou um questionário com os doze itens coletados na primeira etapa da pesquisa, a um grupo de professores de cursos da área de negócios, durante duas conferências internacionais, uma na cidade da Flórida e outra em Las Vegas, ambas nos Estados Unidos. Nessa etapa, foi pedido ao grupo de professores que avaliassem, entre os doze fatores apresentados, quais poderiam ser utilizados por professores de cursos da área de negócios para ajudá-los a tornar suas atividades docentes melhores e percebidas como qualidade do professor, do ponto de vista dos seus pares. Para tanto, deveriam utilizar uma escala de 1 a 5, em que um significava pouco importante, e cinco, muito importante.

A variável mais importante considerada pelos respondentes foi o nível de preparação dos professores que lecionam em cursos da área de negócios, seguida pelo conhecimento profundo da disciplina lecionada por parte dos professores. O fator menos importante, segundo a pesquisa, foi a possibilidade de discussão de resultados de pesquisa durante as aulas.

O autor, ao concluir a pesquisa, discorre sobre a importância da preparação dos professores de cursos da área de negócios. Assim, pôde ressaltar como essa preparação influencia no desempenho dos professores em sala de aula, o que resultou em melhoria do desempenho dos seus alunos.

Numa pesquisa intitulada *Boas práticas em educação de graduação*, Chickering e Gamson (1987, 1999), com o apoio da Associação Americana de Ensino Superior, relatam mais de dois anos de pesquisa sobre alunos apáticos, graduados analfabetos, ensino de baixa qualidade e outras tantas críticas à educação superior. Segundo esses mesmos autores, não existem “nem cenouras nem varas” suficientes para melhorar o ensino de graduação, sem o compromisso e a ação de estudantes e membros do corpo docente. Alunos e professores são os recursos mais preciosos para quem quer a melhoria do ensino de graduação. Mas como a participação de alunos e professores pode melhorar o ensino de graduação?

Chickering e Gamson (1987, 1999) apresentam sete princípios baseados em pesquisas sobre a boa prática pedagógica em faculdades e universidades americanas: 1.º incentivar o contato aluno-professor; 2.º encorajar a cooperação entre os alunos; 3.º incentivar a aprendizagem ativa; 4.º dar *feedback* imediato aos alunos; 5.º enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; 6.º comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; e 7.º respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem. Isso levou à constatação de que alguns estudos realizados sobre a prática pedagógica utilizada por professores de diversas escolas de negócios apresentam-se de forma inadequada para a aprendizagem eficaz dos futuros administradores (VAARA; FAY, 2012; PFEFFER; FONG, 2002, 2004; MINTZBERG, 2006; STARKEY; HATCHUEL; TEMPEST, 2004).

Nohria (2012) comparou o método de ensino utilizado com os alunos de cursos de medicina, em que esses, sempre sob a supervisão de professores, eram encaminhados a hospitais e expostos a pacientes com os mais diversos sintomas. Com base no que já tinha sido estudado, deveriam tomar algumas decisões para o restabelecimento do paciente. Já no caso dos alunos de cursos de administração, a situação é diferente.

É quase impossível que esses alunos, durante suas formações acadêmicas, sejam expostos a situações semelhantes aos alunos de cursos de medicina, no que diz respeito ao enfrentamento de situações reais. Para o autor, com o uso do método de estudos de caso, é possível que os alunos de cursos de administração desenvolvam algumas competências, como, por exemplo, a capacidade de tomar decisões ocupando, mesmo que de forma irreal, uma função gerencial, para resolver problemas. É o que o autor chama de saber fazer para estreitar o longo caminho entre a academia e o mercado. Por isso, é necessário que os alunos participem de projetos interdisciplinares, em pequenos grupos, e que os professores tenham um perfil e atuem mais como facilitadores no processo, para que os alunos tenham iniciativa, tomem decisões assertivas, façam experimentações e dividam responsabilidade com o grupo (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2014).

Outro ponto importante no processo de ensino é em relação às coordenações dos cursos de administração. Os responsáveis pelo planejamento dos cursos de administração também não possuem, do ponto de vista pedagógico, na maioria das vezes, as competências para desenvolverem as atividades exigidas pela função.

Desde a adoção equivocada dos nomes das disciplinas na matriz curricular, criação de ementas e processos de avaliação de aprendizagem, casos em que a formação desses profissionais impacta diretamente e, às vezes, negativamente na construção do projeto pedagógico do curso. Considerando que deva existir um colegiado de curso que delibere sobre questões inerentes também ao planejamento e execução das atividades desenvolvidas nos cursos de graduação em administração, os professores que formam o colegiado de curso nem sempre têm conhecimento técnico, quanto mais didático, para discutir aspectos referentes ao curso. Um exemplo é a elaboração e a análise do projeto pedagógico institucional, ou mesmo o do curso, o currículo e o perfil dos egressos, suas competências, bem como as técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula, que constituem tarefa desses professores que exercem funções técnicas nesses colegiados (MASETTO, 2012).

Recentemente, numa reunião dos coordenadores de cursos da área de negócios da IES pesquisada, com a presença de alguns professores, para a discussão e revisão das competências previstas nos PPCs desses cursos, chegou-se à conclusão de que cinquenta por cento das competências constantes dos PPCs eram impossível de se medir. Portanto, não fazia sentido serem incluídas nos projetos de curso. A mesma situação foi diagnosticada durante a mesma reunião, quando foram avaliadas as competências estabelecidas para os alunos da Escola de Negócios. Das nove competências instituídas, quatro delas não eram passíveis de medição. Não havia um alinhamento claro entre essas competências.

Como resultado imediato dessa reunião, houve uma revisão completa nos PPCs dos cursos, inclusive em relação às competências, o que evidencia que mesmo com toda discussão entre coordenadores e professores que formam o Colegiado de Curso, e com o apoio institucional, existe ainda muita dificuldade por parte dos professores em estabelecer critérios, nesse caso específico, instituir competências para os alunos do curso. O mesmo geralmente acontece a respeito do sistema de avaliação, conteúdos, entre outros.

O projeto pedagógico de curso é como um mapa de referências. Deve definir conteúdo, perfil do egresso, competências, objetivos, sequência das disciplinas, formas e processos de avaliação, entre outros, e tudo deve apresentar uma relação muito estreita com o projeto pedagógico institucional. Nesse sentido, lembra-nos Cunha (2011, p. 206):

Conhecer e se apropriar do projeto pedagógico do curso garante ao professor fluidez sobre o currículo, para mostrar ao aluno relações possíveis e necessárias entre a sua disciplina, as demais disciplinas da matriz curricular e as atividades formativas que constituem o currículo.

Além do projeto pedagógico, outro ponto importante é em relação aos métodos de ensino utilizados pelos professores que atuam nos cursos de administração. Chia (1996) faz uma crítica aos métodos tradicionais de ensino de administração. Ele considera que são pouco úteis, à medida que contribuem fortemente para um pensamento reducionista do professor de como tratar questões complexas, sem que haja aprofundamento e uma forma adequada de trabalhar com os assuntos ministrados.

Professores de cursos de administração perceberam que a forma de avaliar seus alunos tem influenciado diretamente no desempenho dos alunos, cujo aproveitamento dos conteúdos tem sido muito baixo. No entanto, esses professores estão começando a repensar o conceito de avaliação, estimulados por situações diversas, com o objetivo de melhorar os resultados na aprendizagem. Passaram a considerar a criatividade, o pensamento crítico e a comunicação (BRIGHTMAN, 2009).

Algumas competências docentes são inerentes à formação específica de professores, como, por exemplo, organizar e dirigir situações de aprendizagem, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, envolver alunos no processo de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Observa-se, porém, que alguns, mesmo sem essa formação, acabam desenvolvendo tais competências durante a carreira docente. Muitos professores, sem nunca terem passado por uma preparação para a carreira docente, são mais capazes que outros para transmitirem conhecimentos teóricos (HUBERMAN, 1975), contudo, isso deve ser considerado um caso à parte, uma exceção.

Em pesquisa desenvolvida com professores do ensino médio e da educação superior, Cunha (2011) mostra que, de modo geral, setenta por cento dos participantes lembram-se da influência de atitudes positivas de ex-professores. Eles afirmam também que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com esses seus antigos professores.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão de aprendizagem, trabalhar em equipe, formar o aluno para a pesquisa, legitimar

instrumentos de avaliação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho são algumas das muitas competências docentes. A adoção e o aprendizado dessas competências estão relacionados à formação pedagógica do professor. “Toda estratégia que tenha em vista uma mudança pedagógica passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior” (BIREAUD, 1995, p. 176).

Para explicar essas competências, Arroio (2002) recorre à imagem da caixa de ferramentas. Segundo o autor, só é possível equipar a caixa dos nossos alunos se tivermos uma variedade de ferramentas em nossa própria caixa. Essa caixa pode ser necessária a qualquer momento.

A atividade docente exige do professor, dependendo do contexto, certa flexibilidade. A interação com os alunos é um trabalho muito complexo. O projeto pedagógico de curso contém dezenas de itens referentes à formação do aluno, mas não tem como prever como será o rendimento de um determinado grupo de alunos. Isso exige do professor uma adaptação em relação àquele ou a este grupo. É necessário renovar nossa caixa de ferramentas intelectuais para dar conta dessa tarefa (HALÉVY, 2010).

Além de conteúdo, o professor precisa de habilidades que somente serão trabalhadas e aprendidas com uma formação específica (CLAXTON, 2005). Pozo (2005) trata da capacidade de aprendizagem ou da aquisição do conhecimento científico gerado na cultura. Isso requer a instrução para a mudança cultural e uma verdadeira redescrição representacional. Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), afirma: “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração”. Para muitos professores, esse processo de aprender a trabalhar na prática, ou tateando, é uma forma de forjar uma didática que o acompanhará por toda a vida.

O professor do curso de administração sem uma formação pedagógica que possa auxiliá-lo no seu dia a dia de sala de aula e, principalmente, com uma mudança de cultura, poderá comprometer a carreira profissional dos futuros egressos com consequências irreversíveis para a sociedade. Há que se considerar que esses futuros profissionais estarão à frente de organizações, em que, cada vez mais e de forma acelerada, problemas tenderão a ter um cunho mais econômico. Isso exigirá que os professores estejam mais bem preparados para lidar com questões como essas.

A respeito desse tema, Sen (2009, p. 29) assim discorre:

[...] o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, interagindo com o mundo que vivemos e influenciando esse mundo.

Caso contrário, em uma sociedade dominada pela racionalidade instrumental e por categorias econômicas rigidamente estabelecidas, as pessoas que compõem as organizações são consideradas, muitas vezes, como recursos, materiais cujo rendimento deve estar de acordo com aquilo que foi estabelecido para atingir altos índices de produtividade. É uma situação semelhante ao que acontece com as máquinas, equipamentos e matérias-primas. As pessoas que fazem parte de organizações são transformadas em objetos, engrenagens ou recursos para que se possa atingir a eficácia (CHANLAT, 2012).

Assim, tanto a mudança de cultura quanto a formação pedagógica dos professores dos cursos de administração terão forte influência no processo de formação dos alunos. O resultado será pessoas com uma formação mais crítica, reflexiva, adequada, preparadas para atuar numa economia que exige cada vez mais não só o conhecimento técnico, mas também a preocupação com o desenvolvimento sustentável do negócio e com o bem-estar das pessoas.

Ainda em relação à formação do professor de cursos de administração, algumas instituições de educação superior que ofertam programas *stricto sensu* no Brasil adotaram a monitoria em seus programas. Nesse processo, os alunos acompanham os seus professores em sala de aula. A expectativa é que, assim, eles tenham condições de entender e absorver alguns aspectos didáticos, como o uso de tecnologias aplicadas, a postura e o uso correto do espaço pedagógico. Para Freire (2013), por exemplo, o espaço pedagógico é a sala de aula. É nela que se busca o convívio harmonioso e solidário entre educador e educando para a melhoria da aprendizagem.

Geralmente, os professores com melhor desempenho em sala de aula são acompanhados por mestrandos ou doutorandos na monitoria. No caso dos programas *stricto sensu* em administração, ofertados pelo país, não se tem notícia da utilização dessa prática para melhoria de questões didáticas dos alunos, pois não se sabe dos

resultados atingidos. De igual modo, se há essa prática em algum curso de administração, não se tem notícia que tenha havido resultados satisfatórios.

Cunha (2011) analisou um grupo de professores universitários considerados com bom desempenho por seus alunos. Segundo a autora, não foram encontrados professores que pudessem desenvolver, junto a seus alunos, habilidades intelectuais. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema do conteúdo para as aulas, mas não sabem como fazer para que seus alunos cheguem ao mapeamento próprio da aprendizagem que estão realizando. O bom professor utiliza suas pesquisas em aula, mas, de modo geral, não estimula o aluno para que ele faça a sua própria pesquisa.

Para os professores de cursos de administração, a falta de uma formação pedagógica contribui de forma significativa para a reprodução do conhecimento. Com esse foco da aula, não se incentiva o aluno ao desenvolvimento da pesquisa, até mesmo por não saber fazê-la. Assim, o trabalho com pesquisa fica muito restrito, como afirma Freire (2013), quando se refere ao modelo bancário de educação.

A necessidade de aprimoramento do professor na área pedagógica é ponto fundamental para evitar a reprodução do conhecimento, para que seja possível uma prática mais alinhada às demandas atuais. Os professores não podem ser considerados técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (TARDIF, 2002). O professor é um ator. Ele é o sujeito que assume sua prática com base nos significados que ele mesmo lhe dá. Portanto, é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade (RAULI; TESCAROLO, 2009).

Com o processo de profissionalização dos professores, e considerando que o objeto de seu trabalho são pessoas, conseqüentemente, os saberes profissionais dos professores serão importantes e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2000), existem algumas características dos saberes profissionais dos professores: os saberes são temporais; os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos; os saberes dos profissionais são personalizados e situados; e o objeto do trabalho do docente são pessoas e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas próprias dos seres humanos.

Esses saberes são necessários à formação pedagógica do professor de administração, considerando que o foco do trabalho docente são seres humanos. Por outro lado, parece existir, por parte dos professores, uma resistência cultural em

relação à formação pedagógica. Consideram eles que apenas o saber técnico é suficiente e necessário para a boa prática docente. Bacellar, Ikeda e Angelo (2005) ressaltam que existe a crença entre os docentes de que os dotes pedagógicos podem ser aprendidos com a prática cotidiana da docência. “Vale ressaltar que ensinar administração é tão complexo e desafiador quanto ensinar outras áreas de ciências sociais que lidam com a dimensão humana em sua grandeza, vilanias e paixões” (FISCHER et al., 2007, p. 938).

A profissão docente, segundo Tardif e Lessar (2009a), deve evoluir conforme uma lógica de profissionalização. Essa lógica é entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como um repertório de competências específicas e de saberes próprios desenvolvidos pelo corpo docente. É isso que contribui para o sucesso da educação do maior número possível de jovens e adultos.

Dessa forma, cabe aos dirigentes de cursos de graduação em administração fazer a seleção de professores baseada, principalmente, na titulação, na experiência profissional e na aderência ao conteúdo sugerido. É necessário um entendimento e uma valoração mais claros e objetivos no que se refere à formação de professores.

Outro ponto importante que merece destaque em relação aos professores que atuam em cursos de administração é que a oferta desses cursos acontece, predominantemente, no período noturno. É uma característica que faz com que a atração e a retenção de professores sejam prejudicadas em decorrência da sua pouca interação com o curso, com os demais professores e com a instituição. Praticamente, a sua participação se dará ou se limitará à sala de aula. Não lhes é dada condições para que possa viver a universidade.

Em geral, durante o dia esse professor desempenha uma função e, à noite, transforma-se em professor universitário. É uma situação bastante semelhante ao que ocorre na vida de muitos profissionais da área de saúde. Fontoura (1999), Castanho (2002) e Chaves (2006) apontam a carreira docente como uma opção secundária na vida desses profissionais. Muitas vezes, esse professor não tem interesse na carreira docente. Ele só se interessa pela manutenção de algumas poucas horas semanais, porque o *status* de professor universitário já é o suficiente para ele apresentar nas empresas.

Nas décadas de mil novecentos e setenta e mil novecentos e oitenta, no Brasil, profissionais com experiência na área de administração iniciaram sua carreira

docente, principalmente em função do prestígio que essa atuação poderia lhes proporcionar (BRESSER-PEREIRA, 1968). Naquela época, e mesmo atualmente, essa categoria de professor, em geral, no quesito formação pedagógica, estava e está muito distante das boas práticas e também sem demonstrar interesse pelo desenvolvimento profissional na docência.

Talvez por falta de tempo, talvez pelo seu objetivo como professor. Sem a formação pedagógica, costuma-se dizer que profissionais da área de negócios dormem como administradores e acordam como professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012). Tal situação não deve e não é possível que continue como está.

Para Masetto (2012, p. 45):

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.

Para Freire (2013), ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, tomada de decisões consciente, disponibilidade para o diálogo, além da formação pedagógica. Assim, com relação aos docentes que atuam na educação superior, se partimos do pressuposto de que uma formação pedagógica voltada ao ensino e pesquisa pode melhorar seu desempenho em sala de aula, será necessário repensar seu processo de formação para a prática pedagógica (FONTANINI et al., 2011).

Tardif (2010, p. 36) completa esse modo de ver e de pensar este tema:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo Claxton (2005), qualquer situação difícil e complexa na docência pode ser percebida e explorada por meio da intuição. É isso o que parece que tem acontecido com muitos professores de cursos de administração, sem formação pedagógica.

O ensino é uma atividade complexa. É claramente definido dentro de um contexto, num cenário que pode abranger diversas variáveis e, na maioria das vezes, com resultados imprevisíveis. Dentro dessa perspectiva, o professor deve ser visto

como um artesão, artista ou profissional experiente, que desenvolve uma sabedoria experiencial e criativa para enfrentar as situações conflitantes e as incertezas que compõem o dia a dia da sala de aula (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Como já nos referimos, a formação específica na área pedagógica tornará os professores de cursos de administração mais aptos ao magistério e também para enfrentar as dificuldades, num cenário que se encontra carregado de incertezas, além é claro, de ajudá-lo como profissional na empresa. É possível comparar a formação precária dos professores de cursos de administração, como indica Pozo (2005), com um jogo de lego, no qual nem todas as peças se encaixam corretamente e, às vezes, acontece de encaixarem de forma arbitrária.

O professor é submetido a regras como docente. Muitas vezes, pela falta de formação pedagógica, deve segui-las sem ter como mensurar se, como age, é a melhor forma de gerenciar seu espaço pedagógico. Assim, perde o professor e a IES e o futuro egresso perderão também, o que traz graves consequências para o futuro desses profissionais e para o mercado de trabalho. Arroyo (2002) refere-se às imagens e autoimagens confusas que temos dos mestres. Esse autor ainda se remete, como exemplo, à tarefa de um artífice, pois se trata de um fazer qualificado e profissional.

A importância de um professor bem preparado em sala de aula, segundo Ginott (1973), apud Etcheverry (1999, p. 156):

Cheguei a uma conclusão aterradora: eu sou o elemento decisivo na aula. É a minha atitude pessoal que cria o clima. É o meu humor diário que determina o tempo. Como professor, possuo um poder tremendo de fazer com que a vida de um menino seja miserável ou feliz. Posso ser o instrumento de humor, de lesão ou cicatrização. Em todas as situações, a minha resposta é que decide se uma crise se agudizará ou se apaziguará e um menino se humanizará ou desumanizará.

Num segundo momento, os reflexos da preparação precária dos professores tornam-se mais claros, sendo possível traduzi-los pelo baixo rendimento acadêmico, com sucessivas reprovações dos alunos, ausência dos professores em reuniões de colegiados de curso e resultados negativos nas avaliações institucionais. Um dos principais componentes da educação é a restauração de um senso comum crítico (O'SULLIVAN, 2004).

Para alguns professores, a aderência que têm com o curso que lecionam e por experiência adquirida ao longo das suas carreiras, percebe-se que estão em uma fase

na carreira que o desempenho está associado à sua formação. Por outro lado, alguns professores, em início de carreira, acabam tendo um desempenho superior àqueles num estágio mais avançado. Talvez justamente pela preocupação desses professores com uma possível estabilização na carreira ou, segundo Huberman (2007), quando ele alcança a fase da estabilização.

Em geral, para os professores de cursos de administração, os primeiros anos de atuação na docência podem levar a alguns ajustes e decepções na carreira. Diante de problemas pertinentes à profissão, os professores, muitas vezes, podem desanimar ao perceberem os inúmeros obstáculos que devem superar. De modo geral, isso acontece durante a transição de uma carreira de gestores para uma carreira docente (SIMENDINGER et al., 2000).

Souza-Silva e Davel (2005) apresentam quatro tipos de professor de cursos de administração no Brasil: 1.º aqueles que têm alta experiência docente e alta vivência gerencial; 2.º aqueles com alta experiência docente e baixa vivência gerencial; 3.º aqueles que têm baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e, por último, 4.º aqueles com baixa experiência docente e baixa experiência empresarial.

O que se tem notado, ainda e infelizmente, é “que a maior parte das escolas de administração utiliza pessoal mal preparado e que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar” (MOTTA, 1983, p. 53).

Por isso, é fundamental que os professores que atuam em cursos de administração melhorem seu desempenho em sala de aula, de modo a responder aos desafios resultantes da transformação dos sistemas educacionais exigidos pelas mudanças sociais. O desempenho de um professor não depende apenas do domínio de alguma experiência, geralmente adquirida durante sua formação acadêmica, como também a partir de sua atuação em outras atividades profissionais. O desempenho está associado à sua capacidade de mobilizar habilidades para analisar situações complexas e escolher a estratégia mais adequada para o alcance dos objetivos acadêmicos.

Além dos objetivos acadêmicos, nesse processo, é necessário também avaliar suas ações e resultados e garantir-lhe a aprendizagem contínua ao longo da sua carreira. É imprescindível ainda que esses professores desenvolvam não somente o conhecimento técnico, mas também habilidades e competências necessárias à docência, pois é durante esse processo que os mecanismos de adaptação ao mundo acadêmico serão tratados. Esse processo é a formação específica à docência.

A formação de professores é um tema muito importante para a sociedade, pois seu impacto sobre a preparação dos cidadãos para um mercado de trabalho altamente competitivo na área de gestão funcionará como um facilitador na identificação dos estudantes em sua vocação profissional (PERRENOUD et al., 2001). De qualquer forma, no caso de cursos de administração, professores iniciantes ou veteranos no magistério, com ou sem vivência gerencial, experientes ou não na docência, têm tido dificuldades de aprimoramento no que diz respeito à formação pedagógica.

Devemos repensar a formação do professor de cursos de administração para não contribuir e corroborar com o que nos expõe Shulman (1986, p. 4),

Eu não sei onde se encaixa o aforismo infame escrito por George Bernard Shaw e que têm atormentado os docentes há quase um século. 'Aquele que sabe, faz. Aquele que não sabe, ensina'. Isto é um insulto calamitoso para a nossa profissão, e que, infelizmente, vem sendo repetida prontamente até mesmo por professores.

Se o professor de cursos de administração não tem uma formação específica à docência, seria necessário pelo menos que antes do início das atividades docentes na educação superior, fosse exigida, desse profissional, uma formação específica para tal. Não importa se essa falha seja por conta dos cursos de mestrado e doutorado não contemplarem tal formação, ou devido a outras situações, como, por exemplo, encararem muitas das vezes a docência como um meio complementar de renda, ou até mesmo pela falta de oportunidade profissional. Essa formação específica e necessária deveria ser provida pela própria IES. Como indica Marcelo Garcia (1999), o futuro docente deveria passar por programas de formação por meio de mentores ou tutores.

O professor iniciante seria acompanhado pelo mentor, em geral um professor com excelente desempenho em sala de aula, com formação específica para a docência na educação superior, durante um determinado período de tempo. Essa ação de mentoria se daria principalmente com os professores iniciantes na educação superior e, em alguns casos, para aqueles já docentes na educação superior, mas com necessidade de aprimoramento, por conta de resultados obtidos em sala de aula.

3.2 PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

No início da década de mil novecentos e cinquenta surge no Brasil as primeiras escolas com perfil das *business schools* norte-americanas (ALCADIPANI; BERTERO, 2012). Nessa época, foram fundadas a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), do Rio de Janeiro, e a Escola de Administração de Empresas (EAESP), de São Paulo, ambas da Fundação Getúlio Vargas. Esta última dedicou-se exclusivamente à administração de empresas (ALCADIPANI; BERTERO, 2012).

Logo no início das atividades da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, foi enviado um grupo de jovens professores para *Michigan State University* – USA, para cursar mestrado. De volta ao Brasil, começaram a lecionar nas áreas de administração da produção, administração geral, contabilidade, finanças e mercadologia (MOTTA, 1983). Antes, porém, a EAESP havia contado com a presença de professores americanos por doze anos. Esses professores foram responsáveis pela estruturação das atividades acadêmicas e administrativas da escola. Eles ensinavam, eram chefes de departamentos e supervisionavam as atividades de seus subordinados, os professores brasileiros (ALCADIPANI; BERTERO, 2014).

“Conforme as atividades foram se desenvolvendo, os professores brasileiros foram assumindo paulatinamente o controle da escola [...]” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 158). No início, houve a necessidade de esses professores iniciantes, porque “Nos primeiros cursos, assistentes brasileiros que realizavam treinamento para um dia se tornarem professores atuavam como tradutores dos professores do Hemisfério Norte” (ALCADIPANI; BERTERO, 2014, p. 158).

Motivada pela necessidade de formação de pessoal com nível superior em função da criação de centros de pesquisa para dar suporte a questões econômicas e administrativas e com o desenvolvimento econômico pós-1964, houve uma tendência à criação de grandes empresas. Esse fato provocou um crescente grau de burocratização e tornou-se necessário um número cada vez maior de administradores para atuar nessas novas organizações (BRESSER-PEREIRA, 1994).

A burocracia especializada, necessária ao funcionamento do sistema capitalista, era composta por técnicos ou tecnólogos de vários ramos, entre eles os administradores (COVRE, 1982). Como consequência, a formação de professores

para os cursos de administração passou a ser fundamental. A necessidade de atender às demandas oriundas do acelerado crescimento econômico era premente. O ensino de administração foi orientado pelos princípios desenvolvimentistas das décadas de 1950 e 1960 e a formação de professores de administração foi um fator de indução ao sistema de pós-graduação atual (FISCHER, 2005). Uma das justificativas à criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* era a formação de professores competentes para atender à expansão da educação superior, com a melhoria nos níveis de qualidade (CHAMLIAN, 2003).

Na década seguinte, a Fundação Getúlio Vargas – RJ, por meio da Escola Brasileira de Administração Pública, cria o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração (Pronapa). Além das disciplinas do curso, o Programa era composto pela disciplina de didática aplicada à administração.

No ano de 2001, todas as áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) discutiram as perspectivas fundamentadas em um levantamento de necessidades identificadas pelos programas de pós-graduação (FISCHER, 2005). No caso do curso de administração, os destaques foram a carência de professores, o baixo investimento em capacitação docente e a criação e a expansão de programas de qualificação docente. Recomendou-se o reposicionamento dos cursos existentes e que eles tivessem a capacitação docente como objetivo e estratégia de formação em mestrados e doutorados, com o estímulo a cursos focados em docência em administração (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001).

Isso aconteceu, principalmente, porque se constatou que:

Mesmo nos cursos considerados de bom nível, a preocupação com formação docente restringe-se ao ensino do conteúdo. Os mestrados acadêmicos e doutorados não incorporam, com algumas exceções, a capacitação docente como foco. (FISCHER, 2001, p. 120).

No ano de 2004, na abertura do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD), foi implantado o Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA), o qual foi construído com base em um perfil docente que atendesse às necessidades do ensino em administração e de toda uma área marcada, entre outras coisas, por um ensino massivo e por tradicionalismo pedagógico no ensino da pós-graduação. Mas também e,

principalmente, pela resistência à inovação em relação ao formato dos cursos e à experimentação pedagógica (FISCHER, 2005). Portanto, deveria ser um modelo que contribuísse também à qualificação de professores dos cursos de administração (FISCHER, 2006). O PCDA foi proposto inicialmente pelo Fórum Nacional do Ensino de Administração (FONEAD), constituído pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), MEC/INEP, Capes, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração.

Para os alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração, o contato com questões de cunho pedagógico relativo à formação para a docência na educação superior raramente acontece. Ele se dá em casos de algumas disciplinas que são ofertadas por programas de *stricto sensu*, ou durante o estágio docente. Quando isso ocorre, na maioria das vezes, a disciplina encontra-se sob supervisão de um professor sem tal formação pedagógica. O aluno tem de acompanhá-la nas aulas da graduação. O estágio docente pode assumir formatos variados e não é incomum os alunos sujeitos ao estágio simplesmente substituírem seus professores nas atividades docentes de forma muito precária e improvisada (JOAQUIM et al., 2011; JOAQUIM; VILAS BOAS, 2011; RIOFI; ALAMINOS, 2007; JULIATTO, 2013).

A partir do ano de 1999, a Capes tornou compulsória a participação dos alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em estágios docentes como parte das atividades de alunos bolsistas de cursos de mestrado e doutorado (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIEI, 2013). Essa medida foi implantada com o intuito de minimizar o impacto causado nas instituições de educação superior em relação à atuação desses profissionais no magistério, isso porque os alunos de pós-graduação *stricto sensu* podem lecionar mesmo sem ter tido uma formação pedagógica para esse fim. Essa medida teve um efeito direto na qualidade da formação de mestres e doutores quanto à prática de ensino e não somente em relação à pesquisa, até então o foco na formação de mestres e doutores.

Isso fez com que despertasse nas instituições de educação superior que ofertam mestrados e doutorados sob a tutela da Capes a preocupação quanto à qualidade do ensino na formação dos seus alunos (JOAQUIM et al., 2011). Esses modelos assumidos por alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* utilizam-se de uma prática tecnicista, com foco nas competências de forma fragmentada, em

substituição a uma perspectiva calcada na reflexão, no autodesenvolvimento e na autonomia (BASTOS et al., 2011).

O Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esse artigo também regulamentou que a formação do professor universitário deveria ser tratada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, a LDB trata do nível em que deve ser dada a formação do professor universitário, não tratando, porém, de como deve ser a preparação do professor universitário. Portanto, não há diretrizes nacionais para a formação do professor universitário no Brasil (LEITINHO, 2008). Em decorrência desse fato, pode-se notar que, em muitos desses cursos *stricto sensu*, o foco está na formação do pesquisador e com pouca atenção com a preparação para a docência (MADHAVARAN; SREEDHAR, 2010; JOAQUIM et al., 2011).

Todos esses cursos ofertam disciplinas para formação do pesquisador. Entretanto, em relação à formação de professores, não costuma acontecer o mesmo (FISCHER, 2006).

Atualmente, existe um incentivo ao crescimento dos programas de mestrado e doutorado por parte da Capes, com o objetivo de aumentar o número de mestres e doutores, o que está coerente com o objetivo maior de sustentar o crescimento da atividade de pesquisa no país. Infelizmente, muitos egressos dos programas de mestrado e doutorado não têm perfil de pesquisador. O que é pior ainda, eles não seguirão a carreira acadêmica (BERTERO et al., 2013).

Em algumas IES, quando se trata de mestrado e doutorado acadêmico, em áreas que não sejam da educação, a oferta de disciplinas dessa área passou a ser compulsória. Entende-se, assim, que o modo de agir da IES é fundamental no processo de formação de futuro professores, principalmente para a educação superior. Mesmo considerando a oferta de disciplina específica, a preocupação com a formação pedagógica não tem sido alvo de discussão nas esferas governamentais. Dessa forma, os cursos de graduação continuam a receber mestres ou doutores sem competência pedagógica (VASCONCELOS, 1998; MASETTO, 2012; BRIGHTMAN; NARGUNDKAR, 2013).

A pesquisa realizada por Johnston, Milkman e McCoy (2013), com noventa e seis recém-doutores em *marketing*, de sessenta universidades americanas, verificou

como esses doutores perceberam sua formação pedagógica durante seus programas de doutorado. A amostra foi definida com base na lista *Who Went Where*, da *American Marketing Association Doctoral Students Special Interest Group* (DocSIG).

A DocSIG é uma área da *American Marketing Association* (AMA) criada especialmente para estudantes de doutorado em *marketing*. Ela fornece oportunidades a esses estudantes para desenvolverem habilidades profissionais em pesquisa, ensino, apresentações, produção de artigos e outras atividades que podem ajudá-los na colocação profissional, bem como no desenvolvimento de suas carreiras. Com as informações obtidas nessa lista, entre os anos de 2006 a 2010, os autores produziram um importante artigo.

A pesquisa realizada por Johnston, Milkman e McCoy (2013) teve o seguinte procedimento: inicialmente um *link* para o preenchimento do questionário foi enviado por *e-mail* para quinhentos potenciais respondentes, no dia 14 de abril de 2011, e em 25 de abril do mesmo ano, foi enviado um novo *e-mail* para aqueles destinatários que não responderam ao primeiro. Como resultado desse processo, foi recebido um total de noventa e seis respostas adequadas para tabulação dos dados, o que representou uma taxa de dezenove por cento de respondentes. Após a análise dos resultados, foi apurado que os estudantes de doutorado em *marketing* não tiveram uma formação adequada para atuar como professores.

Esse resultado negativo pôde ser constatado pelo relato desses doutores em início de carreira sobre suas percepções em relação à preparação e ao desempenho docente durante seus doutorados. A maioria deles, ainda quando doutorandos (87%), estava completamente comprometida com seus cursos. Apenas pouco mais da metade dos respondentes (58%) consideraram que, quando doutorandos, tiveram uma formação pedagógica adequada para atuar como professores.

Como se poderia esperar, aqueles que consideraram que tiveram uma formação pedagógica adequada para atuarem como professores relataram que se sentiram bem preparados para o ensino no início de suas carreiras. Por outro lado, os doutores que consideraram não terem tido uma formação pedagógica, ou uma formação pedagógica adequada para lecionar, responderam que não estavam preparados para lecionar. O motivo era a falta de uma formação pedagógica adequada durante o doutorado.

Os doutores em *marketing*, que atuam como professores e que consideraram ter obtido uma formação pedagógica adequada, relataram um alto nível de entusiasmo

para ministrarem suas aulas. Eles estão preparados para o ensino e seus alunos são beneficiados por essa motivação, em função da formação pedagógica adequada recebida durante o doutorado. Por último, eles relataram que o doutorado em *marketing* contribuiu significativamente para a melhoria das suas respectivas carreiras docentes.

Em um outro estudo desenvolvido por Lusch (1982), o autor já lembrava aos recém-doutores em *marketing* que para ter um excelente ponto de partida para uma carreira de sucesso na docência universitária, os futuros professores na área de *marketing* deveriam considerar algumas orientações, nas quais se destacavam: o interesse sincero em ser um professor na área de *marketing*; o contínuo processo de renovação do conhecimento e a capacidade de concluir projetos e tarefas em tempo hábil, além, é claro, de lembrar aos futuros professores que eles, e só eles, seriam os responsáveis pela criação de uma carreira de sucesso.

Conant, Smart e Rekar (1998) realizaram uma pesquisa com os oitenta e três mais novos professores, em função da entrada na carreira docente, que ministravam disciplinas de *marketing*, de universidades nos Estados Unidos, associadas ao *American Marketing Association* (AMA). Os resultados indicaram que os professores de *marketing* sentiam-se significativamente melhores preparados para os desafios com relação à pesquisa do que com o ensino.

As pesquisas sobre a formação pedagógica de professores de cursos de administração ou da área de negócios, realizadas por Simendinger (2000), Campelo (2012), Fontanini e Tescarolo (2013), mesmo que de forma isolada e restrita, já foram publicadas em periódicos ou apresentadas em congressos de reputação nacional e internacional. Essas pesquisas tratam da didática e da formação de professores, da formação pedagógica do professor que atua na educação superior, da pedagogia das competências em cursos de administração, da formação docente, das práticas na educação superior, dos saberes docentes, das práticas docentes de professores, entre outros temas.

Pesquisas como essas são mais comuns quando tratam de cursos de licenciatura e cursos na área de saúde. Na área de negócios, mais especificamente em cursos de administração, as publicações, tanto em eventos, quanto em periódicos nacionais ou internacionais e que contribuam com o estudo ora proposto, têm sido difícil encontrar. Um ponto importante e que talvez tenha motivado a produção de alguns trabalhos nessa área é a transformação pela qual a educação superior vem

passando nas últimas décadas, no Brasil, principalmente em relação ao saber do professor e à sua forma de lidar com a sala de aula.

Por exemplo, deveria ser atribuída mais autonomia aos seus alunos na busca do desenvolvimento das competências profissionais para atuar num mercado de trabalho cada vez mais exigente. Nesse sentido, Postareff, Ylänne e Nevgi (2007) tratam do efeito da formação pedagógica em docência na educação superior. Os professores pesquisados mencionaram os efeitos positivos que obtiveram após a formação pedagógica para a docência, como a organização, a melhoria nos resultados das atividades discentes, entre outros.

Por outro lado, professores que alcançaram certo *status* com base em suas pesquisas são fortemente motivados para continuar a pesquisar, embora, muitas das vezes, não tenham formação específica para lecionar. Se a possuem, geralmente, é uma formação muito limitada. Portanto, eles podem ser menos confiantes sobre suas competências com o ensino e, em muitos casos, têm opinião de que não vale a pena colocar grande energia no quesito formação de professores para a educação superior. Eles estão mesmo interessados em pesquisa (COLBECK, 1998).

Um dos papéis principais de uma universidade é a produção do conhecimento. Além de produzir conhecimento, é fundamental que as universidades disseminem esse conhecimento por meio do ensino. É nessa fase que o professor torna-se essencial.

Para que isso ocorra, é de suma importância que exista uma competência didática por parte dos professores responsáveis por transmitirem aos seus alunos esses conhecimentos. É uma condição *sine qua non* que os professores tenham tal competência. Não basta produzir conhecimento, é necessário difundi-lo, de modo adequado, entre os alunos (MADHAVARAN; SREEDHAR, 2010; HUNT, 1992).

Em relação aos indicadores de desempenho da educação superior no Brasil e sobre a importância da formação dos professores, faz-se necessária uma revisão do papel dos professores como intervenientes no processo. Essa revisão é mais importante ainda quanto à qualidade da sua formação.

Na pesquisa com professores do curso de administração, realizada por Campelo (2012), numa universidade localizada na Região Nordeste do país, foi revelado que entre sessenta e nove docentes ouvidos durante a pesquisa, apenas um tem formação pedagógica. Os demais, embora não tenham tal formação para a docência na educação superior, são profissionais detentores de saberes e práticas

docentes decorrentes de experiências positivas vivenciadas com seus ex- professores (CUNHA, 2006, 2011; BEHRENS, 2006). Outros a obtiveram em suas atividades profissionais, como consultorias relacionadas às disciplinas ministradas no curso de administração.

Às vezes os professores, seja por formação, seja por necessidade ou adaptação à carreira docente ou à IES, passam por mudanças que impedem a consolidação de suas competências num determinado campo de ensino (TARDIF, 2010).

Pelo grande número de cursos de administração ofertado no país e pela dificuldade de contratação de professores titulados, muitos cursos contratam especialistas, mestrandos e doutorandos para suprir suas necessidades docentes. Essa decisão, em muitos casos, como já foi exposto, traz como experiência pouco ou quase nenhuma, quando o assunto é formação pedagógica, o que torna o trabalho docente ainda mais desafiador (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Um dos desafios é transformar a experiência profissional, mais a formação acadêmica, associada à falta de formação pedagógica, em conteúdo que possa ser ensinado, definido por Chevallard (1991, p. 39) como transposição didática, ou seja, “o trabalho que faz de um objeto de saber, um objeto de ensino”.

Experiências adquiridas em atividades profissionais por professores de cursos de administração contribuem significativamente para o desenvolvimento das suas carreiras docentes, principalmente no início de suas atividades. Na maioria das vezes, entre o término da graduação e a realização do mestrado, ou do doutorado em administração, o tempo dedicado às atividades que se configurem como experiência profissional, que não seja a acadêmica, é muito curto, o que pressupõe uma sólida formação acadêmica na área. Por outro lado, tratando-se de experiência profissional como administrador, pouco tempo tem sido dedicado à profissão (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Em pesquisa desenvolvida com trinta e quatro docentes, graduados, mestres e doutores em administração, que lecionam em cursos de administração em instituições de educação superior, públicas e privadas, no estado do Paraná, Fontanini e Tescarolo (2013) apresentam os principais motivos da escolha desses professores pela docência na educação superior. Nela, foram relacionados: a identificação com a vida acadêmica; o gosto pelos estudos; a inexistência de rotina; flexibilidade de

horário; ambiente ensino-aprendizado; e pelo estímulo dado pelos professores da graduação e mestrado, quando alunos, para iniciarem na carreira docente.

Ainda conforme os mesmos autores, a maioria dos professores entrevistados acredita que somente a sua formação acadêmica é insuficiente para a docência na educação superior. Eles reconhecem a importância da busca por cursos na área pedagógica, leituras complementares, discussões com colegas e experiência profissional. Somente “técnicas didáticas” podem melhorar as transferências de conhecimento aos docentes. A formação acadêmica oferece apenas o conhecimento específico em determinada área do saber profissional (finanças, *marketing*, logística, gestão de pessoas, por exemplo), o que não é suficiente para lecionar. Outro fator importante da pesquisa foi o papel desempenhado pelo professor de graduação, pela importância que eles tiveram ao incentivar os respondentes a seguirem a docência.

O relacionamento com professores mais experientes, participação em espaços de reflexão e de laboratórios de práticas docentes podem contribuir também com a formação pedagógica dos professores (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; ROTS et al., 2010).

A esse respeito, Timpson e Bendel-Simso (2003) e Juliatto (2013) afirmam que uma das funções principais do professor é a influência que ele pode exercer em seus alunos, inspirando-os e motivando-os aos estudos. Bireaud (1995) indica o princípio do isomorfismo, segundo o qual o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na universidade com seus formadores. Ensinar fundamentado em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores, porém, é a espiral reprodutiva de formação (CUNHA, 2006; BEHRENS, 2008).

Para Juliatto (2009, p. 137) “[...] professores marcam a vida dos seus alunos. Não existe ação educativa que não seja influenciada positiva ou negativamente pela personalidade do professor. As atividades e exemplos do mestre contam mais que as suas palavras”. Ele prossegue ao afirmar “Às vezes, o professor desperta até vocações para o magistério entre seus alunos” (JULIATTO, 2013, p. 57).

Ainda de acordo com a mesma pesquisa (FONTANINI; TESCAROLO, 2013), outra questão referia-se ao entendimento do professor sobre a didática. Em geral, os respondentes apresentam boa percepção sobre didática, principalmente, centrados em algumas ênfases, como o conjunto de saberes; as práticas e as metodologias utilizadas a favor do aprendizado; ações para tornar a ação de educar mais eficaz; a

arte de ensinar; procedimentos que estabelecem não só a proximidade professor-aluno como a acessibilidade ao conteúdo ministrado; e a transformação do conteúdo em algo que possa ser ensinado.

A pesquisa com professores e profissionais da área de ciências contábeis, feita por Nossa (1999) e mais alguns professores da área de educação, identificou algumas causas do despreparo dos professores que atuam em cursos de ciências contábeis. Por exemplo, uma delas é a expansão desses cursos. Neles, é comum haver dificuldade para encontrar profissionais qualificados para a docência e um dos motivos é o número de cursos. Entre os anos de 1986 a 1996, os cursos de ciências contábeis saltaram de cento e noventa e quatro para trezentos e noventa e quatro.

Outras causas identificadas foram a falta de investimentos pelas instituições de educação superior e também a falta de incentivo à carreira acadêmica. Essas falhas provocaram maior atração dos profissionais pelo mercado. Isso resultou no processo deficiente de contratação de professores e na dificuldade de contratar professores mestres e doutores, o que aconteceu em função do número muito reduzido de programas de pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis.

O curso de ciências contábeis (INEP, 2011) é o quarto colocado em número de alunos matriculados no Brasil, ficando atrás apenas do curso de administração, na primeira; do curso de direito, na segunda; e do curso de pedagogia, na terceira posição. No ano de 2008 (INEP, 2008), o curso de ciências contábeis ocupava a sétima posição em relação ao número de alunos matriculados no Brasil. Alunos de oitocentos e sessenta e cinco cursos de ciências contábeis foram avaliados no último Enade, no ano de 2012 (INEP/MEC, 2012).

3.3 A VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Quando tratamos da formação profissional dos professores, em especial daqueles que atuam na educação superior, irremediavelmente pensamos em como se dá a sua formação docente. Também é comum refletirmos como ao longo das suas vidas profissionais esses professores irão incrementar suas carreiras no magistério superior. Nesse caso, há que se pensar sempre em aspectos, como a pesquisa, a formação inicial ou continuada para a carreira docente (mestrado e doutorado), a formação específica, que compreende a didática, ou, de forma mais ampla, a

pedagogia e suas relações com alunos e professores. Além de tudo isso, o professor tem ainda que pesquisar. Pode-se perguntar, então, em que momento, ou em que fase, tudo isso pode acontecer?

É possível identificar momentos ou fases na carreira do professor? Em que momento da carreira o professor estaria mais bem preparado para enfrentar os desafios como docente? E em relação à sua formação, ela se dá ao longo da vida? Em momentos específicos?

Sobre esse tema, Candau (2011) afirma que o docente nunca estará definitivamente pronto, forjado, para uma carreira docente. Sua preparação ou sua maturação irá acontecer no dia a dia, com a troca de experiências em sala de aula ou fora dela, com pesquisas e na meditação teórica sobre a sua prática.

Reconhecer o docente como um sujeito de práxis, entendê-lo com um ser em permanente constituição, pensá-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado é um desafio a ser explorado e entendido (FARIAS et al., 2009). É por tudo isso que se pode concluir: “Sabemos que o bom professor não nasce pronto” (JULIATTO, 2013, p. 69).

Muitos são os fatores que influenciam a forma de pensar, sentir e agir dos professores, ao longo do processo de ensino: suas histórias de vida, os contextos sociais em que se formam, aprendem e ensinam (HOLLY, 2007). Isso tudo acontece porque a docência é uma atividade complexa e que exige dos professores saberes de diferentes naturezas (CUNHA, 2008). Haberman (1989), apud Holly (2007, p. 83), diz que “A preparação dos professores e a sua socialização são influenciadas pelas culturas que entram em competição na sociedade”.

Para os professores que lecionam em cursos de administração, graduados, mestres ou doutores em administração, e que não possuem formação específica à docência na educação superior, tratar de carreira docente é uma questão um tanto paradoxal. Justifica-se, porém, pelo fato de que eles não possuem um curso de licenciatura e nem alguns anos de experiência docente na educação superior. Em geral, esses professores, além da carreira docente, atuam muitas vezes em outros tipos de organizações que não são de ensino, como, por exemplo, colaboradores ou consultores de empresas. Dessa forma, seja qual for a área, a educação, ou qualquer outra função em que atue, o professor de curso de administração deve investir sempre e cada vez mais para se profissionalizar.

O que acontece com frequência é que a experiência adquirida fora é trazida por esses professores para dentro da sala de aula. Eles a empregam como forma de ilustrar, associar o conteúdo que está sendo ensinado e aproveitar as experiências dos alunos para a melhoria da aprendizagem. Por outro lado, conteúdos tratados em sala de aula podem ajudar os professores em suas carreiras fora da IES, principalmente quando esses professores desenvolvem pesquisas, mesmo que sejam básicas, em situações diversas do seu dia a dia.

Por exemplo, muitas metodologias de pesquisa são incorporadas em atividades não docentes para desenvolver novos produtos, estudos na área de gestão de pessoas, clima organizacional, *marketing*, logística, entre outras. Para esses professores de cursos de administração, a conjugação da experiência profissional em diversos tipos de organizações com a experiência profissional adquirida durante a carreira docente fortalece a relação professor-aluno e promove um ambiente propício à aprendizagem. Não restam dúvidas de que a carreira docente dos professores de cursos de administração seja influenciada por suas carreiras profissionais, com contribuições diversas ao aprendizado dos alunos e do próprio professor.

Voltemos ao tema dessa discussão que foca a carreira docente. Estamos tratando de como um professor que não tem formação específica à docência, como é o caso do professor de cursos de administração, desenvolve suas aptidões didáticas.

Esse tema foi tratado com propriedade no referencial teórico dessa pesquisa, definido, então, como cultura didática. Portanto, vamos verificar se existem fases na sua vida acadêmica, desde a entrada na carreira docente até o momento em que o professor se retira da atividade.

Para tanto, é possível adotar o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2007) para definir ou delimitar as fases, ou etapas, ou ciclos, que desenvolvemos durante nossas carreiras como docentes? Nesse sentido, Huberman (2007) descreve o ciclo de vida profissional dos professores como forma de entendimento de alguns determinantes da carreira profissional, no qual apresenta esses determinantes em forma de questões:

Existem fases no ensino? Qual a imagem que temos de nós, como professores, em sala de aula, em momentos diferentes da nossa carreira? Com o passar dos anos, as pessoas se tornam mais, ou menos competentes? Em relação à carreira, as pessoas estão mais satisfeitas, ou menos satisfeitas em determinados momentos de suas vidas de professor, e o que vem a ser os melhores anos de docência? Existem

momentos de tédio, de crise, desgaste, que afetem a vida do professor? Os professores aproximam-se das instituições que trabalham, à medida que os anos passam? Os acontecimentos de vida privada repercutem no trabalho acadêmico? O que distingue, ao longo da carreira, os professores que chegam ao fim dela carregados de sofrimento daqueles que a exercem com serenidade?

Ainda segundo o mesmo autor, existem as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, ou as fases perceptíveis da carreira do professor, apresentadas abaixo: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação; a fase do questionamento em relação à continuidade na carreira; a serenidade e o distanciamento afetivo; o conservadorismo e as lamentações; e o desinvestimento.

Para compreender melhor de que forma essas questões se relacionam com as fases do ciclo de vida da carreira docente, segue abaixo a descrição de cada uma dessas fases, conforme proposto por Huberman (2007).

Entrada na carreira: é a fase da sobrevivência e da descoberta. A sobrevivência, nesse caso, pode ser mais bem entendida como o choque do real. Esse choque consiste no enfrentamento, pelo professor, das rotinas do dia a dia, entendendo-se o quanto é complexa a atividade da docência, o distanciamento entre os ideais e as realidades da sala de aula, a dificuldade em relação às atividades pedagógicas e à transmissão do conhecimento.

Fase de estabilização: continuar ou não na carreira docente? Comprometer-se definitivamente com a carreira docente ou não? A estabilização está associada a um sentimento de competência pedagógica crescente, confiança naquilo que se faz. É uma fase em que os professores têm mais confiança e estão confortáveis com suas atividades docentes, possuem mais vontade para tratar de questões inesperadas, relativas à carreira, por conta também do tempo de atuação.

Fase da diversificação: é o momento da variação em relação aos materiais utilizados, as formas de avaliação e a realização de atividades em sala de aula. A busca de novos estímulos e ideias é o ponto forte dessa fase. O professor sente a necessidade de desenvolver atividades de maior significado, com as quais possa ser desafiado a contribuir mais com as atividades escolares.

Questionamento em relação à continuidade na carreira: nessa fase, os professores sentem-se incomodados pela monotonia da sala de aula, o que faz com que questionem se devem ou não continuar na docência. Pode ocorrer o desencantamento em função dos fracassos sucessivos das experiências vividas em

sala de aula e pelas dificuldades encontradas, desde a falta de apoio da própria instituição em questões de cunho inovador, por exemplo, até o desinteresse discente pelas atividades.

Serenidade e distanciamento afetivo: o que era ambição e vontade de contribuir com a melhoria das atividades escolares e a promoção de mudanças com forte apelo social cede lugar à acomodação e à repetição constante das atividades. Os professores não têm mais nada a provar aos outros ou a si próprio. São menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros, sejam eles colegas ou alunos. Comparados ao início da carreira, são muito menos preocupados com os acontecimentos do dia a dia.

Conservadorismo e lamentações: é comum a reclamação por parte dos professores de que a cada ano que passa os alunos ficam mais indisciplinados e menos motivados para as atividades escolares. De certa forma, parece que uma decadência tem afetado os alunos em relação ao desempenho e à dedicação aos estudos. O mesmo acontece em relação às políticas educacionais que, muitas vezes, confundem mais do que contribuem para o aprimoramento da educação. É o momento, então, em que os docentes passam da fase da serenidade para a fase do conservadorismo.

O desinvestimento: essa é fase em que se concentra o maior número de professores no final da carreira. Os objetivos foram atingidos plenamente ou em parte e inicia-se o processo de desinvestimento nos planos pessoais, as ambições e os ideais presentes na entrada da carreira e que ao longo dela foram ficando para trás. Em outros casos, o desinvestimento ao longo da carreira ocorre em função dos resultados obtidos e também dos não alcançados.

Ainda segundo Huberman (2007), entre a fase da entrada na carreira até a fase do desinvestimento, são em média considerados quarenta anos na vida do professor, conforme quadro 2 a seguir:

Anos na carreira	Fases/Temas da Carreira
1-3	Entrada
4-6	Fase da Estabilização
7-25	Fase da Diversificação e Continuidade na Carreira
25-35	Serenidade, Distanciamento Afetivo e Conservadorismo
35-40	Desinvestimento

Quadro 2 – Faixa etária e temas da carreira

Fonte: Huberman (2007).

Utilizando-se das teorias de mercado que auxiliam na análise estratégica dos produtos, buscou-se fazer uma analogia do ciclo de vida profissional dos professores em relação a uma teoria do *marketing* que aborda o ciclo de vida do produto. A representação ilustrada na figura 1 foi adaptada para melhor representar essa analogia. Ressalvamos que foi apenas para ilustrar graficamente e, em hipótese alguma, visa depreciar a atividade docente, quando se considera a docência como se fosse um produto.

O conceito do ciclo de vida descreve a evolução de um produto considerando quatro fases: introdução, crescimento, maturidade e declínio. O objetivo é auxiliar na análise de viabilidade de um produto e analisar quais poderão ser as principais estratégias em cada uma das fases. Na fase da introdução, há necessidade de inovação e na adoção de estratégias diferenciadas para a aceitação e o desenvolvimento do produto. Segue-se, então, pela fase de crescimento, em como manter e competir no mercado. Continua pela fase de maturidade e, por fim, o seu declínio (KOTLER, 2008).

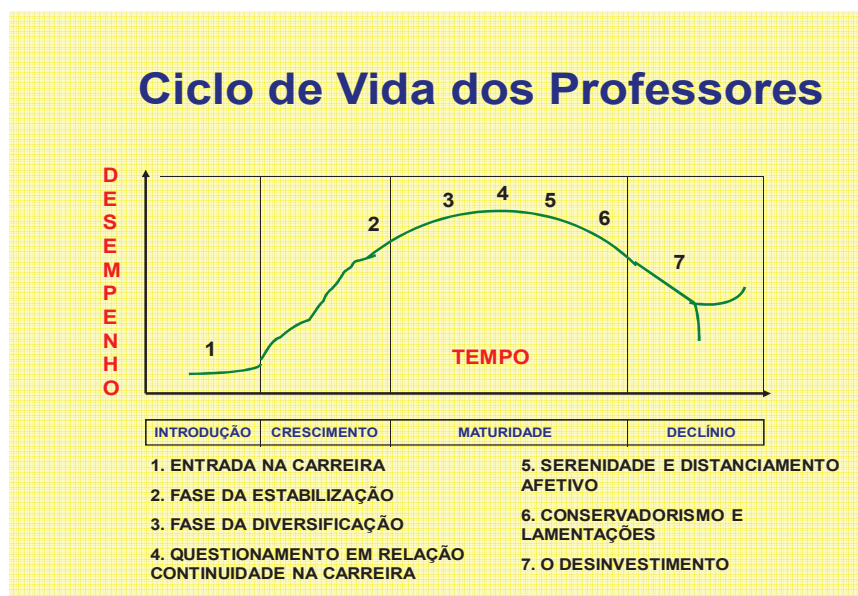


Figura 1 – Ciclo de vida dos professores baseado na proposta de Huberman (2007).
Fonte: Adaptado pelo autor.

Como já indicamos, a representação por meio dessa figura foi adaptada do gráfico ciclo de vida do produto, que trata das teorias de mercado que auxiliam na análise estratégica dos produtos fornecidos aos consumidores. Foi uma tentativa de ilustrar graficamente o entendimento da distribuição das fases do ciclo de vida dos professores, conforme apresentado por Huberman (2007). Ainda segundo o mesmo autor, apesar da sequência apresentada, isso não quer dizer que as fases sejam vividas sempre na mesma ordem, ou que todos os professores devam viver todas elas.

Embora, como já citado, o objetivo não seja classificar a atividade docente como algo que não seja à docência, é possível, porém, relacioná-lo entre si. Assim, pode-se verificar que a distribuição das fases do ciclo de vida do professor ocorre de forma mais concentrada na maturidade e isso acontece com as fases da diversificação, do questionamento em relação à continuidade na carreira, da serenidade e do distanciamento afetivo e, finalmente, do conservadorismo e das lamentações.

Em concordância com outros autores, como Gil (2012), Meyers (2012), Brightman (2009), Souza-Silva e Davel (2005), parece que é na fase da maturidade da carreira que os docentes de cursos de administração diversificam suas atividades, isso em função do desenvolvimento de suas atividades acadêmicas associadas às

suas atividades profissionais. É quando surge o questionamento sobre a continuidade na carreira.

As causas geralmente são os baixos salários pagos à atividade docente; a falta de serenidade e distanciamento afetivo; a vontade de contribuir com a formação de pessoas, que poderiam “mudar” o mundo; ceder lugar à acomodação e à repetição constante de suas atividades acadêmicas; e, por último, o conservadorismo e a lamentação, pela falta de motivação dos alunos e também pela indisciplina deles (HUBERMAN, 2007).

Todos esses fatores contribuem para se atingir a próxima fase, o declínio (Figura 2), representada pelo desinvestimento. Essa fase concentra um grande número de professores já no final da carreira, cujos ideais do início ficaram para trás.

A fase 2, ou a fase do crescimento, é aquela na qual o professor do curso de administração provavelmente fortifique questões relacionadas às aptidões didáticas, ou, como tratado anteriormente, sua cultura didática para a melhoria da sua ação docente.

Na docência de modo geral, mas, em especial, na educação superior:

O professor precisa demonstrar competência no que ensina, estar atualizado, ter visão de futuro, possuir cultura geral, saber transmitir seus conhecimentos, ser capaz de utilizar novas tecnologias, estar motivado a se aperfeiçoar sempre, ser capaz de trabalhar em equipe e ser pessoa ética. (JULIATTO, 2013, p. 73).

De todas essas qualidades que são exigidas do professor decorre a necessidade do contínuo aperfeiçoamento docente. Só assim se pode alcançar o que se espera de um bom docente.

Por se tratar de carreira docente, com o passar do tempo, além da experiência adquirida em sala de aula, para professores que atuam na educação superior, o desenvolvimento de pesquisa científica, publicações em periódicos nacionais e internacionais, projetos de consultoria confere-lhes certa visibilidade. Desse modo, o professor passa a ser referência em determinado assunto e área e torna-se verdadeiro expoente nos campos em que atua.

Provavelmente isso aconteceria na fase da estabilização na carreira, considerando a teoria de Huberman (2007), pois com o tempo, o professor aprimora

suas competências. Pode ocorrer também na fase da diversificação, com a busca de algo a mais que lhe satisfaça enquanto docente na educação superior.

É comum também, em cursos de administração, profissionais de mercado graduados em administração, após se retirarem de onde sempre atuaram, passarem a investir na carreira docente. Acabam por cursar mestrado e até mesmo doutorado, para estarem melhores preparados para a docência e assim assumem uma nova identidade profissional, levando consigo a experiência profissional para seguir na carreira docente.

Algumas vezes, esses profissionais, mesmo antes da aposentadoria em outras atividades que não sejam as de docência, mantêm vínculo com as IES, mas por conta de outras atividades, não conseguem dedicar-se plenamente à carreira docente e também por não terem condições de se preparar adequadamente para a atividade como docente.

Com base nessas situações, poderíamos sugerir outras fases no ciclo de vida dos professores. Uma seria a fase de reposicionamento da carreira, que se dá quando o professor opta pela continuidade na carreira docente, com o distanciamento de outras atividades profissionais que não sejam as acadêmicas e se especializando em determinada área do conhecimento com a realização de cursos *stricto sensu*.

Em relação à fase de reposicionamento da carreira docente, algumas IES investem na formação dos professores, o que melhora o seu desempenho e retarda a chegada da desaceleração da carreira.

É o professor se reinventando. É o momento em que o professor percebe que tem muito potencial para continuar na carreira docente e para contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos. Assim, ele coloca à disposição da docência todo o seu conhecimento adquirido ao longo dos anos.

Considerando as possibilidades de criação de novas fases no ciclo de vida dos professores e a substituição ou o ajuste em outras fases, sugerimos um novo gráfico. Esse não mais considera as teorias de mercado (KOTLER, 2008), mas apresenta uma nova abordagem e ainda enfoca com destaque os professores do curso de administração.

Segue o que chamamos de fases na vida dos professores:



Figura 2: Fases na vida dos professores.
Fonte: O autor.

Nessa nova abordagem, consideramos os professores que atuam na educação superior, em cursos de administração, com o início de suas carreiras docentes na graduação e que, ao longo dos anos, com o aprimoramento das suas carreiras, adquirem formação e experiência profissional para atuarem também em programas *stricto sensu*, embora muitos deles continuem a ministrar aulas na graduação.

Vale lembrar que, em função da quantidade de cursos de graduação em administração e os cursos de tecnologia na área de gestão no Brasil, assunto que já foi abordado, o número de professores necessários para a docência nesses cursos é muito elevado. Conseqüentemente, a carreira docente de muitos professores não seguirá o mesmo percurso quando comparada à daqueles professores que planejam suas carreiras docentes e realizam cursos *stricto sensu*, por exemplo, com o objetivo de se tornarem pesquisadores e futuros expoentes na área em que atuam.

O desenvolvimento da carreira docente com a manutenção de algumas poucas horas numa IES ou, pelo contrário, preferirem estar completamente envolvidos com a instituição, dependerá de professor para professor.

Por opção, ainda existem professores que atuam nos cursos de administração que, por um motivo ou outro, não consideram para efeito de planejamento de carreira a realização de cursos de mestrado e doutorado. Às vezes, o mestrado será o suficiente para atender ao seu planejamento de carreira.

Por outro lado, alguns professores entram para a docência em cursos de administração por meio de um percurso que vai da graduação ao doutorado, tendendo possivelmente a uma visão de educação empresarial como sendo sobre o negócio, pois lhes falta experiência profissional. Há também aqueles professores que ingressam em cursos de administração depois de substancial experiência profissional e empresarial. Estes tendem, possivelmente, a uma visão de educação empresarial direcionada aos negócios. Para eles, o mestrado ou o doutorado virá após a experiência profissional adquirida junto às empresas (LUCAS; MILFORD, 2009).

A seguir, as fases na vida dos professores e suas definições: 1.^a início na carreira; 2.^a fase do crescimento; 3.^a fase da diversificação; 4.^a reposicionamento da carreira; 5.^a entusiastas juvenis; 6.^a desaceleração da carreira.

Início da carreira: é o período no qual os professores ingressam na docência na educação superior, em cursos de administração. Em geral, esses professores não possuem uma formação pedagógica adequada. Porém, eles estão motivados e sentem-se desafiados com o que a entrada na carreira docente na educação superior pode proporcionar-lhes, em termos de satisfação em poder contribuir com o desenvolvimento de jovens e adultos que buscam a educação superior com o objetivo de desenvolvimento da carreira profissional.

Fase do crescimento: os professores investem na sua carreira docente. É quando percebem o quanto é importante o seu desenvolvimento profissional docente, para que possam crescer e desenvolver suas carreiras. Ainda nessa fase, os professores fazem a opção em permanecer na carreira docente. Em geral, já possuem o curso de mestrado e buscam um curso de doutorado na sua área de conhecimento.

Fase da diversificação: além das atividades docentes que possuem, buscam aplicar em outras atividades profissionais o que desenvolveram e têm desenvolvido ao longo das suas carreiras como docentes. A busca de outras atividades profissionais contribuirá com os professores no desenvolvimento das suas carreiras docentes, à medida que aquilo que é desenvolvido numa atividade profissional, fora da sala de aula, será aplicado nas suas atividades docentes. É o que acontece em consequência da criação de novas metodologias, formas de avaliação, desenvolvimento de atividades acadêmicas, o que melhora os seus desempenhos e contribui com a aprendizagem dos seus alunos.

Reposicionamento da carreira: é nessa fase que os professores investem na carreira docente e distanciam-se de outras atividades profissionais que não sejam as

acadêmicas. Especializam-se em determinada área do conhecimento com a realização de cursos *stricto sensu*. A experiência adquirida ao longo dos anos em outras atividades profissionais contribuirá significativamente para as suas atividades docentes, principalmente em cursos da área de negócios.

Entusiastas juvenis: é a fase na carreira docente em que o desenvolvimento de pesquisa científica, publicações em periódicos nacionais e internacionais, principalmente, confere aos professores grande visibilidade e eles tornam-se referência em determinado assunto e área. Esses professores são expoentes nos campos em que atuam. O crescimento deles é crescente, contínuo e com a tendência de permanecerem cada vez mais motivados com aquilo que fazem, acabam por criar um círculo virtuoso que evita a desaceleração da carreira docente. Pelo contrário, novos desafios estimulam e desafiam as atividades docentes desses professores.

Desaceleração da carreira: essa é a fase em que os professores começam a planejar suas carreiras sob o ponto de vista de atuação na educação superior. É nessa fase que a dedicação dos professores concentra-se na docência voltada para cursos de *stricto sensu*, principalmente, com o distanciamento das suas atividades acadêmicas voltadas à graduação. É ainda nessa fase que os professores, após um determinado período de dedicação aos cursos *stricto sensu*, vão assumindo outras atividades que não sejam exclusivamente as acadêmicas. Geralmente, o objetivo é se dedicarem às atividades de consultoria. O distanciamento definitivo da carreira docente é uma questão de tempo. São pesquisadores e concentram seu tempo e experiência em outras atividades.

Como já mencionado em relação ao ciclo de vida dos professores, de Huberman (2007), para o gráfico das fases na vida dos professores, trata-se de uma suposição. Portanto, não devemos tornar absoluto qualquer intenção de relacionar a vida dos professores de cursos de administração com o tempo na carreira docente, sua formação e as suas fases.

Considerando o gráfico das fases na vida dos professores, esta abordagem foi pensada levando em consideração a carreira completa de professores dos cursos de administração. Portanto, considerou-se o percurso desde a docência na graduação até a participação como docentes em programas de *stricto sensu*.

Em relação à fase dos entusiastas juvenis, voltaremos a tratar desse item no capítulo sobre a competência docente do professor na educação superior. Então,

explicaremos os níveis de complexidade e a carreira docente, o que ajudará na compreensão dessa nova fase.

Para encerrar esse capítulo, vale lembrar que outros autores já trataram sobre o ciclo de vida dos professores. Alguns deles referem-se aos ciclos básicos da carreira docente, como, por exemplo, os que estão apresentados no quadro a seguir:

O ciclo de vida dos professores e ciclos básicos da carreira docente	
AUTORES	FASES
Fernández Cruz (1998)	Fase da introdução na carreira docente; fase da estabilização na carreira docente; fase profissional; fase da desaceleração e a fase do encerramento da carreira docente.
Vonk (1989)	Fase pré-profissional; fase inicial; fase de crescimento na carreira docente; primeira fase profissional; fase da reorientação; segunda fase profissional e a fase da desaceleração.
Burke (1993)	Introdução na carreira docente; construção da competência; motivação e crescimento na carreira docente; frustração com a carreira docente; estabilização na carreira docente; desaceleração e saída da carreira docente.

Quadro 3 – O ciclo de vida dos professores e ciclos básicos da carreira docente
Fonte: Zabalza; Zabalza (2012).

O importante quando se discute sobre o ciclo de vida dos professores ou sobre as fases na vida dos professores é porque se percebe que existe a necessidade de evolução na carreira docente, ou seja, a busca contínua de uma formação adequada, que é a formação pedagógica do professor, principalmente para o professor não professor.

Perrenoud (1994), apud Charlier (2001, p. 85), identifica duas formas possíveis de evolução do ofício de professor. Essas formas de evolução podem também ser relacionadas com o ciclo de vida dos professores e com as fases na vida dos professores:

Os professores veem-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino – é uma forma de proletarização.

Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de

estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua – é a profissionalização.

Tanto na proletarização, como na profissionalização, é necessário preconizar uma formação que tenha por objetivo ajudar os professores a tornarem-se mais profissionais na docência, independentemente da fase em que se encontram na carreira docente. Para os professores de cursos de administração, a proletarização ou a profissionalização são situações que fazem parte do dia a dia do professor.

Essas situações decorrem das características relacionadas à formação do professor, da IES da qual fazem parte, das questões profissionais de cunho externo à docência, entre outros, o que, muitas vezes, pode prejudicar seu desempenho. Às vezes, isso ocorre no início da carreira, principalmente, quando o professor possui pouca, ou nenhuma, experiência como professor na educação superior.

Ainda com relação ao gráfico das fases da vida dos professores dos cursos de administração, esse processo deve ser visto como uma trajetória profissional. Porém, não se deve generalizar, ou tornar absoluto seu desenvolvimento em ciclos ou fases, ou que toda carreira seguirá o mesmo percurso e sequência sugeridos nos gráficos.

No instrumento de coleta de dados, foi inserido um tópico que tratou desse assunto junto aos professores entrevistados. Com a inclusão, o objetivo foi o de coletar mais informações sobre o tema e trazer subsídios que contribuam com o entendimento do que foi tratado, principalmente em relação ao gráfico fases na vida dos professores.

3.4 A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA

O objetivo desse item é apresentar algumas definições de pedagogia e de didática. Procura-se, assim, descrever de forma sucinta o que professores de outras áreas, que não sejam das licenciaturas, tendem, pela falta de formação específica, confundir e interpretar de maneira variada e equivocada.

Comprovando o que afirmamos, assim se expressa um estudioso do tema:

A definição destes termos é de tal forma ambígua, flutuante, plurívoca, polissêmica e controversa que, podemos interrogar-nos se estamos em presença de conceitos identificados com rigor ou não. A distinção entre pedagogia e didáctica é, muitas das vezes, pouco consistente. (ALTET, 2000, p. 18).

De acordo com o Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), “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 civil e nas manifestações culturais”. A educação compreende, portanto, as práticas formativas. Ela é um fenômeno social, histórico, dinâmico e político (FARIAS et al., 2009) e é entendida como atividade humana.

A pedagogia, como ciência da educação, tem como objetivo a reflexão e o entendimento da prática educativa e deriva do termo grego *paidagogos*, que significa professor o condutor de crianças (MACNEILL; CAVANAGH; SILCOX, 2003).

A educação é o objeto de estudo e campo de investigação da pedagogia. Esta tem por objetivo descrevê-la, explicá-la e compreendê-la, visando à sua transformação, com base na investigação da realidade educacional (FARIAS et al., 2009; SAVIANI, 2010; BERNARDES, 2012). Assim, a pedagogia pode ser definida como “[...] a ciência da qual os profissionais da Educação devem-se valer para elaborar a reflexão sobre a sua ação que, por sua vez, constitui a própria ciência pedagógica” (TESCAROLO, 2008, p. 142).

Para MacNeill, Cavanagh e Silcox (2003), o termo *pedagogia* está associado a três grupos de definições: pedagogia como visão abrangente de todos os aspectos do ensino, e não simplesmente instrução; como uma ferramenta política para aculturação de alunos; e como ciência com foco no aluno, centrada no aprendizado e no ensino.

Exclui-se dessa definição a pedagogia como o ensino da didática. Fazendo a diferença entre os dois termos, pode-se afirmar que “A área da pedagogia que tem por objetivo de estudo o ensino é a didática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 42).

A didática refere-se aos conteúdos disciplinares e ao saber do aluno. Ela assegura os meios e os modos de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO; ALVES, 2012) como sujeitos da aprendizagem. A didática e a pedagogia são complementares na análise do processo ensino-aprendizagem (ALTET, 1994). Desse modo, tanto uma quanto a outra expressam, para os professores não professores, as habilidades que eles devem possuir para ministrarem aulas de modo eficaz. Assim eles poderão ensinar seus alunos, de forma que eles tenham um aproveitamento adequado nas disciplinas lecionadas.

A pedagogia e a didática têm por objetivo último a arte de educar (JULIATTO, 2013). Para Gauthier (2013), a pedagogia está mais voltada à forma de como o professor gerencia uma turma com o objetivo de instruí-la e educá-la.

Ainda para alguns professores, por falta de formação específica na área, conhecer os princípios da pedagogia, ou possuir uma boa didática, pelo menos com base naquilo que conhecem dentro de suas áreas, é a garantia mínima de um desempenho adequado em sala de aula. É muito comum em instituições de educação superior a oferta de programas ou pacotes de formação pedagógica para seus professores, principalmente para professores não professores. Isso, por um lado, pode contribuir para a formação continuada do professor, por outro, pode criar uma expectativa de que esse processo possa, por si só, suprir as deficiências apresentadas por esses professores de forma rápida e eficaz.

Alguns mitos na docência universitária são indicados por Pimenta e Anastasiou (2012). Referem-se, por exemplo, ao pensamento reducionista que, ao cursar a disciplina de didática, o professor estará suficientemente apto ao magistério na educação superior.

Com apenas essa formação, os professores já estariam em condições de romper com as práticas antigas e ultrapassadas de ministrarem suas aulas. Seria como se, após esse curto processo, realizado em poucas horas e por professores da área pedagógica de instituições de educação superior, eles já se encontrassem aptos, prontos para a conquista de seus alunos. Contudo, sabe-se que nem sempre ocorre desse modo.

Deve-se pensar que nos cursos de administração a formação pedagógica de professores exige um acompanhamento constante por parte da instituição e pelo próprio professor. É um processo e não algo acabado. Deve haver, portanto, o entendimento da necessidade de autodesenvolvimento, tendo como reflexão sua formação, seu desempenho em sala de aula e seu compromisso com educandos e com a sociedade. A velha concepção de que quem sabe fazer, sabe ensinar (CUNHA, 2008; IMBERNÓN, 2002) foi e ainda é a lógica muito utilizada para a contratação de professores para a educação superior, inclusive para os cursos de administração. Embora se saiba que “A docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica” (MASETTO, 2012, p. 32).

Sem o entendimento que todo professor, seja de administração ou de qualquer outro curso, demande conhecimentos específicos na área didática, não será possível

atingir resultados satisfatórios na educação superior. Distantes e relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano, e entendendo que não é necessária uma formação específica para lecionar na educação superior, o saber fazer ainda continuará como a principal característica para aqueles que desejam atuar na carreira docente.

Deve-se considerar, porém, que “A formação escolar tem como núcleo a relação pedagógica em que a ação do formador passa a ser decisiva” (TESCAROLO, 2005, p. 111). E, assim, o campo da didática, segundo alguns autores, está restrito ao desenvolvimento de técnicas voltadas ao ensino, como instrumentos para o desenvolvimento no processo de ensinar, com vistas ao melhor desempenho e resultados eficazes (SFORNI, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; HAYDT, 2011).

O que pode ter levado a um descrédito em relação às formações pedagógicas por parte dos professores universitários é que grande parte do que é visto e ensinado pelos professores especialistas nessa área está mais voltado para professores de outros níveis, que não o superior, ou seja, a parte pedagógica não atinge os docentes com mais experiência. Eles exigem mais do que lhes é oferecido e também que fosse num nível mais elevado.

Situação semelhante acontece com as pesquisas sobre motivação de professores. Poucas são as pesquisas que tratam da motivação de professores que atuam na educação superior (VISSER-WIJNVEEN; STES; PETENGEM, 2012). Se houvesse mais pesquisas nesse sentido, essas seriam fontes importantes para novos estudos sobre vários fatores da vida docente, como a entrada na carreira; as barreiras de entrada; as dificuldades de se manter na carreira docente; o treinamento adequado para os professores não professores para obtenção das qualificações docentes necessárias à carreira; e até que ponto valeria a pena investir numa carreira docente (TAYLOR, 2006).

Importante também é o entendimento de que essa formação traria um conjunto de ações para um desempenho adequado em sala de aula, principalmente para envolver o aluno e despertar nele o interesse de participar das aulas. Mesmo em relação à pesquisa, a situação é muito parecida. A quantidade de pesquisas aplicadas na área da educação superior parece ser menor se comparada, principalmente, ao ensino médio e fundamental.

Desenvolver pesquisa de modo que os resultados sejam aplicados pelos próprios professores contribui não somente com os alunos, mas também com outros

professores. Estes poderão beneficiar-se dos resultados dessas pesquisas, até mesmo estimulando-os para o desenvolvimento de suas próprias pesquisas. Pesquisas com foco na docência ajudariam nessa árdua tarefa de encontrar novos caminhos para melhorar a relação ensino e aprendizagem. Poderia, dessa forma, reduzir a intuição normalmente aplicada nas atividades de ensino, considerando, nesse caso específico, os professores de cursos de administração.

Para Candau (2011, p. 14), “Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo essa mesma autora, é necessário ir além da definição da didática como uma renovação pedagógica de novas maneiras de ensinar e aprender. Portanto, seria imprescindível redefini-la.

Pedagogia ou didática, a questão é que para o ensino superior e talvez em função do foco das pesquisas nessas áreas não serem na educação superior, criou-se uma descrença em que as atividades relacionadas à pedagogia, ou à didática, não servem para este nível. É um tipo de mal pedagógico (BIREAUD, 1995), que afeta a educação superior. Os professores, conquanto transmitam aquilo que sabem, considerando como origem sua formação acadêmica, ou adquirida na prática profissional, consideram que isso seja o suficiente para atuarem na educação superior.

As habilidades pedagógicas e didáticas não devem ser entendidas apenas como a familiarização com técnicas que são então utilizadas mecanicamente. Além disso, devem ser consideradas, também, como a aquisição de rotinas que, sem dúvida, cada professor precisa para economizar tempo e energia para os aspectos mais significativos de seu trabalho docente (LIAKOPOULOU, 2011).

Parece haver uma zona cinzenta entre a pedagogia e a didática, na qual se confunde o que é uma coisa e o que é outra. Cabe ao professor produzir e orientar atividades necessárias para que os alunos desenvolvam seu processo de aprender (VEIGA, 2009), em que, muitas das vezes, exige-se desse professor um conhecimento que não fez parte da sua formação.

Para os professores de cursos de administração que não têm a formação pedagógica, que é a maioria, criou-se uma falsa ideia de que a prática, às vezes entendida como didática, às vezes como pedagogia, substituiria e contribuiria no processo de ensino e aprendizagem. Essa prática se daria principalmente com o tempo de atuação na educação superior. Com isso, o sucesso dos professores de

administração estaria diretamente relacionado ao tempo dedicado ao magistério na educação superior ou, como classifica Huberman (2007), à fase da diversificação.

Outro entendimento equivocado é de que a prática seria o suficiente para a obtenção de resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem. Assim, esses professores acabam por distanciar-se cada vez mais da didática. Desse modo, deixam de lado uma área da pedagogia que estuda os múltiplos processos de ensino, embora ela tenha o objetivo de compreendê-los em suas funções sociais e suas implicações na aprendizagem (CRUZ; ANDRÉ, 2012). Outra questão que nos remete a uma importante reflexão sobre o uso da prática em substituição à didática é a noção errônea de que a prática deve ser o foco da aprendizagem.

É possível emprestarmos da própria área dos negócios a prática ou as melhores práticas para se referir a um conjunto de técnicas para a maior eficiência e eficácia da produção de um resultado desejado (LAMPERT, 2009).

Talvez esta seja a origem da utilização errônea da prática como didática no ensino de administração. Na área de negócios, o resultado desejado é mais facilmente obtido, por conta das suas características, do que na educação e isso pelo fato de que o aumento da produtividade está relacionado ao aumento dos lucros, o que é algo observável. O mesmo, porém, não acontece na área da didática.

É o caso de cursos ofertados por instituições de educação superior que têm por objetivo a formação pedagógica de professores não professores. Existe um desencorajamento por parte desses professores, uma resistência natural em participar de eventos desse tipo, o que ocorre por diversos motivos. Entre eles, o fato de descreditarem que cursos rápidos possam trazer alguma contribuição para a sua formação e considerarem, em geral, por serem pedagogos, os professores que ministram tais cursos usarem uma linguagem não alinhada com a linguagem da educação superior. Consideram, ainda, que os resultados que vierem a obter não serão passíveis de serem aplicados em suas salas de aula, ou, então, consideram que o que sabem é o suficiente para a docência na educação superior.

Questões como essas mereceriam estudos aprofundados para conhecermos mais sobre as causas da resistência de professores quanto aos cursos na área de formação pedagógica. Também se deveria investigar, sobretudo, como a pedagogia poderia auxiliar na reflexão e no desenvolvimento da prática educativa desses professores.

Para Bireaud (1995, p. 63):

A pedagogia interessa-se sobre tudo pelo ensino-aprendizagem na sua generalidade, repondo-o no seu contexto institucional e social: as condições e as situações de aprendizagem, as mediações, os processos, as relações entre os atores, tais são os objetivos do seu estudo.

Por sua vez, para Marin, Penna e Rodrigues (2012, p. 2), “Cabe à didática focalizar o ensino nas várias etapas da escolarização, buscando levar os estudantes à aprendizagem de tudo o que for possível de modo a bem formá-los”. Há que se considerar que a didática estuda o processo de ensino por meio dos conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem, e ainda que ela formula diretrizes que orientam as atividades profissionais dos professores (LIBÂNEO, 2013).

Para Altet (2000, p. 20), o termo *didática* cobre dois campos de referência:

- a matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos a ensinar, a construção dos conteúdos disciplinares e metodológicos, a natureza profunda da disciplina ensinada: é a entrada epistemológica;
- a aquisição dos conteúdos na aula, a forma como os alunos os utilizam, se apropriam deles e a forma como os representam: é a entrada psicológica, cognitiva.

Todo professor exerce duas funções, segundo Altet (2001), que estão ligadas entre si e, ao mesmo tempo, são complementares. A cada uma dessas funções atribuem-se diferentes tipos de tarefas:

- uma função didática de estruturação e gestão de conteúdo;
- uma função pedagógica de gestão e regulação interativa do que acontece em sala de aula.

Soetard (1981), apud Altet (2000, p. 19), sobre pedagogia, afirma:

O próprio sentido da educação e da sua realização pedagógica estabelece-se a partir da necessidade de manter uma ligação permanente, mas, cavando o fosso entre a prática e a teoria, uma e outra articulam-se dialecticamente (numa tensão contraditória) e o próprio princípio da educação, se oscilar mais para um lado do que para outro, perde o seu sentido. É precisamente ‘neste desvio fundamental entre a teoria e a prática, neste fosso’, que ‘se fabrica a pedagogia’, um saber da prática, contextualizado, mas que permite uma análise desta prática.

Para os professores não professores – novamente focamos os professores de cursos de administração – uma formação pedagógica que contribua de forma significativa para o desenvolvimento de uma carreira docente bem-sucedida tem necessidade de apoiar-se não somente em conhecimentos didáticos, mas também em conhecimentos pedagógicos. Tanto a didática como a pedagogia devem servir como instrumentos aos professores para a construção de situações de ensino-aprendizagem e, assim, fortalecer a relação professor-aluno, com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem. Como lembra Kourganoff (1990, p. 185), “O argumento da inutilidade das qualidades pedagógicas ao nível do ensino universitário é facilmente refutável, pois a eficácia no ensino exige disposições específicas e uma experiência particular do ofício do professor”.

3.5 A COMPETÊNCIA DOCENTE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O termo *competência* está associado a um conjunto de conhecimentos, qualidades, habilidades e aptidões que o indivíduo desenvolve ao longo da vida. É isso que o capacita a exercer determinada atividade (FERNANDES, 2013). As competências são utilizadas em diversos campos disciplinares e devem expressar grandes contribuições de um profissional.

As competências não são isoladas. Pelo contrário, elas são integradas e podem ser transferidas para um determinado contexto. Supõem, necessariamente, conhecimentos fundamentados que precisam estar acompanhados da experiência e das virtudes pessoais imprescindíveis para a execução das decisões assumidas e só podem ser reconhecidas em uma dada situação. São, portanto, inseparáveis da ação (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Nessa pesquisa, ao definir-se assim o problema de pesquisa: *Como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração?*, torna-se necessário o entendimento do termo *competência* e sua importância no contexto ora trabalhado.

O termo *competência* faz parte de uma linguagem comum. Porém, em cada uma das ciências, sejam elas exatas, sociais, da saúde, da educação e outras, a definição para o mesmo termo sofre variações específicas (PERRENOUD, 2011).

Quando tratamos da questão da competência no campo da educação, deparamo-nos com situações de difícil entendimento no que tange à definição do termo ou o que ele realmente possa expressar, quando se trata de competência para a docência, embora o termo seja extensamente utilizado em atividades relacionadas a essa profissão. Por exemplo, o termo *competência* utilizado em projetos pedagógicos de cursos de graduação, em projetos pedagógicos institucionais e outras atividades afins, é diferente da apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar).

E isso não acontece somente no domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares) dos professores (ALTET, 2001). Para Perrenoud (2011, p. 45), nas ciências da educação, “[...] competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Ainda para o mesmo autor, competência é, de certa forma, uma promessa de desempenho.

Todos os professores necessitam de um conhecimento profissional para a docência, os chamados saberes profissionais (TARDIF, 2010). Esse é um conhecimento que se constrói também com base na prática. A análise da prática gera a teoria e com base nessa teoria, temos a possibilidade de utilizar uma prática mais fundamentada (ZABALZA, 2009), mais elaborada, que num ciclo sucessivo de análises.

Essa prática fundamentada depura a competência do professor e melhora o seu desempenho. Para Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 68), “[...] uma competência é sempre associada a uma situação, a uma família de situações, assim como aos campos de experiência de uma pessoa ou de uma coletividade”.

É importante observar que pensar nas competências necessárias para que os professores assumam suas atividades não tem sido uma tarefa simples, seja pela massificação da profissão docente, com a conseqüente desvalorização da profissão, seja pelo excessivo número de profissionais que atuam como docentes, sem formação pedagógica adequada para o exercício da docência, ou seja, ainda, pela tentativa de padronização das atividades docentes para a criação de um modelo que satisfaça ou atenda às necessidades daqueles que atuam na docência.

Achar que apenas a boa vontade (MASETTO, 2006) de certos profissionais que atuam na docência é o suficiente para o desenvolvimento de uma carreira docente bem-sucedida na educação superior é como pensar que qualquer profissional

graduado em áreas que não sejam a de negócios possa atuar como administrador, e isso não é verdade, como sabemos.

O administrador concorre com diversas categorias profissionais, entre elas a dos engenheiros. Estes, pela sua formação, julgam-se competentes para gerenciar empresas dos mais diversos tipos e segmentos, tamanhos e nacionalidades, o que acontece em detrimento a uma categoria que adquiriu, ou deveria ter adquirido, durante sua formação na graduação e na sua carreira profissional, certas competências para o exercício de determinadas atividades profissionais.

Para a docência na educação superior, Masetto (2006) apresenta algumas situações, como, por exemplo, aquela em que o candidato a docente seja competente em uma determinada área do conhecimento e tenha o domínio de conhecimentos básicos numa área e experiência profissional, além de conhecimentos para o desenvolvimento de pesquisas. Os futuros professores necessitam dominar o conteúdo da disciplina que desejam ensinar, ter habilidades e conhecimentos sobre aprendizagem e ensino, que sejam competentes, a fim de ensinar corretamente (SCHELFHOUT et al., 2006; BRIGHTMAN, 2009; UUSIAUTTI; MÄÄTTÄ, 2013). Exige-se, ainda, é claro, domínio na área pedagógica.

O ambiente em que o professor está inserido, sua formação profissional, o desenvolvimento da sua carreira serão agentes importantes na transformação e adaptação à carreira docente. Assim, essa carreira deixa de ser uma profissão genérica, cujo entendimento é aquela de uma profissão em que qualquer um pode atuar e passará, então, a ser reconhecida como uma profissão exigente, especializada e carregada de características que tornam o professor o principal agente de transformação de uma realidade que atinge milhares de pessoas. A profissão docente poderá, de certa forma, melhorar, ou, pelo menos, dar a possibilidade de uma condição digna de vida. Para assumir esse papel, o professor precisa ser autônomo, seguro e competente para tomar suas decisões sobre problemas que afetam seu dia a dia docente, bem como toda a sua profissionalização.

Simendinger et al. (2009) desenvolveram uma pesquisa para identificar quais são os atributos mais importantes dos professores que ministram aulas em cursos da área de negócios. Entre esses atributos, segundo os resultados da pesquisa, aparecem o domínio pelo professor de sua área de especialização; a capacidade de explicar conceitos difíceis com clareza; e o despertar nos alunos o desejo de participarem da discussão (UDEN; RITZEN; PIETTERS, 2014; KATHLEEN;

ROBINSON, 2013). De fato, esses são atributos importantes, pois um professor bem-sucedido deve estar interessado em cultivar ambiente agradável para melhorar a *performance* da aprendizagem, o que resultará em alunos mais bem preparados para atuar no campo dos negócios. São essas aptidões e habilidades desenvolvidas ao longo da vida que formam o conjunto de conhecimentos dos professores e que os tornam competentes à docência universitária.

Alguns outros atributos importantes dos professores que ministram aulas em cursos da área de negócios, segundo Simendinger et al. (2009), são estarem eles bem preparados para as aulas; serem acessíveis aos alunos; terem paixão e entusiasmo pelo ensino; serem organizados e flexíveis (SIÉ; YAKHLEF, 2009) e motivados a esforçarem-se para alcançarem seus objetivos como professores. A paixão do professor pela educação ajuda-o a sustentar seus esforços em épocas difíceis na docência. Ter paixão pelo ensino é fazer a diferença na vida dos alunos (RAMPA, 2012). Na pesquisa de Simendinger et al. (2009), foi aplicado um questionário com vinte e nove questões abertas e fechadas a todos os estudantes da área de negócios, em quatro universidades americanas: *Belmont University, Loyola University Chicago, Texas A & M University e The University of Tampa*.

Os atributos mais importantes dos professores que ministram aulas em cursos da área de negócios, apontados por Centra (1979) e Dehler (2009), são habilidades de comunicação; atitudes favoráveis em relação aos alunos; conhecimento sobre o assunto; boa organização do curso; equidade nos exames; flexibilidade; desenvolvimento do pensamento crítico junto ao aluno; interesse do professor; entusiasmo pelo assunto; e preparação para a aula. Os autores, portanto, preconizam que o professor deve ser competente para atuar na educação superior.

Em outra pesquisa, Feldman (1988), apud Centra (1993, p. 39), apresenta uma síntese de trinta e um estudos nos quais alunos e membros do corpo docente de uma IES americana relataram as características mais importantes para um bom ensino. Os resultados dessa pesquisa revelam muitas semelhanças entre uns e outros estudos, bem como entre os diferentes grupos de alunos e professores pesquisados.

Aos alunos e professores de uma mesma IES foi solicitado que descrevessem atitudes e práticas que acreditavam ser importantes nos melhores professores, ou na concepção de quais seriam os professores ideais. Alunos e professores indicaram como as principais características presentes nos professores: sensibilidade e preocupação com o nível de classe e do progresso dos alunos; preparação e

organização das aulas; conhecimento do conteúdo; motivação do professor com o ensino; clareza nas explicações; disponibilidade do professor para ajudar os alunos, quando necessário; senso de justiça; imparcialidade na avaliação dos alunos e a qualidade na elaboração das avaliações.

Esses estudos revelam a percepção dos alunos e dos próprios professores em relação aos atributos ou características importantes aos bons professores e também em relação às atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.

O professor competente no cumprimento das suas atividades utiliza-se de uma didática em que a clareza das informações, o passo a passo no desenvolvimento dos conteúdos, a interação contínua com os estudantes redundará no aprendizado. Por outro lado, o professor que não é competente tem uma didática pobre, o que dificulta o aprendizado e a progressão dos seus alunos (KEMBER; WONG, 2000; NOGUEIRA; BASTOS, 2012). A competência, assim percebida, é uma característica do bom professor, independente da situação em que pratique a docência (MEDLEY; CROOK, 1980). É o que o professor traz para determinada situação de ensino. É, ainda, o como ele executa sua tarefa durante a docência.

O termo *competência* do professor é usado para referir-se a algum conhecimento em particular, habilidades ou atitudes, ou a um conjunto de combinações desses termos (MEDLEY; CROOK, 1980). É a formação permanente do professor que contribuirá para seu desenvolvimento profissional e lhe proporcionará as competências necessárias para suas atividades docentes na educação superior, além da sua formação prática.

Uma competência é específica à determinada situação, porém, ela pode ser adaptada a outras situações, com base nas experiências vividas por pessoas ou grupo de pessoas. A competência é uma estrutura dinâmica, enraizada na experiência e na prática do desenvolvimento de determinadas atividades. É por meio desse processo de experiência e de prática que as pessoas desenvolvem suas competências (JONNAERT et al., 2008).

Segundo Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 70), competência define-se por:

- um contexto;
- uma pessoa ou um grupo;
- um quadro situacional: uma situação e sua família de situações;
- um campo de experiências vividas anteriormente pela pessoa ou pelo grupo em situações quase isomorfas à situação que está sendo tratada;
- um quadro de ações: categoria de ações que incluem certo número de ações realizadas por uma ou por várias pessoas nessa situação;

- um quadro de recursos: recursos usados para o desenvolvimento da competência;
- um quadro de avaliação: resultados obtidos, transformações observadas na situação e nas pessoas e critérios que permitem afirmar que o tratamento da situação está pronto, bem feito e socialmente aceitável.

Ainda para os mesmos autores, uma competência está ancorada em uma determinada situação e também no campo de experiências vividas por pessoas. O seu espaço de adaptabilidade não está distante da família de situações à qual pertence à situação específica, pois “[...] as famílias de competências não existem ‘objetivamente’, elas são construídas, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e de preconceitos teóricos e ideológicos” (PERRENOUD, 2000, p. 169).

Os dez domínios de competências são propostos por Perrenoud (2000), tidas como prioritárias na formação continuada de professores. Nesse caso específico, trata-se do ensino fundamental.

Numa análise dessas competências comparadas àquelas necessárias para o desenvolvimento das atividades docentes na educação superior, praticamente todas elas seriam adaptáveis às necessidades de formação continuada do professor desse nível de ensino. Por exemplo: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; desenvolver a cooperação entre os alunos; trabalhar em equipe; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e gerenciar sua própria formação contínua.

Não é possível dissociar as competências de determinadas situações em que elas, as competências, para Masciotra e Medzo (2009), apud Perrenoud (2013, p. 42), são úteis para algumas pessoas, mesmo que movidas por diferentes intenções, como, por exemplo:

A pessoa se encontra na parte superior de uma pista de esqui alpino, com a intenção de esquiar. A pista é muito íngreme e a neve está dura. O céu está nublado e há pouca luminosidade. Qual é a situação em que essa pessoa se encontra?

1. Uma situação impossível para um esquiador principiante;
2. Uma situação suicida para um esquiador com pouca experiência que se arrisque a esquiar;
3. Uma situação perigosa para um esquiador experiente, mas amador, que tente fazê-lo;
4. Uma situação de desafio para um esquiador muito experiente, mas amador;
5. Uma situação de treinamento para um esquiador profissional.

Este exemplo mostra que a situação muda de uma pessoa para a outra. De fato, dois tipos de modalidades condicionam aquilo que uma situação pode significar para alguém: modalidades internas e modalidades externas em relação à pessoa. Portanto, cada situação depende, ao mesmo tempo, das possibilidades da pessoa e das possibilidades do ambiente. As modalidades internas dizem respeito aos recursos dos quais a pessoa dispõe, principalmente seus conhecimentos de esqui. As modalidades externas se referem ao conjunto de circunstâncias em que a pessoa se encontra: declive, condições meteorológicas, tipo de neve, qualidade do equipamento e assim por diante.

Para melhor compreensão da metáfora acima, é necessário associá-la a um conceito chamado níveis de complexidade.

Ao longo do tempo, é natural que um profissional adquira novas experiências, aprenda novos conceitos e habilidades, assuma novos desafios, desempenhe trabalhos cada vez mais complexos e agregue mais valor ao negócio. Esse desenvolvimento de um profissional corresponde a um aumento no nível de complexidade. (FERNANDES, 2013, p. 50).

Quando tratamos no capítulo *A vida profissional dos professores*, falamos de uma nova fase no *Ciclo de vida dos professores*. Num primeiro momento, foi apresentado o ciclo de vida dos professores, segundo Huberman (2007), com as fases entrada na carreira; fase da estabilização; fase da diversificação; fase do questionamento em relação à continuidade na carreira; serenidade e o distanciamento afetivo; conservadorismo e as lamentações, e finalmente a fase do desinvestimento.

Como já foi citado, utilizamos as teorias de mercado que auxiliam na análise estratégica dos produtos e buscamos fazer uma analogia do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2007) em relação a uma teoria do *marketing*, que aborda o ciclo de vida do produto. Esse conceito descreve a evolução de um produto ou serviço, levando em consideração quatro fases: introdução, crescimento, maturidade e declínio. O ciclo de vida do produto tem por objetivo auxiliar na análise de viabilidade de um produto e analisar quais poderão ser as principais estratégias em cada uma dessas fases (KOTLER, 2008).

No mesmo capítulo, *A vida profissional dos professores*, foi apresentado um novo gráfico que denominamos de *Fases na vida dos professores*. Esse gráfico foi desenvolvido com base na experiência do autor e nas entrevistas aplicadas na coleta de dados. Ele compõe-se de seis fases: início na carreira; fase do crescimento; fase

da diversificação; reposicionamento da carreira; entusiastas juvenis e fase da desaceleração da carreira.

Analisando a metáfora do esquiador, podemos relacioná-la com o que chamamos da fase dos entusiastas juvenis no gráfico denominado fases da vida dos professores. Entusiastas juvenis, portanto, é a fase na carreira docente em que os professores atuam em níveis de complexidade mais elevados e constantemente desafiam-se. Eles desenvolvem novas pesquisas, realizam descobertas, publicam os resultados de suas pesquisas. Esse conjunto de atividades confere-lhes grande visibilidade e eles passam a ser referência em determinado assunto e área.

Esses professores são expoentes nos campos em que atuam. O crescimento deles é crescente, contínuo e apresentam tendência de permanecer cada vez mais motivados com aquilo que fazem. Assim, eles passam a compartilhar as novas descobertas com seus alunos ou com a comunidade acadêmica da qual fazem parte. Cria-se, portanto, um círculo virtuoso que não necessariamente acarretará na desaceleração da carreira docente. Pelo contrário, em vez de desacelerar na carreira docente, os novos desafios estimulam e desafiam-nos para as atividades docentes. É possível observar neles um entusiasmo crescente e contagiante em relação à docência.

Portanto, níveis de complexidade não trata de a pessoa ser cada vez mais proficiente naquilo que faz, nesse caso o professor, mas é aplicar sua competência em contextos cada vez mais sofisticados e desafiadores. Seu desenvolvimento profissional está associado a assumir atribuições cada vez mais complexas, aquelas que demandarão conhecimentos mais sofisticados e um maior repertório de experiências.

No exemplo do esquiador, a atribuição de novos desafios é o nível de dificuldade da pista de esqui. Como observamos, ela deve ser proporcional à capacidade de o professor para desenvolver suas atividades docentes.

À medida que o professor assume novas experiências, que podem ser dentro ou fora da sala de aula, aumentam suas habilidades. O professor está se desenvolvendo e esse desenvolvimento é um processo gradativo, como se no exemplo do esquiador, o professor se habilitasse a descer em pistas de esqui cada vez mais difíceis. A maior capacidade habilita o professor a encarar maiores desafios. Este ampliará suas capacidades, seu desenvolvimento e aprofundará seus conhecimentos na área em que atua.

Os novos conhecimentos, as novas experiências e desafios fazem com que o professor reinvente-se, atualize-se e cresça. Em sala de aula, o reflexo desse processo são aulas mais interessantes, com mais participação dos alunos, pois o professor consegue envolvê-los, contagiando-os e mobilizando-os para uma aprendizagem mais eficaz.

O contrário dessa situação é quando o professor somente reproduz conhecimentos, o que faz com que corra o risco de estagnar na carreira docente. É o que Huberman (2007) define como fase de estabilização. Nela, continuar ou não na carreira docente, comprometer-se definitivamente ou não com a carreira docente, faz com que o professor sinta uma falsa confiança naquilo que faz. A repetição confere-lhe um sentimento de competência pedagógica crescente, confiança naquilo que se faz, mas sem que haja o desenvolvimento da carreira.

Ainda em relação ao exemplo do esquiador, pensa-se que o desenvolvimento da carreira docente deva ir além das aulas para alunos de graduação. Deve-se pensar também em preparar-se para programas de pós-graduação.

O professor deve interagir com grupos mais exigentes, como alunos de cursos de mestrado e doutorado, contato com outros públicos, como, por exemplo, em cursos de extensão voltados para profissionais de mercado. Essa situação corresponderia às pistas de esqui mais difíceis, as quais exigiriam mais competência desses professores, por serem elas situações mais complexas e desafiadoras para o docente.

Sobre essa situação, Fernandes ensina-nos que (2013, p. 50), “Ao longo do tempo, é natural que um profissional adquira novas experiências, aprenda novos conceitos e habilidades, assuma novos desafios, desempenhe trabalhos cada vez mais complexos [...]”. Esse desenvolvimento corresponde a um aumento no nível de complexidade na sua carreira.

A melhoria nos níveis de complexidade para o desenvolvimento das atividades requer diferentes habilidades e novas maneiras de desenvolver algo em novos ambientes, ou em ambientes mais complexos (McMORLAND, 2005).

Para os professores que atuam nos cursos de administração, a ação docente competente na educação superior é ultrapassar sempre, ir cada vez mais além dos seus conhecimentos específicos na área lecionada e na área pedagógica. Esta deve ser adquirida e complementada por meio da experiência vivida no dia a dia como docente, ao longo da carreira como professor e com os desafios que constantemente colocam-no à prova.

Citando ainda a metáfora do esquiador na neve, dos cinco tipos de situações previstas para os professores de cursos de administração, iniciantes ou experientes nas suas carreiras docentes, a combinação entre formação e experiência é o binômio essencial para se chegar à ação docente competente. As modalidades internas são fundamentais, como, por exemplo, os seus conhecimentos específicos em administração e, nas modalidades externas, o ambiente em que eles lecionam, o dos negócios, além das condições ofertadas pela instituição, o conhecimento dos alunos e, principalmente, a dinâmica como acontecem e desenvolvem-se suas atividades docentes.

O conceito de níveis de complexidade aplicado à carreira docente, remetendo-nos, novamente, à metáfora do esquiador, conjugado à ideia de formação docente, conduz-nos a situações interessantes nesse contexto. Por exemplo, a de um professor iniciante na carreira docente que lidará com alunos recém-chegados na graduação. Terá de dar aulas, realizar seminários, proferir palestras para um público constituído por calouros. Pela pouca experiência que o professor ainda apresenta, isso exigirá dele um determinado nível de complexidade no desenvolvimento das suas atividades.

Se o professor permanecer, durante sua carreira docente, a trabalhar com alunos nesse nível, provavelmente ele se tornará cada vez mais especialista no que faz, porém, sem experimentar novos desafios, que em outros contextos poderiam ser gerados, colocando-o à prova no enfrentamento de situações mais desafiadoras.

Se compararmos, porém, essa situação com a situação daquele professor que possui a experiência acadêmica e outras experiências profissionais, certamente esse professor terá um desempenho melhor do que comparado ao professor iniciante na carreira docente. É o caso do professor de administração que, além da experiência docente, tem, em muitos casos, a experiência como gestor de empresas, consultor ou algo semelhante. Assim, ele pode ser confrontado com alunos em final de curso de graduação, alunos de cursos de pós-graduação, ou mesmo em cursos voltados para profissionais com experiência no mercado, mesmo num contexto mais sofisticado, desafiador e complexo. Mesmo que se exija mais desse professor, ele tem condições de enfrentar essa situação e sair-se bem dela. Ele é experiente e encontra-se preparado para esse nível de dificuldade.

Enfatizando o que se afirmou no parágrafo anterior, à medida que o professor atua em um contexto mais complexo, aumentará também o nível de complexidade nas suas atividades, porém, por ele possuir, além da experiência acadêmica, a

experiência profissional, ambas associadas ao nível de sua atuação, dentro ou fora do contexto educacional, esse professor apresentará, com certeza, maior nível de autonomia para tomar decisões e também será maior a abrangência das suas decisões, melhor o seu relacionamento e sua articulação com demais profissionais, entre outros aperfeiçoamentos que adquiriu (FERNANDES, 2013).

Uma ação docente competente desses professores está relacionada aos níveis de complexidade das atividades que desenvolvem, à sua formação pedagógica e às situações e contextos nos quais lecionam, proporcionando um incremento significativo no desempenho desses professores e nas suas atividades docentes. Isso faz com que eles assumam uma nova postura frente a tantas mudanças, incertezas e desafios na área da educação superior (RONESS, 2011).

O desempenho do professor em sala de aula deve, sem dúvida, estar associado a um processo que, em última análise, melhora a experiência dos seus alunos. Quando se discute o desempenho do professor, devem-se levar em conta os resultados atingidos pelos alunos em um determinado processo e período de avaliação específico (MORELAND, 2011).

3.6 A CULTURA DIDÁTICA DOS PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

O objetivo desse capítulo é desenvolver o conceito de cultura didática. Porém, antes de iniciarmos o que será tratado em cultura didática, é necessário buscarmos algumas informações para que, a partir delas, seja possível um melhor entendimento do que seja cultura. Num segundo momento, e tendo como base a conceituação de cultura, poderemos abstrair algumas informações sobre cultura e avançar para o desenvolvimento do conceito de cultura didática.

Por ser um termo extensamente utilizado, cultura pode assumir diversos significados e ser utilizado de maneiras diferentes e em muitas áreas. Assim, pode ser cultura nas organizações ou cultura corporativa, cultura escolar, cultura popular, cultura erudita, cultura corporal. Enfim, são vários os conceitos, dependendo do uso de que deles se faça. A ideia inicial é partir do geral, com a apresentação de alguns exemplos mais pertinentes e ligados ao tema enfocado, passando, então, ao conceito específico de cultura didática.

A palavra cultura tem origem na ideia de cultivo, do processo de lavar e desenvolver a terra (MORGAN, 1996; WILLIAMS, 2000). Com essa ideia inicial, o termo *cultura* é utilizado para definir um conjunto de práticas, maneiras de pensar e de agir, que são herdadas e aprendidas através dos tempos. “Cultura refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos” (MORGAN, 1996, p. 116).

Cultura é utilizada também para fazer referência ao grau de sutileza nos sistemas de crenças e práticas. Ela significa ainda, de forma mais genérica, o que os diferentes grupos de pessoas cultuam, como, por exemplo, diferentes estilos de vida. Cultura pode ser, ainda, uma comunidade de pessoas e suas inter-relações (SOLOMON, 2006). Assim vista, “Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 2009, p. 16).

A cultura é definida por Kluckhohn (1986), apud Geertz (1989, p. 30), como “[...] o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; um celeiro de aprendizagem em comum; comportamento aprendido [...]”. Geertz (1989) nomeia esse conjunto de definições como uma espécie de difusão teórica, como teias, em que o conceito de cultura é tratado aparentemente de forma reducionista e não totalmente padronizado.

Do ponto de vista sociológico, cultura significa modo de vida de determinado povo ou grupo social (WILLIAMS, 2000) e tem por finalidade dar um sentido às atividades do homem, como os traços culturais que marcam as atividades humanas (JOLY, 1996). Já para os antropólogos, cultura faz referência aos rituais e costumes que as sociedades desenvolvem ao longo da história (SCHEIN, 2009).

Para Abbagnano (2007, p. 261), o termo cultura:

[...] tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização.

Muito utilizado por sociólogos e antropólogos, o termo *cultura* indica ainda o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre as pessoas de uma determinada sociedade (ABBAGNANO, 2007). Assim

e sob outro ponto de vista, o conceito de cultura pode ser associado também às organizações. É por isso que essa pesquisa volta-se também à cultura didática dos professores de cursos de administração.

A cultura organizacional, ou corporativa, trata das crenças e dos valores que fundamentam as práticas formais e informais, que constituem a dinâmica para o funcionamento de cada e de qualquer organização (FLEURY; FISCHER, 1996). Com o estudo da cultura organizacional, ampliou-se o limite do que se julgava fundamental para o entendimento dos fenômenos organizacionais, como a relação de poder entre as pessoas e os grupos internos e externos às organizações.

A cultura varia de uma sociedade para outra. Do mesmo modo, acontece em relação às organizações. É necessário compreender o que ocorre com a cultura na transposição de uma organização para outra, num mesmo país, ou em países diferentes. Isso tem seus reflexos na cultura corporativa e, conseqüentemente, influi no resultado de todo esse processo e, assim, pode afetar o desenvolvimento de uma sociedade.

A cultura organizacional pode ser entendida, segundo Srour (2012, p. 128), como “[...] representações imaginárias que uma organização cultiva, identificam quem é quem, demarcam praxes nem sempre explícitas, impõem precedências e formalidades compulsórias, regulam expectativas e pautas de comportamentos [...]”.

Sabendo-se que a influência da cultura nas organizações é um fato aceito, não fica claro se a cultura supera outros fatores na forma de como uma organização é moldada e atua (HALL, 1984). Por outro lado e considerando a área em que essa pesquisa está sendo desenvolvida, que é a área de educação, dentre as várias formas de tratar cultura, podemos utilizá-la como cultura escolar. Essa é identificada como um sistema de valor para a instituição atingir seus objetivos (HARGREAVES; 1995; HOUTTE, 2005; BURRELO; REITZUG, 1993). Desse modo, a cultura escolar pode promover uma intervenção cultural como meio eficaz para a melhoria da escola.

Zabalza (2004) refere-se à cultura como característica e qualidade diferencial das universidades e acrescenta que o conceito de cultura organizacional das universidades pode ser analisado sob vários aspectos: como conjunto de concepções e símbolos que caracterizam a atuação de cada universidade, o que configura uma identidade própria; como os conflitos de poder e mudanças institucionais e as ideias; e como os recursos e as práticas que consolidam em cada universidade seus modelos de atuação e ainda o desenvolvimento institucional.

Diferentes estudos (CAVANAGH; WAUGH, 2004; CHENG, 1993; HUBERMAN, 2007) têm demonstrado que uma cultura enraizada pode levar a um aumento de produtividade, adaptabilidade e flexibilidade para a instituição de ensino. Isso acontece porque os professores sentem-se bem ao lecionar naquela instituição. Como se sabe, o ambiente de trabalho agradável pode influenciar na melhoria dos resultados das avaliações realizadas com os alunos, o que, conseqüentemente, aumenta o comprometimento dos professores (FELDMAN; PAULSEN, 1999).

Após uma breve conceituação de cultura, devemos passar ao entendimento do que vem a ser cultura didática dos professores de cursos de administração. Antes, porém, de entrarmos nesse campo, fazem-se necessárias algumas considerações.

Quando falamos em professores de cursos de administração, os professores que neles atuam são graduados, mestres e doutores em administração, que lecionam em cursos de graduação ou de mestrado e doutorado. Pode acontecer, também, que lecionem em outros diferentes cursos de graduação.

Outro ponto importante que deve ser considerado é em relação à própria cultura. Como tratado no capítulo anterior, podemos ter cultura nas organizações, a cultura corporativa, bem como a cultura escolar, ou a cultura popular. Enfim, há tantas outras formas de cultura. Em geral, quando tratamos de cultura, pensamos no coletivo, no grupo, em suas crenças, suas práticas, valores, modos de vida.

No entanto, o conceito de cultura didática, nessa tese, foi focado numa vertente individual, ou seja, à medida que um indivíduo pode ser culto ou apropriar-se de uma dada cultura. É nesse sentido que trabalhamos o tema, a cultura do indivíduo e, nesse caso específico, do professor do curso de administração.

Nessa acepção de cultura do indivíduo, para Williams (2000), que se refere à cultura como cultivo ativo da mente, é possível diferenciar um vasto leque de significados quando tratamos de cultura. Por exemplo, pode referir-se a um estado mental desenvolvido (pessoas cultas), ou os processos desse desenvolvimento (atividades culturais e interesses culturais). Para Morgan (1996) e Williams (2000), a palavra cultura tem origem na ideia de cultivo, do processo de lavrar e desenvolver a terra.

Nessa tese, novamente, a cultura surge com a ideia de cultivo, como foi visto. Agora, porém, com a conotação de cultura do professor, de forma individualizada. Este será o ponto principal desse capítulo.

Como já foi referido, em geral, esses professores não tiveram uma formação específica para lecionar em um curso de graduação. Essa formação específica, aqui, é entendida como sendo a licenciatura.

Ao se formar, o aluno do curso de administração recebe o grau de bacharel.

Já ressaltamos também que é muito raro um professor graduado em administração, durante seu mestrado ou doutorado, receber uma formação específica consistente para lecionar. Há, também, alguns programas *stricto sensu* que adotam a prática de monitoria ou estágio-docência, que, em geral, contribuem muito pouco ou nada para uma formação pedagógica desses profissionais. Às vezes, programas de *stricto sensu* ofertam a disciplina de didática do ensino superior, mas sem acompanhamento efetivo do aprendizado do aluno.

Outro ponto importante, considerando programas de *stricto sensu* em administração, é em relação à própria opção do programa em destinar mais recursos a atividades relacionadas à pesquisa, do que em atividades associadas a uma formação para o magistério.

Professores de cursos de administração parecem ser dominados por uma síndrome, a de ensinar do jeito “que eu quero, do jeito que eu gosto e do jeito que aprendi”. Esse processo foi sendo desenvolvido ao longo da carreira. Foi-se adaptando a outros estilos de docência, ao se observar as experiências desenvolvidas por outros professores, ou mesmo ao se adotarem práticas aprendidas durante o período da graduação, desenvolvidas por seus professores. Os ex-professores, de modo geral, têm sido considerados por professores iniciantes como uma espécie de gurus de como ministrar aulas eficazes.

É importante também lembrar que alguns docentes de cursos de administração, mesmo não tendo uma formação didática específica, acabam obtendo desempenho superior àqueles que, de uma forma ou outra, não passaram por tal formação.

É justamente nesse ponto que entra a cultura didática. É ela que torna um professor de curso de administração mais, ou menos, eficaz do que outro, no caso de ambos terem tido, ou não, uma formação pedagógica para atuarem como professores na educação superior?

Ao definir o conceito de cultura didática, nosso objetivo foi criar elementos que sustentem a pesquisa, do ponto de vista teórico e prático, para que durante a coleta de dados e após a análise desses dados, fosse possível responder ao problema de

pesquisa: **Como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração?**

É notório que um corpo docente motivado para ensinar, aliado à busca pela manutenção da excelência de ensino, bem como a eficácia de estratégias utilizadas pelo professor para a melhoria do ensino, irá beneficiar claramente os alunos, os próprios professores e suas relações com a IES. Isso é fruto de uma cultura didática desenvolvida ao longo da carreira dos professores de cursos de administração.

No capítulo três, foram apresentadas algumas definições sobre pedagogia e didática. Descreveu-se, de forma sucinta, que os professores de cursos que não sejam das licenciaturas tendem, pela falta de formação específica, confundir e interpretar de maneira variada e equivocada esses conceitos. Assim, retomando alguns aspectos daquilo que foi tratado em didática, a partir de agora, teremos como objetivo definir o conceito de cultura didática.

Como tratado anteriormente, o campo da didática, segundo alguns autores, está restrito ao desenvolvimento de técnicas voltadas ao ensino, como instrumentos para o desenvolvimento no processo de ensinar. O objetivo é o melhor desempenho e resultados eficazes (SFORNI, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; HAYDT, 2011).

Deve-se levar em conta que “Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2011, p. 14). Segundo a mesma autora, é necessário ir além e redefinir a didática como uma renovação pedagógica de novas maneiras de ensinar e aprender.

Partindo da elaboração do conceito de cultura didática e considerando professores de cursos de administração, pois o conceito pode variar de curso para curso, devemos ter em mente alguns pontos necessários para que esse processo de construção de um novo conceito seja exitoso. Para isso, o nosso ponto de partida para esse processo, que é a conceituação de cultura didática, foi a revisão do conceito de cultura e do conceito de didática. Com esse entendimento e tendo como objetivo, nesse capítulo, a elaboração do conceito de cultura didática, nós teremos as informações necessárias para chegarmos a tal objetivo, isso porque, durante a pesquisa para a construção do referencial teórico, foi possível identificar aquelas que podem colaborar na elaboração do conceito de cultura didática.

Retomamos aqui a definição de Morgan (1996) e Williams (2000), que nos apresentam o termo *cultura* como tendo origem na ideia de cultivo, do processo de

lavar e desenvolver a terra. Williams (2000) define, ainda, cultura como o cultivo ativo da mente.

Com base nessas definições e adotando-as como um referencial para o desenvolvimento do conceito de cultura didática é que conceituaremos cultura didática. Para nós, cultura didática são os saberes pedagógicos cultivados pelo professor de cursos de administração⁵ ao longo da sua carreira docente. Portanto, ela está associada aos conhecimentos técnicos do professor, adquiridos principalmente durante sua formação acadêmica. Visa a melhoria de seu próprio desempenho docente em sala de aula e busca incrementar o processo de aprendizado do aluno, para que ele torne-se um agente transformador da sociedade.

O conhecimento técnico é adquirido pelo professor na sua formação, seja graduação, mestrado ou doutorado. Já os saberes pedagógicos, o professor pode adquiri-los formalmente durante uma formação específica, nesse caso, em um curso de licenciatura, ou em cursos de aperfeiçoamento, ou mesmo de extensão, realizados ao longo da sua carreira como docente. Pode, ainda, adquirir os saberes pedagógicos com base na observação dos processos adotados por ex-professores, ou pela troca de experiências como outros docentes da IES da qual faz parte.

Como citam Timpson e Bendel-Simso (2003) e Juliatto (2013), uma das funções principais do professor é a influência que ele pode exercer em seus alunos, inspirando-os e motivando-os para os estudos. Pode-se, também, aproximar essa tendência ao princípio do isomorfismo de Bireaud (1995). Segundo esse princípio, o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na universidade, com seus formadores.

Ao contrário do que afirma Candau (2011), que a intuição deva dar espaço à didática, a intuição pode estar presente na cultura didática. Isso acontece porque o professor, principalmente por sua experiência de vida, pode-se fazer valer de determinadas situações em que a intuição colabora na contextualização de determinadas atividades e ações a serem tomadas (CLAXTON, 2005). Portanto, é necessário ainda que esses professores desenvolvam não somente o conhecimento técnico, mas também seus saberes pedagógicos imprescindíveis à docência. É durante esse processo que os mecanismos de adaptação ao mundo acadêmico serão tratados (KILIMNIK et al., 2012).

⁵ Professor de cursos de administração: professores graduados, mestres e doutores em administração, que lecionam em cursos de administração.

É importante lembrar ainda que quando falamos em saberes pedagógicos para um professor de administração, com formação também em administração, este professor, em geral, não tem curso de licenciatura. O que pode ocorrer durante sua carreira no magistério são cursos, como os já citados, de aperfeiçoamento, de extensão, entre outros. Dessa forma, os saberes pedagógicos podem extrapolar a formação continuada desse professor e, assim, ele pode fazer com que seu desempenho em sala de aula torne-se superior em relação aos demais professores.

Todos aqueles que fazem um curso para aprimorar seus conhecimentos pedagógicos têm como objetivo melhorar seu desempenho docente e serem mais eficazes em suas atividades de ensinar, o que implica que tais professores devem ter um conhecimento aprofundado sobre uma determinada área do conhecimento, como já foi dito. Esse é o conhecimento técnico, que sempre será fundamental para seu desempenho docente.

Os saberes pedagógicos podem ser adaptados conforme as características específicas dos alunos e em determinadas situações. Também é necessário considerar a intuição, mas não somente ela. Embora constitua um recurso na construção do conceito de cultura didática, pela dificuldade de mensurá-la e de controlá-la, deixaremos a intuição de fora do que se discutirá na pesquisa.

De volta à cultura didática, já conceituada, é necessário, a partir de agora, contextualizar os saberes pedagógicos que integram a sua definição. É o que será feito no item a seguir.

3.7 SABERES PEDAGÓGICOS

Como já exposto e partindo do pressuposto de que o professor não ensina, ou não deveria ensinar aquilo que não conhece, todo profissional que é graduado em administração e ministra aulas em cursos de administração deve ter uma sólida formação técnica. Portanto, como defendem Pimenta e Anastasiou (2012), esses professores devem possuir os saberes próprios das respectivas áreas de conhecimento para poder atuar na educação superior.

Essa formação é adquirida principalmente com a escolha do curso de graduação que se pretende seguir. De modo geral, segue-se um trajeto tradicional,

semelhante a todos os professores de cursos de administração, com a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

Já os saberes pedagógicos são adquiridos durante a carreira docente, pela experiência, competência e também pela própria intuição, entendida aqui não como a negação do saber pelo professor (GAUTHIER, 2013), mas quando ela é refinada ao longo da sua carreira, para a melhoria do seu desempenho docente. É como se fosse a sua identidade de professor, sua história profissional (TARDIF, 2010).

O saber dos professores é mencionado por Tardif (2010) não como um conjunto de atividades desenvolvidas num determinado momento da carreira, mas ao longo da carreira docente. Nela, o professor aprende a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nesse mesmo ambiente. Nesse caso, o saber do professor, segundo o mesmo autor, depende das condições nas quais o professor realiza suas atividades docentes e, também, de sua personalidade e experiência profissional.

Existem algumas características dos saberes profissionais dos professores que, segundo Tardif (2000), são:

- os saberes são temporais;
- os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos;
- são personalizados e situados;
- e por último, o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam estas marcas.

O estudo do conjunto desses saberes utilizados pelos professores em seus espaços de trabalhos cotidianos para o desempenho de suas tarefas é denominado por Tardif (2000) de epistemologia da prática profissional. Gauthier et al. (2013) descrevem certas ideias preconcebidas sobre o ensino como cegueira conceitual. Como exemplos, podem-se citar: conhecer o conteúdo, ter talento, agir com bom senso, seguir a intuição, ter experiência. Seria uma espécie de cegueira conceitual, porque se age como se fosse possível definir um conjunto de saberes necessários e suficientes à profissão docente.

Ainda segundo esses mesmos autores, existe um reservatório de saberes, uma espécie de local no qual os professores abastecem-se para fazer frente às necessidades do ensino. Assim, “O repertório de conhecimentos na área do ensino, trata de um conjunto de saberes, como conhecimento, habilidades e atitudes que o

professor precisa para desempenhar suas atividades de forma eficaz, num determinado contexto de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 187).

Esse reservatório de saberes é composto pelos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, dos saberes experienciais e da ação pedagógica. Estes últimos, os saberes da ação pedagógica, remetem-nos à criação de um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, até então tratados informalmente e, conseqüentemente, impossível de sofrer medições e avaliações no sentido de criar parâmetros para melhor balizar a ação docente, principalmente na educação superior:

Um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos. (GAUTHIER et al., 2013, p. 187).

O saber é próprio do professor. Ele o constrói ao longo da carreira e o aperfeiçoa. Ele mesmo se autoavalia e, assim, cria uma identidade que lhe é peculiar, algo que o identifica como professor e o diferencia dos outros profissionais.

A síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes é apresentada por Farias et al. (2009). Eles se basearam em alguns dos autores que mais têm publicado sobre esse assunto, como se mostrará a seguir:

AUTORES	TIPOLOGIAS
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (2013)	Saber disciplinar; saber curricular; saber das Ciências da Educação; saber da tradição pedagógica; saber experienciais; saber da ação pedagógica.
Shulman (1987)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.
Altet (2001)	Saberes Teóricos: saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar. Saberes Práticos: saberes sobre a prática e os saberes da prática.

Quadro 4 – Categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores.
Fonte: Farias et al. (2009).

Com base no que foi apresentado, é possível definir os saberes pedagógicos dos professores de cursos de administração. São aqueles saberes adquiridos durante sua formação e ao longo da carreira docente. Eles foram alcançados pela experiência, pelo conhecimento do conteúdo, pelo conhecimento pedagógico, pelo conhecimento do programa, pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, pelo conhecimento do educando e suas características, pelo conhecimento dos contextos, pelo conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987).

No quadro a seguir (GAUTHIER et al., 2013), sintetizamos as principais características do reservatório de saberes. Esse resumo servirá para um melhor entendimento dos saberes necessários aos professores, para a melhoria do desempenho docente e aprendizado do aluno:

Saber disciplinar	Saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e que correspondem às diversas áreas do conhecimento e estão à disposição da sociedade. O professor não produz o saber disciplinar, mas se utiliza de um conteúdo produzido por pesquisadores.
Saber curricular	É a transformação de uma disciplina em um programa de ensino, geralmente produzidos por especialista de determinada área. O professor deve, obrigatoriamente, conhecer de forma aprofundada o programa. Este programa deve servir de guia para o planejamento, para a avaliação, entre outros.

Saber das ciências da educação	Conhecimentos profissionais adquiridos pelo professor durante sua formação ou durante seu trabalho docente. Estes conhecimentos ajudam o professor no entendimento da profissão, como por exemplo, noções em relação ao sistema escolar, que incluem desde participação em reuniões de colegiados de cursos até elaboração de um projeto pedagógico de curso ou, o que é, como funciona e o objetivo de um projeto pedagógico institucional. Este saber está fortemente vinculado à forma do professor existir profissionalmente.
Saber da tradição pedagógica	As mudanças ocorridas na área de educação e como tem influenciado no desenvolvimento das atividades docentes. A tradição pedagógica instalada desde os primórdios, suas mudanças e adaptações num mundo em constante evolução, revistas para a melhoria da aprendizagem.
Saber experiencial	É a relação entre a experiência e o hábito. O aprendizado como resultado das experiências vividas pelos professores. A forma como o professor conduz suas atividades acadêmicas muitas vezes ficam restritas à sala de aula. O saber experiencial está circunscrito, sendo limitado por pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.
Saber da ação pedagógica	É o saber experiencial dos professores a partir do momento que este saber se torna público e pode ser testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Outros professores podem se fazer valer do saber experiencial de professores. No campo da pedagogia o saber do professor é em grande parte privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. É como se cada professor tivesse um tipo de jurisprudência particular.

Quadro 5 – Principais características do reservatório de saberes

Fonte: Gauthier (2013).

Como já expusemos, foi com base na síntese das categorizações existentes sobre os saberes pedagógicos, que resultou de estudos de alguns dos principais autores que têm trabalhado sobre o tema e também considerando as características fundamentais do reservatório de saberes, segundo (GAUTHIER et al., 2013), que definimos cultura didática. Assim, temos o entendimento de que a partir da definição de cultura didática tenha sido possível, com o estabelecimento de uma metodologia adequada, envidar esforços para a busca do objetivo geral dessa pesquisa. O objetivo, ressaltando, é analisar como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração.

No entanto, fez-se necessário, ainda, definir as categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores, segundo Shulman (1987). Tal definição tornou-se fundamental para a coleta de dados, na busca das informações essenciais à análise dos resultados da pesquisa. É o que segue:

Definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores	
Conhecimento do conteúdo	<p>Conhecimento do conteúdo refere-se ao conhecimento que os professores têm relacionado a determinado assunto. Este conhecimento não inclui como ensinar o conteúdo material, mas sim, que incide sobre o próprio conteúdo.</p> <p>O conhecimento do professor pode incluir temas em áreas diversas. Por exemplo, um professor de administração da produção deve entender sobre o processo de produção da indústria automobilística, mas também, como se dá o processo de transformação quando se trata da prestação de serviços. O conhecimento do conteúdo é vital para um professor para ser eficaz em sala de aula.</p> <p>Sem conhecimento sólido e profundo do conteúdo (conceitual e processual), professores não podem ser eficazes em seu ensino.</p> <p>Um professor é um membro de uma comunidade acadêmica. Ele ou ela deve compreender as estruturas do assunto, os princípios da organização conceitual e os princípios de investigação que ajudam a responder dois tipos de questões em cada campo: Quais são as ideias importantes e as competências neste domínio? E como as novas ideias são consideradas ou descartadas por aqueles que produzem conhecimento nesta área?</p>
Conhecimento didático geral	<p>Conhecimento didático geral de um profissional inclui estratégias de ensino que transcendem domínios específicos sobre o assunto.</p> <p>O conhecimento didático inclui estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz, num ambiente favorável ao aprendizado, desenvolvendo rotinas para interagir com os alunos, a compreensão do papel do professor como mediador da aprendizagem dos alunos, e ter estratégias para lidar com gestão de sala de aula. O desenvolvimento do conhecimento didático geral está intimamente associado com a compreensão do professor sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Estimulando, questionando, encenando oportunidades de aprendizagem, reconhecendo a importância da resposta do aluno para avaliar seu nível de compreensão e feedback são todas as habilidades que devem ser adquiridas por qualquer um na tarefa de ensinar.</p>
Conhecimento do currículo	<p>Conhecimento do currículo com particular atenção aos materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores.</p>
Conhecimento didático do conteúdo	<p>O conhecimento didático do conteúdo é o entendimento de como tornar um conteúdo específico compreensivo para os outros. A transposição didática (CHEVELLARD, 1991). São as diversas estratégias utilizadas pelo professor para o aprendizado dos seus alunos.</p> <p>Este conhecimento combina conteúdo e didática para fornecer habilidades específicas para que o ensino faça parte da capacidade de um professor planejar e fazer instrução significativa.</p>
Conhecimento dos alunos e de suas características	<p>O conhecimento dos alunos e suas características inclui a compreensão de como as pessoas aprendem, desenvolvem e são motivadas. Um exemplo de conhecimento dos alunos e suas características é que os alunos são mais propensos a lembrar de informações quando estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem.</p> <p>Os alunos devem ser encorajados a explorar todos os aspectos da aprendizagem, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que deve ser ensinado, por que é importante e como esse conhecimento deve ser organizado; • Quem aprende, como e por que; • Que tipos de sala de aula, relação entre escola e comunidade, podem melhorar a aprendizagem do aluno; • Quais formas de avaliação o professor pode se utilizar para mensurar a aprendizagem dos alunos.
Conhecimento dos contextos educativos	<p>Conhecimentos que vão desde o funcionamento da sala de aula, a gestão e o ambiente que a instituição está inserida. Conhecer o entorno da instituição, suas relações com a comunidade e parceiros.</p>
Conhecimento dos fins	<p>O professor deve conhecer em detalhes quais são os resultados esperados das atividades desenvolvidas durante o período letivo, a partir do cumprimento das atividades previstas no seu planejamento de aula. Para tanto, é fundamental sua percepção e interação com os demais conhecimentos descritos neste quadro.</p>

Conhecimento dos objetivos	Os objetivos norteiam o desenvolvimento das atividades de aprendizagem e devem ser colocados como prioridade para atingimento dos resultados previstos.
Conhecimento dos valores	Conhecimento dos valores da instituição, tendo-os como balizadores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, relacionamento com alunos, professores, colaboradores e membros da comunidade em geral.
Conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos	A natureza do conhecimento implicado nas disciplinas, na estrutura do conteúdo, nos princípios de sua organização conceitual e nos modos de problematizá-los.
fundamentos filosóficos e históricos	

Quadro 6 – Definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores
Fonte: Shulman (1987).

A definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores e o entendimento do conceito de cultura didática foram fundamentais para o nosso estudo. Tivemos, assim, os elementos necessários para que, na coleta de dados, fosse possível levantar as informações necessárias para se atingir o objetivo dessa pesquisa.

Para finalizar esse capítulo, não poderíamos deixar de considerar o conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdier. Esse autor desenvolveu esse conceito com base na necessidade de “[...] aprender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais” (SETTON, 2002, p. 62).

O *habitus*, conforme Bourdieu e Wacquant (1992), diz respeito às disposições incorporadas pelos atores sociais ao longo de seu processo de socialização. Ele reúne experiências passadas e atua como uma matriz de percepções, apreciações e ações, que nos fornece os esquemas necessários para nossa intervenção na vida diária. Assim, “O *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 140).

Nosso *habitus* é formado por um conjunto de esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação e é por conta dessa estrutura geradora de práticas que somos capazes de enfrentar uma enorme quantidade de situações cotidianas (PERRENOUD, 2001).

Esses esquemas permitem, então, que os sujeitos adaptem as suas ações às características de cada situação do dia a dia. Se a adaptação é menor num determinado dia, diz-se que não houve aprendizado. Se essa adaptação é maior, ou reproduz situações semelhantes, o *habitus* é enriquecido. Portanto, ele é diversificado.

Para Perrenoud (2001, p. 163), a ação pedagógica é controlada pelo *habitus*, conforme quatro mecanismos:

- uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do *momento oportuno* depende do *habitus*;
- a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;
- na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator.

Em relação ao conceito de cultura didática apresentado, o *habitus* pode ser considerado como um elemento que entra na formação dessa cultura dos professores de cursos de administração. Porém, conforme foi exposto na metodologia dessa pesquisa, esses professores são graduados, mestres e doutores em administração e contam com mais de cinco anos de experiência no ensino superior. Considera-se que alguns deles contam com mais de vinte e cinco anos de experiência na docência na educação superior.

Dessa forma, se nós considerarmos o *habitus* desse grupo de professores, por conta da sua experiência, seus esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação, eles já podem ser considerados mais aguçados ou adaptados a diversas situações acadêmicas. Assim, eles se encontram mais bem ancorados em uma prática profissional cada vez mais rica (PERRENOUD, 2001). Desse modo, pode-se afirmar que eles aprimoraram ou formaram um novo estrato de *habitus*, justamente por conta da experiência desse grupo de professores com a docência.

Por fim, para efeito dessa pesquisa, não utilizaremos e nem exploraremos com mais profundidade o conceito de *habitus*. Entendemos que esse conceito contribui para o desenvolvimento do que por ora definimos de cultura didática dos professores de cursos de administração, ou seja, esse conceito já se encontraria presente, ou faria parte desse processo.

Reafirmando e considerando o objetivo dessa pesquisa, não temos a pretensão de estudar o processo que compõe o *habitus* e nem como isso influenciaria a cultura didática dos professores de cursos de administração, que fazem parte dessa pesquisa.

Relembramos, aqui, antes das últimas considerações, que o objetivo dessa pesquisa é analisar como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração e foi com essa intenção que desenvolvemos esse trabalho.

Education is an atmosphere, a discipline, and a life.

(Charlotte Mason)

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O processo de análise e interpretação dos dados envolve extrair sentido dos dados coletados na entrevista em profundidade. É a etapa de preparação dos dados para análise. Fazem-se diferentes análises, vai-se cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados e, por fim, interpreta-se o significado mais amplo desses dados (CRESWELL, 2010). Alguns pesquisadores, em trabalhos qualitativos, referem-se a esse processo com uma analogia, a de descascar as camadas de uma cebola.

Creswell (2010) cita que vários processos podem ser estabelecidos com o objetivo de comunicar uma percepção das atividades gerais da análise de dados qualitativos, como, por exemplo:

- a formulação de questões e as anotações, por se tratar de um processo que envolve reflexão contínua sobre os dados durante o estudo, serão fundamentais, pois a análise dos dados qualitativos é conduzida concomitantemente com a coleta de dados, com a interpretação e com a redação de relatórios;
- a análise e interpretação dos dados envolve a coleta de dados abertos, com a análise das informações fornecidas pelos participantes;
- a definição da estratégia para análise e interpretação dos dados;
- a estratégia para análise e interpretação dos dados compreende as atividades, ou um procedimento geral para comunicar os passos seguidos nessa etapa.

Na figura de Creswell (2010), a seguir, apresenta-se uma abordagem de sete níveis, construída de baixo para cima, na qual estão presentes os vários estágios da análise e interpretação dos dados em uma pesquisa qualitativa. Esses estágios são inter-relacionados e nem sempre seguem a ordem apresentada.

ANÁLISE DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

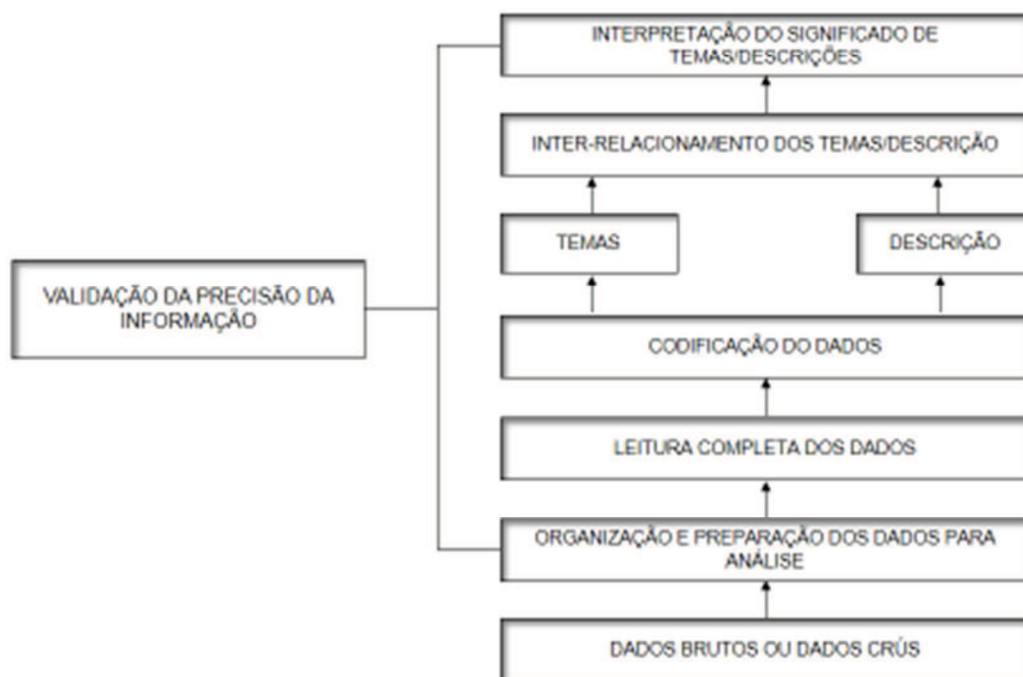


Figura 3 – Análise de dados na pesquisa qualitativa
Fonte: Creswell (2010).

Para Frederick Erickson (1986), apud Stake (2010, p. 65), “[...] a principal característica da pesquisa qualitativa é a prioridade atribuída à interpretação”. Segundo ele “A interpretação é um ato de composição. O intérprete seleciona descrições e as torna mais complexas, utilizando algumas relações conceituais” (STAKE, 2010, p. 65).

Para facilitar o registro, a análise e a interpretação dos dados coletados foi utilizado o *software WebQDA – Qualitative Data Analysis*. Esse *software* foi desenvolvido numa parceria entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, do Departamento de Educação, da Universidade de Aveiro, ambos de Portugal.

Para o tratamento dos dados coletados por meio das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 37), “É um conjunto de técnicas

de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

A seguir, a apresentação do *WebQDA*, a partir da utilização do *software Cmap Tools* para a construção do mapa conceitual, considerando algumas informações da presente pesquisa.

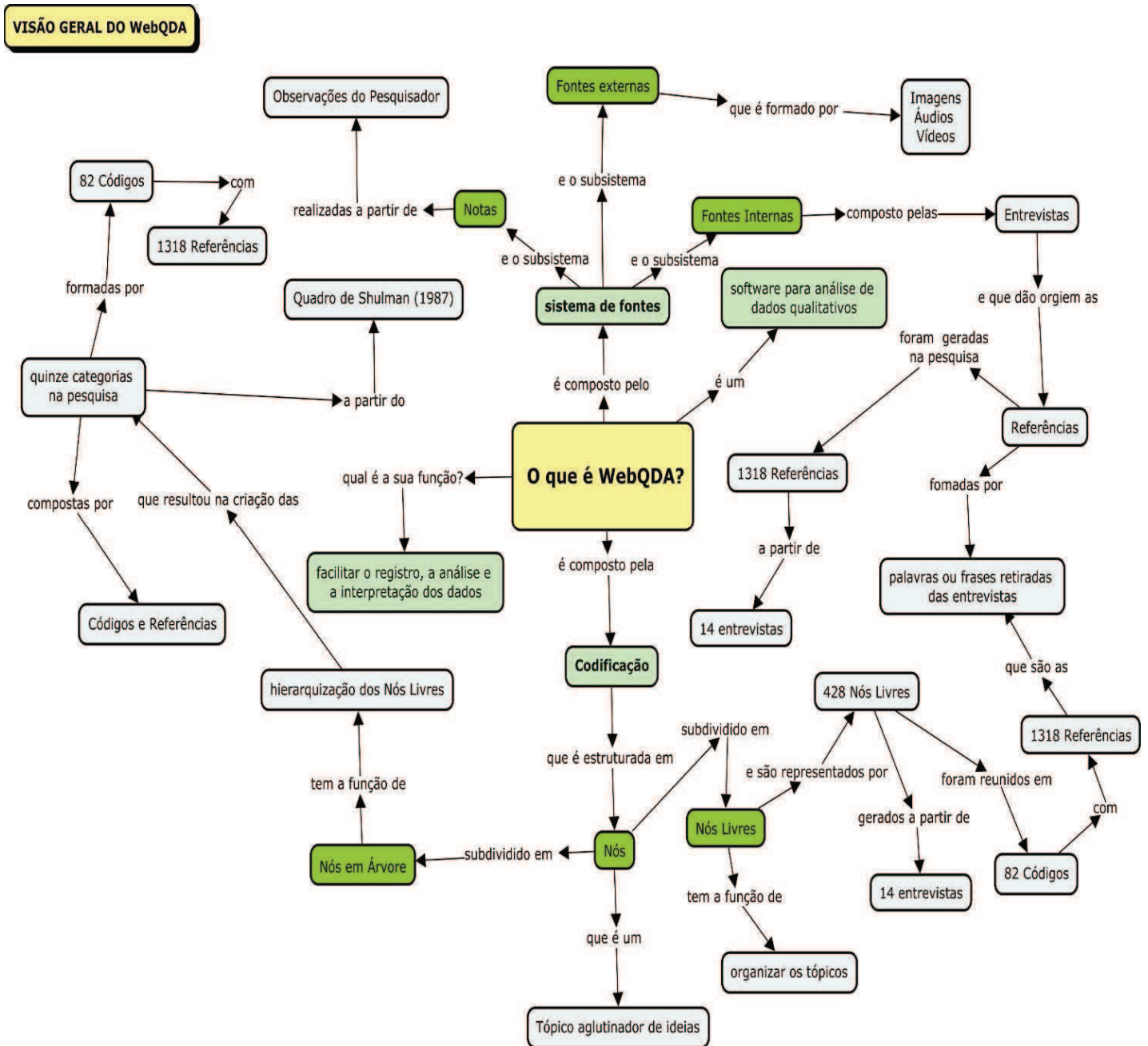


Figura 4 – Visão geral do WebQDA e sua aplicação nessa pesquisa

Fonte: *WebQDA software* de apoio à análise qualitativa: manual do utilizador. Esfera Crítica e Universidade de Aveiro, Portugal (2013).

Basicamente, o *WebQDA* é composto pelo Sistema de Fontes e a Codificação. As fontes são divididas em fontes internas, fontes externas e notas. A codificação é estruturada em nós, que são subdivididos em nós em árvore e os nós livres. Por meio do mapa conceitual é possível acompanhar como foi a utilização do *WebQDA* nessa pesquisa.

Foram entrevistados quatorze professores, graduados, mestres e doutores em administração, perfazendo cem por cento do total de professores da Escola de Negócios, com essa formação. Lembramos que a Escola de Negócios, câmpus Curitiba, conta com um total de noventa e seis professores, sendo quarenta e seis professores lotados no curso de administração, graduados em diversas áreas do conhecimento.

Na tabela a seguir, temos para cada professor, com nomes fictícios das constelações, como visto anteriormente, o total de nós⁶ que foram gerados durante a codificação das entrevistas. Cada nó livre representa um código criado e as referências são palavras e frases retiradas de cada entrevista, ou seja, no caso do professor Leo, sua entrevista gerou quarenta e dois nós e cento e trinta e cinco referências. O mesmo processo aconteceu com os demais professores. No total das quatorze entrevistas, foram gerados oitenta e dois códigos, que receberam mil, trezentos e dezoito referências. É o próprio pesquisador quem escolhe, cria e interpreta as palavras e frases das entrevistas para a elaboração da codificação.

⁶ Nó é um tópico aglutinador de ideias e pode ser designado e definido de acordo com escolhas do pesquisador. É uma ferramenta designada no *WebQDA* para a codificação interpretativa. Os nós são divididos em nós livres e nós em árvore. Os nós livres organizam os tópicos aglutinadores de ideias sem sistemas hierárquicos definidos (a ligação entre nós). Já os nós em árvore permitem a hierarquização em nós e subnós na profundidade desejada ou necessária. Os nós em árvore organizam tópicos aglutinadores de ideias num sistema ramificado, ou seja, num sistema hierárquico com ligação entre os nós. (*WebQDA software* de apoio à análise qualitativa: manual do utilizador. Esfera Crítica e Universidade de Aveiro, Portugal, 2013).

Tabela 1 – Sistema de codificação

Nº	NOME	NÓS LIVRES	REFERÊNCIAS
1	Leo	42	135
2	Crux	32	121
3	Sagittarius	27	63
4	Gemini	25	61
5	Pyxis	27	76
6	Andromeda	30	93
7	Phoenix	34	98
8	Aries	30	126
9	Orion	33	138
10	Taurus	32	68
11	Capricornus	30	82
12	Pegasus	25	61
13	Draco	32	110
14	Aquila	29	86
	Total	428	1318

Fonte: Dados primários.

O pesquisador pensa e estrutura os dados em códigos. Os códigos não são estruturados de forma aleatória ou improvisada, mas, sim, de acordo com a forma prevista nas ferramentas de codificação disponíveis no WebQDA.

Nesse primeiro momento, foi utilizado, das funcionalidades oferecidas, o sistema de codificação de nós livres. Com os nós livres, o pesquisador tem liberdade e flexibilidade para codificar os dados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Conforme a Tabela 2, foram gerados quatrocentos e vinte e oito nós livres e mil trezentos e dezoito referências.

Considerando a mesma tabela, com a hierarquização das referências, ou seja, a entrevista da qual foi retirada o maior número de palavras e frases, temos a seguinte situação:

Tabela 2 – Hierarquização das referências

Nº	NOME	ORDEM DA ENTREVISTA	NÓS LIVRES	REFERÊNCIA
1	Orion	14	33	138
2	Leo	1	42	135
3	Aries	4	30	126
4	Crux	3	32	121
5	Draco	7	32	110
6	Phoenix	6	34	98
7	Andromeda	2	30	93
8	Aquila	5	29	86
9	Capricornus	11	30	82
10	Pyxis	13	27	76
11	Taurus	12	32	68
12	Sagittarius	10	27	63
13	Pegasus	8	25	61
14	Gemini	9	25	61
Total			428	1318

Fonte: Dados primários.

O intervalo entre a entrevista com o maior número de referências para a entrevista com o menor número de referências foi entre cento e trinta e oito, e sessenta e um. Na tabela 2, foi incluída uma coluna (Ordem) que nos mostra a sequência com que as entrevistas foram realizadas. O interessante é que nas duas primeiras linhas dessa tabela, é possível verificar que o maior número de referências extraídas das entrevistas refere-se à entrevista de número 1 e à entrevista de número 14, ou seja, a primeira e a última entrevista realizadas. Isso pode ser explicado pelas atividades administrativas, além das horas dedicadas à pesquisa e à docência, desenvolvidas atualmente pelo entrevistado de número 14, mais seu tempo de docência na IES ora pesquisada. Em relação ao primeiro entrevistado, ele também tem considerável tempo na docência na educação superior. Além disso, é pesquisador e, por ter sido a primeira das quatorze entrevistas realizadas, não só o tempo dedicado a essa entrevista, como alguns cuidados que foram tomados no sentido de coletar informações importantes de acordo com o roteiro que se seguiu durante a entrevista.

Tivemos o mesmo cuidado com todas as entrevistas, mas no caso da primeira, justamente por ter sido o início de todo um processo que envolveu muitas horas de

gravação e que por um motivo ou outro acabou norteando todas as demais, consumiu mais tempo do que havia sido previsto, com um maior número de informações.

A Tabela 3, a seguir, mostra que dos oitenta e dois códigos produzidos durante a leitura das entrevistas, os trinta primeiros códigos são aqueles com o maior número de referências.

Tabela 3 – Códigos e referências

Nº	CÓDIGO	REFERÊNCIA
1	Preparação para a carreira docente	100
2	Estratégias para lidar com a gestão da sala	95
3	Potencial e experiência do aluno	77
4	Entrada na docência	70
5	A pesquisa produzida e utilizada pelo professor	62
6	Resultados esperados	61
7	Compartilhamento de valores	61
8	Transposição didática	50
9	Fases na carreira docente	48
10	Participação nas discussões do PPC	48
11	Informação dos objetivos da disciplina	43
12	Relacionamento professor x aluno	41
13	Conhecimento sobre a IES	35
14	Inspiração em outros professores	35
15	Recurso e infra disponíveis	35
16	Cultura didática	31
17	Competência para lecionar	25
18	Conteúdos ministrados	25
19	Formação acadêmica <i>stricto sensu</i>	22
20	Dificuldade em aplicar os conteúdos	22
21	Paixão para ser professor	19
22	Carreira docente	15
23	Dificuldades iniciais	15
24	Início da carreira profissional	14
25	Vida de professor	13
26	Disciplinas de formação pedagógica	12
27	Professor educador	12
28	O papel do professor	11
29	Motivação para continuar na carreira	11
30	Tempo de docência	10

Fonte: Dados primários.

Os cinco primeiros códigos com o maior número de referências são: preparação para a carreira docente; estratégias para lidar com a gestão da sala; potencial e experiência do aluno; entrada na docência e a pesquisa produzida e utilizada pelo professor. Esses representam aproximadamente trinta e um por cento do total das referências extraídas das entrevistas dos professores.

Na Tabela 4, todos os códigos foram classificados em quinze categorias, no sistema WebQDA. Além dos nós livres, é possível codificar as informações em nós em árvore. Essas ferramentas permitem ao pesquisador a organização dos dados coletados.

Utilizaram-se os nós em árvore, que têm a mesma natureza dos nós livres, o que permitiu que fizéssemos a hierarquização dos códigos, formando as categorias. Cada categoria foi criada representando o agrupamento de códigos, segundo afinidades.

Os nós em árvore funcionam como um sistema nervoso central que liga entre si as fontes (as entrevistas), a codificação e o questionamento, a outros dispositivos do WebQDA, o que permite sentido interpretativo e repostas ao problema de pesquisa investigado.

Tabela 4 – Categorias, códigos e referências

Nº	CATEGORIAS (Nós em Árvore)	CÓDIGOS	REFERÊNCIA
1	Carreira docente	26	250
2	Preparação carreira docente – formação pedagógica	9	159
3	Conhecimento do conteúdo	7	92
4	Conhecimento didático geral	4	104
5	Conhecimento do currículo	3	64
6	Conhecimento didático do conteúdo	1	51
7	Conhecimento dos alunos e de suas características	14	162
8	Conhecimento dos contextos educativos	3	84
9	Conhecimento dos fins	2	72
10	Conhecimento dos objetivos	1	44
11	Conhecimento dos valores	4	73
12	Conhecimento dos fundamentos filosóficos	3	71
13	Fases na carreira docente	1	49
14	Cultura didática	1	34
15	Outros	3	9
	TOTAL	82	1318

Fonte: Dados primários.

Das quinze categorias apresentadas, dez categorias foram retiradas do quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987): Conhecimento do conteúdo; Conhecimento didático

geral; Conhecimento do currículo; Conhecimento didático do conteúdo; Conhecimento dos alunos e de suas características; Conhecimento dos contextos educativos; Conhecimento dos fins; Conhecimento dos objetivos; Conhecimento dos valores; Conhecimento dos fundamentos filosóficos.

As demais categorias incluídas foram: A carreira docente; Preparação para a carreira docente – formação pedagógica; Fases na carreira docente; Cultura didática e outros.

Essas categorias, as incluídas, colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, conforme o problema de pesquisa proposto.

Com base na tabela 4, é possível identificar as quinze categorias utilizadas a fim de agrupar todos os códigos formados quando da leitura das entrevistas e a organização das informações. Do mesmo modo em relação à coluna referência, na qual estão todos os trechos selecionados das quatorze entrevistas realizadas.

Na Tabela 5, foram apresentados: categorias, códigos, percentual dos códigos, referência e percentual de referência.

As categorias foram incluídas de acordo com os códigos e na ordem decrescente. Então, com base nessa tabela, é possível verificar que a categoria carreira docente ficou com um percentual praticamente trinta e dois por cento do total das categorias elencadas nessa tabela.

Em segundo lugar, com dezessete por cento, ficou a categoria conhecimento dos alunos e suas características. Coincidentemente, o item carreira docente teve um total de duzentas e cinquenta referências, sendo o maior dos itens na tabela.

Esse primeiro lugar na tabela, tanto em relação ao código, como também à referência, pode ter ocorrido em função de ser o primeiro tópico da entrevista. Nele, os professores entrevistados sentiram-se motivados e à vontade para relatarem suas experiências, como o início da carreira docente, a preparação para a carreira docente, relatando um pouco da sua história como docente e até mesmo se recordando do início da carreira na educação superior.

Tabela 5 – Categorias, códigos, percentual dos códigos, referência e percentual de referência

CATEGORIAS (Nós em Árvore)	CÓDIGOS	% CÓD.	REFERÊNCIA	% REFER.
Carreira docente	26	31,70	250	19,00
Conhecimento dos alunos e de suas características	14	17,00	162	12,30
Preparação carreira docente – formação pedagógica	9	11,00	159	12,06
Conhecimento do conteúdo	7	8,50	92	7,00
Conhecimento didático geral	4	4,90	104	7,80
Conhecimento dos valores	4	4,90	73	5,54
Conhecimento do currículo	3	3,70	64	4,85
Conhecimento dos contextos educativos	3	3,70	84	6,37
Conhecimento dos fundamentos filosóficos	3	3,70	71	5,38
Outros	3	3,70	9	0,70
Conhecimento dos fins	2	2,43	72	5,46
Conhecimento dos objetivos	1	1,21	44	3,35
Conhecimento didático do conteúdo	1	1,21	51	3,90
Fases na carreira docente	1	1,21	49	3,71
Cultura Didática	1	1,21	34	2,58
Total	82	100%	1318	100%

Fonte: Dados primários.

Na Tabela 6, é possível analisar, a partir da frequência das palavras mais citadas nas entrevistas, alguns pontos interessantes, como, por exemplo, a variação no modo como essas palavras são empregadas pelos entrevistados.

Tabela 6 – Frequência das palavras mais citadas nas entrevistas

PALAVRA	FREQUÊNCIA	PALAVRA	FREQUÊNCIA
Professor	782	Aprendizagem	87
Conhecimento	319	Conteúdos	86
Conteúdo	298	Currículo	85
Mestrado	231	Objetivo	75
Disciplina	215	Didático	74
Carreira	183	Desenvolver	73
Professores	182	Objetivos	73
Formação	171	Superior	70
Graduação	170	Desempenho	69
Doutorado	157	Avaliação	67
Administração	148	Problema	65
Didática	139	Docência	63
Pesquisa	132	Estratégias	63
Universidade	116	Disciplinas	62
Semestre	115	Ambiente	61
Processo	104	Estratégia	61
Experiência	102	Instituição	58

Fonte: Dados primários.

Como se pode observar na Tabela 6, entre as quinze palavras mais citadas nas entrevistas, todas estão diretamente associadas ao objeto de estudo da pesquisa.

A palavra *professor* apareceu com maior frequência, seguida pelas palavras *conhecimento*, *conteúdo*, *mestrado*, *disciplina*, *carreira* e novamente a palavra *professores*, dessa vez no plural.

O termo *carreira* é tão frequente como o termo *professores*, pois é impossível dissociar esses termos quando se fala em educação superior, ainda mais quando se trata de professores com o título de doutorado. Estes, pela titulação, esperam prosperar na carreira docente e atingir, no caso da IES estudada, o nível de professor titular. Acrescente-se, ainda, o fato de aspirarem sucesso na carreira com vistas à melhoria do processo educacional e da qualidade na formação dos discentes, como citam Juliatto (2013), Masetto (2012), Pimenta e Anastasiou (2012). Isso por conta principalmente das mudanças que ocorrem nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais da atualidade.

O mesmo acontece com os termos *didática* e *pesquisa*.

Como nosso objeto de pesquisa é a didática, a questão do professor que, além de pesquisador, tenha um bom desempenho em sala de aula, a partir de uma didática adequada, relaciona-se, por oposição, ao que cita Bertero et al. (2013). Para esses autores, infelizmente, muitos egressos dos programas de mestrado e doutorado não têm perfil de pesquisador e, o que é pior, eles não seguirão a carreira acadêmica. Mas pensamos e aspiramos como Fischer (2006, p. 3), para quem formar “[...] mais e melhores professores é um imperativo; pois formamos mestres e doutores que têm o direito e o dever de ensinar bem”.

Para elaboração dessa tabela foi utilizado o recurso palavras mais frequentes do WebQDA. Foram relacionadas as trinta e quatro palavras mais frequentes nas quatorze entrevistas, com o mínimo de oito letras, critério por nós definido.

Com a realização de análise nos dados fornecidos pelo sistema WebQDA, foi possível a elaboração das tabelas sistema de codificação; hierarquização das referências; códigos e referência; categorias, códigos e referência; categorias, códigos, percentual dos códigos, referência e percentual de referência; e por último, a tabela frequência das palavras mais citadas nas entrevistas. Após essa elaboração, passamos à análise das entrevistas.

No Quadro 1, foram apresentados os quatorze professores entrevistados, nominados como anteriormente explicado.

Importante é também esclarecer que na análise das entrevistas foi utilizada, para facilitar a leitura e a compreensão das informações, principalmente para os leitores dessa pesquisa, a apresentação de cada pergunta da entrevista, seguida dos trechos selecionados das entrevistas com os professores e acompanhados dos nossos comentários. Igualmente deu-se com os respectivos conteúdos retirados principalmente do referencial teórico dessa pesquisa e, em alguns casos, de outras referências que tivemos acesso durante essa etapa da pesquisa.

Na pergunta número 1 do roteiro da entrevista, foi pedido para que os professores contassem a respeito do início na carreira docente na educação superior e também o que fez com que eles optassem por essa carreira.

Essa pergunta contribuiu para que o entrevistado ficasse mais à vontade em relação à entrevista, e como diz respeito à história de cada professor, com a entrada na carreira docente e a opção por essa carreira na educação superior, facilitou muito a relação entre o entrevistado e o entrevistador.

Leo relatou que durante sua graduação em administração tinha uma pequena empresa do setor alimentício e que muito dos conteúdos trabalhados em sala de aula ele costumava aplicar na sua empresa, quando ele percebeu que poderia expandir para outras empresas. Com isso, tendo a possibilidade de aplicar não somente na sua, mas também em outras empresas, o que era trabalhado em sala de aula, despertou ainda mais seu interesse pelo estudo.

A professora falou: vocês precisam fazer uma pesquisa. Eu falei poxa, então vamos fazer um questionário e aplicar para alguns empresários. Não sabia quantos, não tinha tido técnica de pesquisa, nada. Fui lá e apliquei nos comércios perto de casa. Doze responderam o questionário sobre as tendências, o que impactava mais no negócio deles. [...] era melhor ainda lidar com aquela realidade do que com o livro direto, entendeu? Daí acordei, falei assim: cara, muito legal fazer isso daqui, fazer pesquisa, é muito legal.

(Leo)

De certa forma, Leo foi inspirado pela professora que, durante a realização de uma pesquisa, percebeu o quanto era importante um processo como aquele e como isso poderia contribuir para seu desenvolvimento, bem como, naquele caso, para as empresas que participaram da sua pesquisa.

Em relação à formação do administrador, Aktouf (2005) alerta para a atenção e para o cuidado com a formação, considerando-se tratar de um profissional portador de um pensamento crítico, conhecedor de realidades distintas que demandem ações

adequadas, o que deve ser o foco do ensino de administração. Conforme Chong (2014), a qualidade do ensino é o fator mais crítico que impacta o aprendizado do aluno.

Em relação ao papel do professor, Timpson e Bendel-Simso (2003) e Juliatto (2013) afirmam que uma das funções principais do professor é a influência que ele pode exercer em seus alunos, inspirando-os e motivando-os para os estudos. Leo comenta abaixo a influência do professor na sua carreira docente:

Teve outra disciplina onde eu apoiei o professor numa pesquisa. A Olga deu lá um livro, uma parte de um livro que era administração de varejo do Juraci Parente e tinha lá dez, doze tendências para o varejo. E comecei a estudar porque realmente eu me encontrei. [...] e aí eu ensinava os meus amigos, e me inspirava nos meus professores. E daí virou aquele negócio de pegar o giz e ensinar para quem não tinha entendido o conteúdo. E aí, cara, você não sabe o que aconteceu. O pessoal começou a falar para os colegas: "mas tem um cara que vem dar aula de uns negócios e explica melhor que o professor." Daí para frente, pensei: eu quero dar aula. A gente chegava um pouco mais cedo para estudar [...].

Ensinar fundamentado em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores, é a espiral reprodutiva de formação (CUNHA, 2006; BEHRENS, 2008). Foi o que aconteceu com Leo.

Quando você escuta o mesmo conteúdo pela segunda vez, assimila mais fácil. Então acabava que os caras me achavam bom para explicar. Um dia eu chego na faculdade às seis horas da tarde, tinham três turmas, quase todo mundo lá, umas trinta pessoas de cada turma, e alguém disse: o professor chegou! Eu fiquei meio sem graça porque era um monte de gente. Mas fui lá, e depois de três minutos você encarna o papel né.

(Leo)

Você incorpora e daí já não interessa se são seus amigos ou pessoas diferentes. E dei aula, né! Daí veio todo mundo lá "não, parabéns, muito legal, agora deu para entender". E aí é tipo esporte! Num negócio que você ganha, você sempre quer jogar de volta.

(Leo)

E aí eu falei: então é isso cara, eu vou fazer o mestrado e resolvi ser professor.

(Leo)

Interessante é que nas demais entrevistas, exceto no caso de Andromeda, que cursou magistério no ensino médio, Pegasus, por influência de alguns professores, e Capricornus e Pyxis, por conta de funções exercidas antes da carreira docente, todos os demais entrevistados iniciaram a carreira como professores na educação superior por diversas razões, embora inicialmente não tivessem como foco serem professores.

Bom, eu comecei a minha vontade de docência quando eu fiz o segundo grau, o magistério, quatro anos de magistério. No ensino médio e dali eu não prossegui com a formação na área de educação muito em função de delimitações geográficas e sociais, enfim, e acabei fazendo o curso de administração que me pareceu ser o curso que eu mais me identificava. Então, no meu primeiro ano e segundo ano de graduação, enquanto eu fazia o curso de administração, eu dava aulas. Comecei com multiserial, já ouviu falar nesses termos?

(Andromeda)

Uma boa parte, uma parte importante dos professores, até por que olhando de fora uma escola, uma faculdade, uma universidade, você olha de fora para fazer a faculdade e sair para o mercado, sem problemas. E só estando dentro, se tornou clara a possibilidade de fazer um curso como no mestrado e depois doutorado, para seguir uma carreira acadêmica.

(Pegasus)

Bom, a minha história na docência não é tão longa. Eu tô na docência de graduação e pós-graduação, enfim, na docência universitária há mais ou menos nove anos. Apesar de que antes eu sempre, não diretamente, mas na outra profissão que eu tinha, a gente sempre acaba ensinando. Eu era sargento do Exército e, como sargento do Exército, eu era instrutor. Então, eu fui Instrutor muito tempo lá. Então eu dava aula no Exército e era uma coisa que me agradava.

(Capricornus)

A grande influência que eu tive que acabou determinando a escolha da carreira docente foi a experiência militar, quando eu fui oficial temporário do Exército. No exército eu fui professor de certa forma, porque eu fui Instrutor da Companhia de soldados e depois acabei ficando nos dois últimos anos no Quartel como instrutor, no Curso de Formação dos Oficiais da Reserva.

(Pyxis)

É interessante lembrar, como citam Pimenta e Anastasiou (2012), que parece que os profissionais da área de negócios dormem como administradores e acordam como professores. De modo repentino, entram ou migram para a carreira docente, sem uma formação específica para lecionar e, como lembram Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração”.

Por meio das respostas, foi possível levantar que os demais professores entrevistados iniciaram na carreira docente na educação superior, sem que houvesse sido feito um planejamento para que isso acontecesse.

Isso corrobora em parte o que citam Pimenta e Anastasiou (2012) e Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), como vimos, sobre a entrada na carreira docente.

Alguns depoimentos retratam muito bem essa situação:

É interessante, se eu for analisar o meu histórico profissional, eu não tinha no início da carreira profissional, eu não tinha intenção de ser professor, não era uma coisa assim que era do meu interesse.

(CruX)

Na verdade assim, muito engraçado, porque eu nunca quis ser professora, pelo contrário, eu nunca quis, não foi algo que eu desejava e até o contrário, não me identificava com isso.

(Aries)

Eu entrei na docência superior através da consultoria. Eu fazia treinamento de empresa, eu tinha uma consultoria, tenho uma consultoria até hoje, há mais de vinte anos, e fiz mestrado em uma época lá da década de oitenta, e fui para a consultoria e tinha muitos amigos, tenho ainda muitos amigos que estão na academia e que me pressionavam para poder dar aula, porque naquele tempo tinha pouquíssimos professores com grau de mestrado, e como eu trabalhava com [...] principalmente na área de gestão, de administração, e como eu trabalhava com planejamento de empresa e faltava gente diplomada nisso, digamos assim, chegou uma hora que eu, porque eu estava me cansando da consultoria, de viajar muito, [...]. Era a primeira turma de administração da IES, no último ano deles. Eles me convidaram quando eles entraram no primeiro ano e eu resisti até [...].

(Aquila)

[...] eu acho que a carreira como docente surgiu um pouco por acaso, nunca foi, não foi inicialmente o meu objetivo maior, planejada.

(Phoenix)

Bom, foi o plano “B” que virou o plano “A”, a história foi bem assim. Eu na verdade entrei no mestrado sem a intenção inicial, eu não entrei com a pretensão de me tornar professor. Eu ainda estava na empresa na época, eu estava em cargo de direção, estava com a minha situação bem definida dentro da organização [...].

(Draco)

Bom, foi em 2001, eu trabalhava em uma multinacional, eu não estava enxergando perspectiva de crescimento na empresa e foi meio por acaso, porque surgiu naquela época uma oportunidade de fazer um concurso na Universidade Federal do Rio Grande para professor substituto e aí eu fui incentivado por um colega meu que se formou comigo na graduação e era professor da universidade lá. Daí ele me convidou, eu fiz meio por impulso a inscrição no concurso, acabei me dedicando bastante para estudar para o concurso e passei, fiquei em primeiro lugar.

(Gemini)

A opção pelo ensino superior foi um pouco acidental, talvez muito acidental, mas também em decorrência da insatisfação da carreira que eu vinha tendo no mundo corporativo.

(Sagittarius)

Acho que as coisas foram mais acontecendo do que uma opção planejada.

(Taurus)

Eu acho que nunca é uma decisão de carreira, pelo menos não me pareceu assim, uma decisão de carreira. Claro que quando você ingressa num

mestrado você tá ingressando numa visão mais acadêmica, se aprofundando em certas áreas do conhecimento que você gosta, tem desejo de se aprofundar e o mestrado também lhe direciona pra docência.

(Orion)

Exceto alguns professores que desde o início da formação universitária ou da carreira profissional já pensavam na carreira docente na educação superior, todos os demais acabaram migrando para essa área sem terem planejado a entrada na docência.

Masetto (2012, p. 45) retrata muito bem esta situação quando fala que,

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social.

Em geral, é possível contextualizar essa situação, pelo menos em relação à nossa pesquisa, em que a maioria dos professores iniciou na carreira docente na educação superior como uma segunda opção. Por exemplo, um período que exigiu desses professores algumas decisões: seguir a carreira docente, deixando outras atividades profissionais; seguir na carreira docente e, paralelamente, em outras carreiras profissionais, tendo a carreira docente como uma segunda opção, ou como complementação de renda.

Souza-Silva e Davel (2005) retratam muito bem essa situação dos profissionais da área de administração e docentes na mesma área ao apresentarem quatro tipos de professor de cursos de administração no Brasil:

1. aqueles que têm alta experiência docente e alta vivência gerencial;
2. aqueles com alta experiência docente e baixa vivência gerencial;
3. aqueles que têm baixa experiência docente e alta vivência gerencial;
4. e, por último, aqueles com baixa experiência docente e baixa experiência empresarial.

Essa situação apresentada por Souza-Silva e Davel (2005) pode ter várias causas, mas certamente o que pode contribuir com situações como a apresentada é a decisão de entrar na carreira docente sem um planejamento adequado.

Por outro lado, não queremos e não podemos afirmar que isso tenha comprometido a carreira docente dos entrevistados, pois como já exposto, todos os professores tiveram resultados satisfatórios na avaliação institucional nos últimos três anos. Além disso, são professores conceituados, não somente na IES a que pertencem, mas fora dela também. Outro ponto que deve ser lembrado é que mesmo que não tenham tido a carreira docente como primeira opção profissional, todos são mestres e doutores em administração. Assim, de uma forma ou de outra, tiveram ou passaram por algum tipo de formação pedagógica, que é uma das perguntas exploradas nas entrevistas.

Ainda sobre a entrada na carreira docente, é interessante alguns depoimentos, como estes que seguem:

A opção pelo ensino superior foi um pouco acidental, talvez muito acidental, mas também em decorrência da insatisfação da carreira que eu vinha tendo no mundo corporativo.

(Cruz)

E no mestrado eu tive um professor de epistemologia, que nos trabalhos dele, ele sempre, ele chegava pra mim e dizia assim, 'você leva muito jeito para a docência', e eu dava risada, porque eu falava que ele estava louco, não era isso que eu ia fazer.

(Phoenix)

E o coordenador do curso precisava de alguém que tapasse o buraco porque o professor ia sair na semana seguinte. E foi assim que eu entrei, eu entrei para ajudar meu amigo, e para tapar um buraco no sentido de tá bom, vou ver como é que é. E desde então nunca mais parei.

(Phoenix)

Eu lembro até hoje, eu mandei o e-mail era meia noite para o coordenador de curso falando que estava terminando o meu mestrado, e gostaria de me inscrever processo seletivo. Quando foi uma hora da manhã ele me respondeu: por favor, me envie o Lattes agora. Era uma e meia da manhã eu estava mandando o meu Lattes para ele, quando foi às duas horas da manhã ele me respondeu: amanhã ao meio dia entrarei em contato para agendar uma banca.

(Aries)

"Você foi aprovada, segunda-feira compareça com os teus documentos aqui, porque segunda à noite você já entra em sala de aula". E foi aqui que eu comecei.

(Aries)

[...] fui fazer um mestrado e durante o mestrado surgiu uma oportunidade para começar a lecionar na PUCPR, que o professor da disciplina estava viajando para a Espanha e daí ele entrou em contato com um amigo meu, que me contatou e foi uma coisa assim, tipo, "estou indo para a Espanha, preciso que alguém assuma as disciplinas que eu tenho de quinta e sexta para sábado de manhã". Daí surgiu a oportunidade, como eu já estava fazendo mestrado, falei, vamos encarar a oportunidade.

(Taurus)

Nesses trechos de entrevistas apresentados, é interessante notar que os professores não planejaram suas carreiras como docentes na educação superior. Mas, de modo geral, ela aconteceu quase automaticamente, motivada por diferentes causas.

As oportunidades surgiram e os professores aos poucos foram engajando-se na educação superior. Alguns destes professores foram privilegiados ou beneficiados com a LDB (1996), quando houve uma explosão de novas IES no Brasil e, como já citado, por se tratar de baixo investimento e também baixos custos operacionais, o que impulsionou a abertura de centenas de cursos de administração.

Como citam Timpson e Bendel-Simso (2003), Behrens (2008) e Morosini (2001), os docentes iniciam a carreira na educação superior como se estivessem habilitados para tal, embora sem possuírem uma formação específica, mesmo em cursos de curta duração. Aptos ou não, eles encontram-se diante de dezenas de alunos, levando consigo a experiência adquirida durante os anos da graduação ou do seu dia a dia profissional. Acreditam que isso é o suficiente para, pelo menos, iniciar sua vida docente.

Percebe-se na fala dos entrevistados uma falta muito clara de planejamento para a carreira docente, para a entrada na carreira docente, mas, mesmo assim, nada houve que inviabilizasse a entrada desses professores na educação superior.

Na citação abaixo, um dos entrevistados faz uma afirmação intrigante a respeito da carreira docente na educação superior:

Todo mundo que é professor de administração, que é o nosso objeto aqui, nunca pensou em ser professor.

(Orion)

A afirmativa, bastante radical, retrata, de certo modo, o que acontece em parte, mas que é sentida como se tal fato tivesse acontecido com todos os docentes, o que, com certeza, não é a realidade.

Lembramos o que já foi relatado, que Bertero et al. (2013) fazem uma referência aos egressos dos programas de mestrado e doutorado em administração, dizendo que, infelizmente, esses egressos não têm perfil de pesquisador e, o que é pior, eles não seguirão a carreira acadêmica.

Um dos motivos de ocorrer situações como cita Orion é a falta de incentivos à carreira docente, aliada a uma carreira cheia de obstáculos, como horários alternativos, a dificuldade em se manter uma carga horária estável de semestre para semestre e a falta de uma formação pedagógica adequada. Tudo isso acaba por desestimular a entrada de novos docentes na educação superior. Como lembra Draco,

O que você vai fazer? Vou ser professor, aí riram um monte de mim inclusive que eu ia ser professor, que eu ia ganhar um décimo do que ganhava na empresa.

(Draco)

Como lembra Bresser-Pereira (1968), nas décadas de mil novecentos e setenta e mil novecentos e oitenta, no Brasil, profissionais com experiência na área de administração iniciaram suas carreiras docentes, principalmente em função do prestígio que a atuação na educação superior poderia proporcionar-lhes. A situação mudou muito. Afinal, já se passaram quase cinquenta anos dessa afirmação. A docência em administração sofreu muitos desgastes ao longo dos anos e, em muitos casos, passaram a ser mais atrativas as carreiras em diversos outros tipos de organizações.

Ainda em relação à entrada na carreira docente, dois professores citaram ainda o planejamento da carreira docente para a educação superior,

Então, foi uma dinâmica de atuação como professor e eu gostei muito, me identifiquei bastante com a função e quando terminou meu tempo no Exército, eu planejei, tanto é que no meu discurso de despedida no Quartel junto aos Oficiais, eu agradei o período que passei lá dentro, mas falei que meu plano de vida era fazer mestrado e doutorado e ser professor universitário. Então, dali, eu já sai com esse objetivo traçado. Então, ali, foi a influência que eu tive e dali escolhi ser professor universitário.

(Pyxis)

Bom eu comecei a minha vontade de docência já vinha, já começou ainda quando eu fiz o segundo grau, o magistério, quatro anos de magistério.

(Andromedra)

Então, no meu primeiro ano, no meu primeiro e segundo ano de graduação enquanto eu fazia o curso de administração eu dava aulas [...].

(Andromedra)

Fiz o mestrado e aí já fui convidada pra trabalhar e aí disso você não sai mais.

(Andromedra)

Ao analisar as respostas dos quatorze professores entrevistados, somente dois professores foram categóricos no sentido de ter planejado a carreira docente.

Com relação ao planejamento para a entrada na carreira docente e mesmo nos outros casos em que a entrada “tenha sido meio acidental”, como afirmou Crux, vários professores entrevistados citaram a paixão em ser professor.

Eles demonstram paixão pela carreira docente, paixão em ser professor universitário. Isso é suficiente para levar-nos a crer que mesmo sem ter havido, a princípio, um planejamento ou um planejamento adequado para seguir na carreira docente na educação superior, esses professores engajaram-se na carreira, de modo que não conseguem mais afastar-se dela. Estão apaixonados pelo que fazem. É o que se relata a seguir:

Pra ser um bom profissional em qualquer área você tem que ter paixão, senão você não consegue ser um bom profissional. Na docência não é diferente.

(Pyxis)

Não. Não. Esquece o salário. O salário a gente nem discute nessa hora. Tem que ter paixão e muita vocação e muita vontade de aprender com o que se faz tudo ali. A vontade de refletir sempre sobre o que se faz e se sentir sempre incomodado com o teu desempenho, com quantos alunos se envolvem e isso pede mais do que uma maleta com livros, materiais, [...].

(Andromeda)

Com certeza, eu acho que se você não tem paixão, você não vive nesse mundo.

(Phoenix)

Porque é tão gostoso você compartilhar, eu, assim, eu entro em sala de aula, eu esqueço todos os meus problemas, porque quando você começa a se envolver e se envolver com os alunos e estar ali [...].

(Phoenix)

Então eu acho que é muito apaixonante ser professor.

(Phoenix)

E eu vejo assim, o aluno que percebe um professor com brilho no olhar sabe a diferença de um professor que ensina por paixão de um professor que ensina por obrigação.

(Aries)

Ela não é uma atividade só profissional e técnica. Se você não tiver um grande sentimento de que você gosta de estar com outras pessoas, de que você gosta de ver um brilho no olhar da outra que entendeu algo que antes ela não sabia, acho que você não vai ser professor [...].

(Orion)

Se você tem um estalo, um insight de que aquilo brilha o olhar, eu acho que isso é o que move, é a cachaça do professor. É por isso que as pessoas dão aula. Porque elas estão envolvidas com aquilo e o que é mais interessante de ser professor é que a gente tem uma dívida que é, a cada semestre, você recebe uma pessoa diferente e que você precisa começar sempre de novo.

(Orion)

Tem que gostar muito. Quando a pessoa ama aquilo, ela vai tirar de letra [...].

(Taurus)

Então eu acho que cada um como professor tem a sua chama entendeu? Eu acho que essa é a diferença.

(Leo)

A respeito da paixão pela carreira docente na área de gestão, ou a paixão em ser professor, Simendinger et al. (2009) citam alguns atributos importantes dos professores que ministram aulas em cursos da área de negócios. Entre esses atributos, estarem eles bem preparados para as aulas; serem acessíveis aos alunos; terem paixão e entusiasmo pelo ensino; serem organizados e flexíveis. Para Sié e Yakhlef (2009), os professores devem estar motivados com o que fazem e esforçarem-se para alcançarem seus objetivos.

A paixão do professor pela educação ajuda-o a sustentar seus esforços em épocas difíceis na docência. Ter paixão pelo ensino é fazer a diferença na vida dos alunos (RAMPA, 2012).

Em relação às entrevistas já relatadas, as informações nelas contidas possibilitaram uma visão panorâmica do início da carreira docente na educação superior desses professores. Na sequência, veremos o que os professores contaram sobre a entrada na carreira. A pergunta referiu-se à preparação desses professores para entrada na carreira docente.

É interessante destacar que vários professores citaram, entre outras coisas, a inspiração que tiveram por parte de outros professores, geralmente seus professores durante os cursos de graduação e de mestrado.

Eu tive a oportunidade de ter acesso a professores que eram bem-sucedidos na carreira acadêmica. Então, eles me transmitiram uma imagem positiva me influenciou positivamente para me tornar professor.

(Sagittarius)

Quando eu comecei a trabalhar, a dar aula, eu, como nunca estudei essa questão do ensino, de pedagogia, essa questão toda, eu me baseei muito nos professores que eu considerava bons, bons professores. Então, eu tive

lá alguns bons professores e eu pensava neles na hora de planejar minhas aulas, durante minhas aulas, por exemplo.

(Sagittarius)

Mas, tive influência negativa durante minha graduação que também serviu para mostrar o que não fazer como professor, mas serviu de maneira positiva de como não ser, do que não fazer em sala de aula.

(Pyxis)

Quem era o professor que eu achava que fazia coisas decentes então você emulava aquele cara. Esse foi o treinamento que não era treinamento. E daí você via o que dava certo e o que não dava certo e tentava ir aprimorando, numa prática pessoal, na verdade, muito pessoal.

(Orion)

Alguns professores entrevistados citaram também outros professores como fonte de inspiração no início da carreira docente. Isto se dá, entre outras coisas, em função da falta de uma formação pedagógica adequada e por necessidade de um apoio inicial no começo da carreira docente. Muitos dos entrevistados acabaram adotando algumas referências que encontraram em professores que tiveram. Pyxis citou a influência negativa tida por professores na graduação, que o influenciou de forma positiva, por contraste, fazendo com que ele, como docente, não adotasse aquelas práticas no seu dia a dia. Iniciou, portanto, a carreira docente na educação superior, sabendo o que não devia fazer em sala de aula.

Em pesquisa desenvolvida com professores do ensino médio e da educação superior, Cunha (2011) apontou a influência de atitudes positivas de ex-professores e professores entrevistados afirmaram que seus comportamentos como docentes tinham relação com a prática pedagógica vivenciada com seus ex-professores.

Souza-Silva e Davel (2005), Sacristán e Gómez (1998), Rots et al. (2010) apontam que o relacionamento com professores mais experientes, com participação em espaços de reflexão e de laboratórios de práticas docentes, podem contribuir também com a formação pedagógica dos professores. Ensinar fundamentado em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores, é a espiral reprodutiva de formação (CUNHA, 2006; BEHRENS, 2008).

Para Juliatto (2009, p. 137) “[...] professores marcam a vida dos seus alunos. Não existe ação educativa que não seja influenciada positiva ou negativamente pela personalidade do professor. As atividades e exemplos do mestre contam mais que as suas palavras”. Prossegue, afirmando: “Às vezes, o professor desperta até vocações para o magistério entre seus alunos” (JULIATTO, 2013, p. 57).

Timpson e Bendel-Simso (2003) e Juliatto (2013) afirmam que uma das funções principais do professor é a influência que ele pode exercer em seus alunos, inspirando-os e motivando-os para os estudos. Bireaud (1995) refere-se ao princípio do isomorfismo, segundo o qual o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na universidade, com seus formadores.

Em relação à preparação para a carreira docente, este, durante o processo de codificação com o WebQDA, foi o código que reuniu o maior número de referências, considerando todas as entrevistas realizadas.

Todas as referências foram importantes e principalmente ricas em informações. A seguir, serão apresentadas algumas dessas referências que mais destacaram-se pela relevância. Pela grande quantidade delas, não seria possível e nem necessário abordá-las todas. De certa forma e em síntese, os entrevistados apresentaram respostas muito parecidas.

Ainda a respeito de preparação para a carreira docente, alguns professores citaram que vieram a receber tal preparação durante o mestrado ou mesmo no doutorado. Citaram também que obtiveram essa preparação ou aperfeiçoamento dela mesmo em cursos *lato sensu*, o que contribuiu de forma geral positivamente. Alguns consideraram, porém, que houve casos em que esses cursos influenciaram de modo negativo. Chegaram mesmo a afirmar que foi perda de tempo fazer tal curso e que, portanto, teria sido melhor não ter realizado alguns desses cursos.

Para facilitar a apresentação das informações, em um primeiro momento, apresentaremos as positivas da preparação para a carreira docente, segundo os professores entrevistados:

Era módulo, era módulo de trinta horas na época, que era uma formação pedagógica. Foi o primeiro contato que eu tive com essa parte mais acadêmica mesmo, porque até aquele momento, não tinha experiência para lecionar.

(Gemini)

Foi interessante, porque a tivemos uma aula com uma boa profissional, da área, então serviu para confirmar algumas coisas que a gente já fazia e outras foram novidades.

(Gemini)

Sim, durante o período de mestrado eu fiz [...]. Na verdade, não estava no programa do mestrado, mas foi ofertado ali pela universidade o curso de Metodologia do Ensino Superior, e, se não me engano, pelo Departamento de Educação. Fiz um curso de trinta horas.

(Pyxis)

Eu me formei em administração em um mil novecentos e setenta e cinco e me formei em educação física em um mil novecentos e setenta e quatro, que foi onde eu tive didática, uma série de disciplinas voltadas para sala de aula, plano de ensino, essas coisas. E depois em um mil novecentos e setenta e nove eu fiz um curso chamado Esquema. No tempo da reforma do ensino eu fiz um ano na Universidade Federal sobre só pedagogia, didática, que equivale a um nível superior hoje, eu tenho um diploma da Federal onde eu estudei só isso aí também.

(Aquila)

E depois foi em um mil novecentos e noventa e cinco, já estava em outra instituição dando aula de especialização, eu fiz um curso lá de sessenta horas de ensino superior, até foi com a nossa professora aqui, como é o nome? Não me lembro o nome agora, mas muito competente.

(Aquila)

Uma disciplina dentro desse programa de pedagogia em management, esse programa era de seis meses, era um dia por semana, e durante seis meses a gente entrava às oito da manhã e saía às onze da noite [...].

(Cruz)

[...] essa dimensão também era muito interessante, então este era microensino, no microensino nós éramos, aí sim, era uma aplicação prática de tudo aquilo que a gente estava aprendendo na tecnopedagogia e na psicopedagogia. Então por isso que às vezes esse curso terminava às onze da noite, entrávamos com carne, com sanduíches, e ao final do encontro, tínhamos que preparar uma aula.

(Cruz)

Era um programa bem pontual nesse ponto. O segundo era psicopedagogia, com o Professor Giles que é um dos grandes especialistas franceses nessa área, que a formação é nessa área. Com livros escritos, inclusive e aí trabalhava realmente a dimensão psicopedagógico, interação com grupos, dinâmica de grupo. É um negócio muito interessante, como conduzir uma classe nas diversas situações, trabalhos com perfis de alunos diferentes, como é que se conduz uma aula, etc.

(Cruz)

Pelas narrativas, pode-se observar que alguns dos entrevistados tiveram uma formação para a docência durante a realização do mestrado. Um deles lembra que quando da realização do curso de licenciatura em educação física, teve disciplinas voltadas à formação docente e à didática, bem como em outra forma, conhecida na época por Esquema⁷, quando teve também a oportunidade de participar de formações desse tipo, para a docência.

Em outra entrevista, o professor comentou sobre sua formação para a docência, quando cursava o doutorado fora do Brasil.

⁷ Programa de formação pedagógica para professores, para ministrarem disciplinas do currículo da educação profissional de nível médio. Voltado a professores graduados e não licenciados.

A formação do professor universitário é ainda muito precária. No Brasil, não se tem tradição na formação de professores para o ensino superior (BALZAN, 2000; JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIEI, 2013). Isso acontece principalmente naqueles casos em que os cursos de graduação realizados não são os de licenciaturas. Gray e Hoy (1989), apud Marcelo Garcia (1999, p. 248), fazem referência sobre a formação pedagógica dos professores “[...] não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação”.

Na sequência, algumas críticas e decepções quanto à formação pedagógica, obtida durante o mestrado e doutorado, principalmente:

[...] essa questão pedagógica, mesmo no doutorado, não me influenciou positivamente.

(Leo)

[...] o que ele me deixou foi um pouco com raiva dos pedagogos [...]

(Leo)

E sinceramente foi a pior disciplina que eu fiz na universidade. Odiei a disciplina, achei muito mal elaborada em termos de aprendizado, didática não teve resultado nenhum.

(Phoenix)

Tudo que ele não deve fazer foi naquela disciplina, então assim, para mim a disciplina de didática do ensino superior, foi a primeira disciplina formal que eu fiz na vida, como crédito mesmo, orientada por pessoas da área da educação e para mim, confesso que foi uma frustração.

(Phoenix)

[...] porque em termos de didática, a gente não teve nada. E textos, ultrapassados, textos antigos, enfim, eu imaginava que a gente tivesse coisas mais no sentido de como você, como que acontece o ensino e aprendizagem, como que você consegue prender mais atenção dos alunos, os diferentes tipos de aprendizagem, ter um pouquinho mais desse conhecimento para você ter uma leitura de classe, alguma coisa assim isso não teve.

(Phoenix)

Eu não, como eu vou te dizer, eu tive uma decepção muito grande com a aula de didática do ensino superior que eu tive.

(Phoenix)

A preparação que eu tive, que eu considero que para mim foi uma experiência muito forte, foi no mestrado com o estágio de docência. Então o estágio de docência foi assim, tinha uma professora, por favor, não coloque o nome dela no trabalho. E assim, ela era meio fora da casinha, ela falava para gente fazer uma coisa, mas ela mesma não cumpria o que ela falava.

(Aries)

[...] eu vou ser sincera para você, eu acho que o pessoal da pedagogia, eles deixam muito a desejar. A professora que tive é muito boa, excepcional, mas eu sentia uma discrepância muito grande.

(Aries)

Então eu acho que está faltando a gente sair da casinha. E assim, eu vejo que, me desculpa, as professoras de pedagogia tentam, mas são as primeiras que estão precisando sair da caixinha.

(Aries)

[...] eu tenho pânico do pedagogo.

(Draco)

No mestrado. E um ou outro curso de extensão dentro da outra instituição, eu fiz alguma coisa, mas, honestamente, nada que hoje eu não fizesse em sala de aula ou que pudesse fazer alguma diferença significativa.

(Draco)

Quando tem que reunir com pedagogo eu digo: não, pelo amor de Deus, não começa com essas conversas!

(Draco)

Não. No mestrado tinha uma cadeira que se chamava Metodologia do Ensino Superior, que não teve nada de prática didática. Era um desastre. Era uma mesa onde a gente sentava com alguns artigos um tanto quanto ideológicos até sobre o que era ensino superior no Brasil que a gente discutia lá.

(Orion)

Não tinha nada de preparação. Não tinha nada. Quando eu ingressei na PUCPR também quase não tinha nada. Tinha alguns cursos muito ruins mesmo. Preparavam um PowerPoint que era um horror, uma coisa muito ruim, cursos bem curtos de um dia, dois dias, uma coisa assim.

(Orion)

Não. Não, tem aquela disciplina de metodologia do ensino superior, você deve ter feito também na Federal, que é uma discussão muito menos da prática da docência em sala de aula, etc., e acaba adotando, pelo menos para mim, adotaram uma perspectiva de discutir políticas públicas do ensino, etc., então não teve uma contribuição para a minha atividade docente em sala de aula.

(Taurus)

É interessante lembrar que todos os entrevistados são graduados, mestres e doutores em administração, o que pressupõe que todos, para lecionar, deveriam ter tido uma formação adequada durante o mestrado ou o doutorado. Como menciona Fischer (2001, p. 120), “Os mestrados acadêmicos e doutorados não incorporam, com algumas exceções, a capacitação docente como foco”.

Questões referentes à formação de professores para a docência na educação superior, principalmente para professores que originariamente não são professores, embora pareça redundância, não é de hoje que vêm sendo discutidas.

No ano de dois mil e um, houve uma ampla discussão sobre as perspectivas de necessidades identificadas pelos programas de pós-graduação (FISCHER, 2005). Participaram desse evento todas as áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No caso do curso de administração, destacaram-se como as principais necessidades a carência de professores, o baixo investimento em capacitação docente e a criação e expansão de programas de qualificação docente. Recomendou-se o reposicionamento dos cursos existentes e que tivessem a capacitação docente como objetivo e estratégia de formação em mestrados e doutorados, com o estímulo para cursos focados em docência em administração (FENSTERSEIFFER, 2001; FISCHER, 2001), isso porque constatou-se que “Mesmo nos cursos considerados de bom nível, a preocupação com formação docente restringe-se ao ensino do conteúdo. Os mestrados acadêmicos e doutorados não incorporam, com algumas exceções, a capacitação docente como foco” (FISCHER, 2001, p. 120).

Como foi citado no capítulo *A pedagogia e a didática*, são os pedagogos que, de modo geral, ministram os cursos de formação de professores. Percebeu-se que nesses cursos seria necessário o uso de uma linguagem mais alinhada à formação de professores. Quando se trata da educação superior, essa linguagem é essencial, para que haja uma perfeita sintonia entre os docentes e os alunos desses cursos de formação de professores.

Seria importante investigar como a pedagogia poderia auxiliar eficazmente na reflexão e no desenvolvimento da prática educativa desses professores. Porém, deveria haver, por parte dos pedagogos, uma visão e experiências de docentes que atuassem na educação superior e que produzissem conhecimento na área de formação desses professores, frequentadores desses cursos de formação docente para a educação superior.

A esse respeito, formação de professores, pode ser considerada ainda, como cita Marcelo Garcia (1999), até como um contraponto a um projeto de maior amplitude que dependa não somente de recursos financeiros, mas também de processos que envolvam vários níveis decisórios, a figura do professor mentor. O mentor é um professor com experiência docente, que acompanha um professor iniciante na educação superior, por um determinado período de tempo. O conhecimento do professor mentor é colocado à disposição do professor iniciante, contribuindo positivamente para sua formação docente para a educação superior.

Na sequência, apresentamos as respostas das entrevistas dos professores, as quais tiveram como base, para sua elaboração, o quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987).

Na primeira pergunta, considerando então o quadro de Shulman (1987), tratou-se dos conteúdos ministrados pelos professores. Entre outras coisas, levantaram-se as dificuldades que os professores apresentam para desenvolver e aplicar os conteúdos.

No relato dos professores entrevistados, todos afirmaram que não sentem dificuldade em aplicar ou desenvolver os conteúdos que lecionam, o que se explica, principalmente, pelo tempo que eles exercem a docência na educação superior em suas respectivas especialidades.

A seguir, são apresentados os relatos dos entrevistados:

Eu não tenho dificuldade para os conteúdos que eu [...] quando me proponho a dar uma disciplina é porque mesmo que eu não conheça, eu tenho uma curiosidade para buscar aquele assunto, mas hoje já me dou ao luxo de poder trabalhar com aquilo que eu gosto, então acho que isso já ajuda bastante você ter um conhecimento, mas estar aberto também para novas possibilidades.

(Gemini)

A minha área é estratégia e custos e eu não saio disso.

(Pyxis)

Então, em relação ao conteúdo não tem o menor problema. O desafio é descobrir a melhor maneira de passar esse conteúdo.

(Pyxis)

Então assim, em termos de conteúdo eu me sinto muito à vontade, eu me sinto capaz, eu vejo que eu tenho competência para isso.

(Aries)

Com conteúdo não vejo dificuldade nenhuma.

(Taurus)

Olha, hoje, eu já não tenho mais dificuldades, porque a gente vai amadurecendo e a gente vai trabalhando em cima de conteúdos que a gente tem certeza que domina.

(Capricornus)

Hoje eu não tenho dificuldade, porque o que eu falo, faz mais de vinte anos que eu falo, isso e eu trabalhava, antes eu já trabalhava com planejamento na minha empresa.

(Aquila)

Então hoje, aqui na Escola vocês mapeiam, como a minha carga horária é mais reduzida, eu acabo dando aula daquilo que realmente me interessa e

daquilo que realmente eu sei, mais focado. Então, preparar o conteúdo, não tenho dificuldade alguma.

(Leo)

De qualquer forma em termos de disciplina, conteúdo praticamente não teria dificuldade nenhuma em nenhuma área, por assim dizer.

(Pegasus)

Com referência à questão do desenvolvimento e à aplicação do conteúdo, é importante ressaltar a própria competência do professor para a docência na educação superior e em relação à competência, foi desenvolvido um capítulo chamado *A competência docente do professor na educação superior*.

Nesse capítulo, foram apresentadas algumas definições sobre competência, como, por exemplo, competência associada a um conjunto de conhecimentos, qualidades, habilidades e aptidões, que o indivíduo desenvolve ao longo da vida (FERNANDES, 2013).

Para Perrenoud (2011), o termo *competência* faz parte de uma linguagem comum, mas em cada uma das ciências, sejam elas exatas, sociais, da saúde, educação e outras, a definição para o mesmo termo sofre variações. Ainda para Perrenoud (2011, p. 45), nas ciências da educação, “[...] competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Assim, competência é, de certa forma, uma promessa de desempenho.

Ainda nesse capítulo, Masciotra e Medzo (2009), apud Perrenoud (2013, p. 42), afirmam que não é possível dissociar as competências de determinadas situações em que essas competências são úteis para algumas pessoas, mesmo que movidas por diferentes intenções, como ilustrado com a metáfora do esquiador.

Para o entendimento dessa metáfora, citado no item *A competência docente do professor na educação superior*, é necessário associá-la a um conceito chamado níveis de complexidade.

Nível de complexidade não se trata de a pessoa ser cada vez mais proficiente naquilo que faz, nesse caso, referindo-se ao professor, mas é o fato de aplicar a sua competência em contextos cada vez mais sofisticados, desafiadores. Seu desenvolvimento profissional está associado a assumir atribuições cada vez mais complexas. Isso demandará conhecimentos mais sofisticados e um maior repertório de experiências.

No exemplo do esquiador, a atribuição de novos desafios é o nível de dificuldade da pista de esqui. Do mesmo modo, acontece em relação proporcional à capacidade de o professor para desenvolver suas atividades docentes.

À medida que o professor assume novas experiências, que podem ser dentro ou fora da sala de aula, aumentam suas habilidades. O professor está desenvolvendo-se e esse desenvolvimento é um processo gradativo. Como no exemplo do esquiador, o professor terá de ir habilitando-se a descer em pistas de esqui cada vez mais difíceis. Maior capacidade habilita o professor a encarar maiores desafios e estes, por sua vez, ampliarão as capacidades, seu desenvolvimento e, em consequência, aprofunda os conhecimentos do professor na área em que atua.

Esses novos conhecimentos, as novas experiências e os desafios fazem com que o professor reinvente-se, atualize-se e cresça profissionalmente. Em sala de aula, o reflexo desse processo são aulas mais interessantes, com mais participação dos alunos. Acontece que, assim, o professor consegue envolver mais seus alunos, contagiando-os e mobilizando-os para uma aprendizagem mais eficaz.

Na sequência, alguns trechos dos relatos em que os entrevistados citaram a competência na docência na educação superior:

Primeira competência que o cara tem que ter, é o conhecimento do conteúdo. Acho que isso é básico.

(CruX)

[...] e depois eu acho que tem um certo prazer pedagógico, que isso se desenvolve também, é preciso gostar daquilo que você está fazendo.

(CruX)

O professor ele tem que ser um animador do processo, ele tem que passar o conteúdo, mas ao mesmo tempo tem que envolver a turma na construção daquele contexto, quanto mais você tiver isso, melhor será o resultado.

(CruX)

O professor deve ser desafiado, trabalhar em contextos mais desafiadores, contextos mais sofisticados. O professor deve assumir funções mais complexas, que exigirão mais cada vez mais da sua experiência.

(Draco)

Difícilmente, eu assumo uma disciplina, um módulo que seja fora da minha área de conhecimento e de competência.

(Pyxis)

Então, se você tem uma vivência onde você foi desafiado, constantemente, a mudar, a inovar, a instigar, pelo teu processo de formação, pela tua atuação, pelos gestores que você teve, pelo ambiente que você vivenciou, aonde você foi sempre estimulado e/ou cobrado à inovação, a inovar e a aprimorar-se constantemente, você se tornou competente naquilo que faz.

(Pyxis)

O professor habituou-se num ambiente, num contexto aonde sempre busca manter um traço muito tradicional, manter uma mesma coisa, repetir sempre a mesma coisa. Aí, eu lembro aqui a fala do Mintzberg, 'ah, eu tenho vinte anos de experiência'. 'Não, você não tem vinte anos de experiência, você tem um ano de experiência repetido vinte vezes'. Se o professor pega a mesma disciplina e dá a mesma disciplina há dez anos, quinze anos, vinte anos sempre do mesmo jeito, ele tem um ano de experiência nessa docência. Ou seja, é um ano repetido vinte vezes.

(Pyxis)

Eu acho que as principais competências que eu acho que eu tenho, eu sou muito comprometido com aquilo que eu faço, então compromisso, disciplina, responsabilidade e uma coisa que eu acho que eu tenho, eu não desisto nunca, então se eu acho que eu não entendi aquele conteúdo, eu vou me esforçar até garantir que eu domino aquilo. Porque eu acho que quando a gente vai para uma sala de aula, a responsabilidade é muito grande, o que a gente fala ou deixa de falar influencia as pessoas.

(Gemini)

Quanto às competências, seria a percepção de que você nunca tá pronto, de que você sempre tem mais a aprender, de que você sempre tem um autor diferente que você nunca leu e que pode te trazer uma ideia diferente daquilo que você tá vendo.

(Capricornus)

Eu acho que é possível enxergar sim. E você consegue ficando cada vez melhor, mais proficiente naquilo que faz, eu acredito. Precisa ser competente no que se faz.

(Taurus)

[...] você vai se tornando um cara melhor e quando o contexto te permite, isso traz uma estabilidade [...]

(Taurus)

Meyers (2012) desenvolveu uma pesquisa na escola de negócios de uma universidade pública nos Estados Unidos. Nela, os professores foram avaliados por seus pares. Muitos desses professores estavam em início de carreira como docentes na educação superior. Outros já contavam com a experiência nessa área. Todos foram questionados sobre a importância de avaliar-se diferentes fatores que qualificavam o ensino dos professores de cursos da área de negócios e que podiam influenciar no desempenho desses professores em sala de aula. Como resultado, foram identificados doze fatores, dentre eles o conhecimento profundo da disciplina lecionada.

Lizzio, Wilson e Simons (2002), Entwistle, Mccune e Hounsell (2002), Mintzberg e Gosling (2003), Handal, Wood e Muchatuta (2011), Juliatto (2013) e Duarte (2013) reportam-se ao fato de que os alunos são influenciados de forma negativa quando existe uma percepção ruim sobre um determinado ambiente de ensino, principalmente quando o professor não consegue transmitir de forma adequada os conteúdos e torna-se apenas um repassador desses mesmos conteúdos. Essa condição leva-os a tratar os estudos com superficialidade, o que resultará em baixo aproveitamento e rendimento quase nulo.

Alguns entrevistados retrataram muito bem em suas respostas questões sobre a atmosfera em sala de aula em relação ao desempenho do aluno:

Eu também acho que essa capacidade de ler o ambiente, de você se aproximar das pessoas isso é importante. E, óbvio, que também faz muita diferença você saber se comunicar. Acho que é importante essas questões aí.

(Sagittarius)

Sim. E eu não tenho dúvidas. Se tem uma coisa que essa universidade vai ter que se agarrar para sobreviver no mercado é criar uma diferença e uma diferença que não esteja nas coisas, porque as coisas elas são fáceis de serem transferidas e que não esteja também só na geração do conhecimento, por que os professores podem ser contratados de uma universidade "A" pra "B" com muita facilidade, você sabe disso. Mas na criação de uma de uma atmosfera que influencia no rendimento dos alunos será fundamental.

(Andromeda)

Acho que o ambiente influencia demais.

(Orion)

Eu gosto muito de uma, agora me fugiu o nome do autor, mas que falava dos ambientes de aprendizagem, que o aluno precisa desses ambientes de aprendizagem.

(Orion)

Acho que depende muito do trabalho realizado e do resultado percebido pelo aluno, porque você tem situações e situações. Tipo um professor que talvez não se beneficie desse processo todo, ele entra em sala de aula e ministra, de maneira, eu diria, entre aspas, tradicional e vai embora.

(Pyxis)

Com certeza, eu não tenho dúvida disso. Eu não tenho dúvida, que às vezes assim, a sala de aula influencia muito o aprendizado do aluno.

(Aries)

Para Tardif (2002), os professores não podem ser considerados simples técnicos que somente dedicam-se a aplicar conhecimentos produzidos por outros. É fundamental que além do conhecimento técnico sobre determinado conteúdo, o

professor saiba como fazer a gestão da sua sala de aula, com o objetivo final de obter o melhor rendimento dos seus alunos. E, para fazer a gestão de sala de aula, é necessário que o professor tenha uma formação pedagógica adequada.

Na pergunta seguinte, quando foram questionados sobre o conhecimento didático geral, focaram-se as estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz, questionando quais as estratégias utilizadas pelo professor com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, Chickering e Gamson (1987, 1999) apresentam sete princípios baseados em pesquisas sobre a boa prática pedagógica em IES americanas: 1.º incentivar o contato aluno-professor; 2.º encorajar a cooperação entre os alunos; 3.º incentivar a aprendizagem ativa; 4.º dar *feedback* imediato ao alunos; 5.º enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; 6.º comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; e 7.º respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem. Outros autores, como Vaara e Fay (2012), Pfeffer e Fong (2002, 2004), Mintzberg (2006), Starkey, Hatchuel, Tempest (2004) chegaram à constatação de que alguns estudos realizados sobre a prática pedagógica utilizada por professores de diversas escolas de negócios apresentam-se de forma inadequada para a aprendizagem eficaz dos futuros administradores.

Em relação aos entrevistados, as respostas obtidas nessa questão mostram a preocupação de todos esses professores com a criação de estratégias que possam contribuir de maneira satisfatória à aprendizagem dos alunos. Há, portanto, por parte de alguns deles, a consciência da necessidade de maior aperfeiçoamento para a carreira docente.

Como é possível verificar na Tabela 3, *Códigos e referência*, no código estratégias para lidar com a gestão da sala, que faz parte do conhecimento didático geral, foram gerados, nas quatorze entrevistas, noventa e cinco referências, ou seja, o segundo maior número de referências, depois somente do item *Preparação para a carreira docente*.

A seguir, alguns trechos das entrevistas que dizem respeito a esse item:

Giz e cuspe cara, giz e cuspe. Nem PowerPoint, eu usava PowerPoint até aqui ainda, quando eu comecei a dar aula aqui, usava PowerPoint, mas aí os alunos foram ficando tão enfiados no PowerPoint entendeu? que agora é capítulo de livro, chego lá, oh hoje esse livro estava comigo em sala. Capítulo tal do livro hoje, coloco os pontos principais, discuto, o pessoal já sabe que

tinha que ter lido, se não leu, azar o teu, você vai ter dois dias antes da prova para ler um livro inteiro, não vai dar.

(Leo)

Tem certas coisas no nosso setor, e isso para um jovem costuma ser meio cansativo, pouco estimulante, às vezes eles até perdem um pouco a motivação em relação ao curso, porque os conteúdos são chatos, e são dados de maneira chata, e tem certos professores que são chatos, e não conseguem fazer com que aquilo passe de maneira agradável para você, então aí que tem uma discussão que eu acho que a gente tem que tentar.

(CruX)

[...] criamos uma simulação que eu aperfeiçoando com o tempo, como um Tribunal do Juri em que divide a turma em três grupos no mesmo caso: um faz um papel do corpo de jurados, aí tem uns promotores que são os advogados de acusação, e uns advogados de defesa, o grau de discussão que é gerado em sala, faz com que se aprenda muito.

(CruX)

Então, havia a necessidade de fazer uma certa adaptação, porque você tem um público diferente, outra idade [...]. Então, no começo, eu tinha um entendimento de que a aula expositiva era a melhor forma de aprender, porque eu também gosto.

(Sagittarius)

Mas, o público hoje, o aluno atual, o jovem atual não tem essa disposição. Ele precisa de ação, de interação. Então, eu fui adaptando o processo para que o aluno passasse a ser, talvez, o foco principal da aula. Então, aí, ele iria desenvolver a atividade. Então, por exemplo, hoje quando eu vou dar a parte teórica de um modelo financeiro, eu não fico mais na frente falando. Eu trago um texto e umas questões e faço o aluno [...]. Questões muito objetivas e muito claras, todas do texto. E a parte teórica vai ser a discussão das questões.

(Sagittarius)

Uma coisa que eu acho que para mim dá muito certo é mostrar que eu respeito os alunos. Eu procuro sempre no primeiro dia de aula chamar todo mundo pelo nome, eu acho que impressiona um pouco, eu acho que isso é uma coisa pontual, mas quando você mostra para o aluno que você sabe que ele está ali, já ganha confiança, acho que isso é o principal, ganhar confiança do aluno.

(Gemini)

Então tem algumas técnicas, sala invertida, o peer tutoring, por exemplo, eu falo muito, eu, 'olha, semana que vem eu queria que vocês lessem sobre esse assunto', na graduação isso é um pouco mais difícil, mas quando você vê que você insiste naquilo, a primeira aula você usa aquilo que você falou, você tem uma linha estruturada de aula, os alunos começam, 'poxa, se eu não participar ou se eu não ler, eu vou ficar fora de contexto, eu vou perder essa linha'. E ao mesmo tempo eles ficam um pouco constrangidos de ficar um pouco fora, porque se você cria esse laço de respeito ali, eu acho que eles assumem essa responsabilidade.

(Gemini)

Acho que uma contribuição que eu tive pra poder criar uma estratégia de atuação em sala de aula, para poder envolver os alunos e, com isso, melhorar o nível de aprendizagem desses alunos foi uma influência de alguns textos

que eu li do pedagogo Paulo Freire, onde ele insiste muito, na visão dele, que o aprendizado se dá pelo processo interativo. A interação não só professor-aluno, aluno-professor, mas aluno com aluno. Na nossa área, isso é muito claro, muito presente e você tem que procurar fazer com que o conteúdo que tá sendo trabalhado faça sentido pro aluno, faça sentido na mente dele e a maneira de você fazer isso é você conectar com a realidade e explorar a realidade do próprio aluno, a vivência, a experiência dele.

(Pyxis)

Perguntar bastante, envolver os alunos na interação, até pra quebrar um pouco o gelo, e eles perder aquele medo de participar e de responder. Eles já sabem que vai ser perguntado. Nas aulas eu deixo claro isso. Alguma pergunta vai ter, eu vou fazer.

(Pyxis)

Contar a experiência de uns pros outros. Contar a experiência dele, compartilhar com o outro. O outro complementa.

(Pyxis)

Para interagir, você tem que ter conteúdo e o conteúdo vem da tua vivência. Então, tem que explorar a vivência dos alunos. Aquilo que ele tem, a experiência dele.

(Pyxis)

[...] eu crio algumas estratégias pra forçar os alunos a fazerem as leituras prévias, antes de participar. Então, aí desde a demanda antecipada de resumos e pesquisas, uma associação com o dia a dia deles, bastantes discussões e pra mim o que tem sido regrinha de ouro, sinceramente, eu não uso há muito tempo Data Show. Eu não uso slide, eu não projeto nada. Nada, nada.

(Andromeda)

Eu procurei trazer muitas vezes para o concreto as teorias, então por exemplo, vou dar um exemplo de, quando eu vou trabalhar pesquisa de mercado. Eu fazia simulação de um foco grupo, com produto de verdade, para eles aprenderem. Então eu dava teoria num dia, no outro dia a gente fazia o exercício prático.

(Phoenix)

Eu sempre busco dar aulas expositivas participativas, mas não avaliar aluno pela sua participação, que eu acho isso extremamente errado. Eu gosto da participação, eu gosto de trazer atividades em sala e às vezes eu brinco com os alunos, a gente faz alguma dinâmica em sala de aula, 'está valendo nota?', 'não, o que vale?', 'vale aprendizado'.

(Aries)

No primeiro dia de aula, eu fazia um teste, como se fosse uma prova, com perguntas abertas e todo o conteúdo que eu ia ministrar ao longo do semestre. E, claro, que era um desastre. A resposta deles era alguma coisa bem [...]. As pessoas ficavam bem incomodadas. E no último dia de aula eu entregava aquela resposta que eles tinham dado no primeiro dia de aula.

(Orion)

A gente estimulava quem entendeu, troca aquela ideia com um, depois com dois, depois com a equipe, depois a gente compartilha com todo mundo pra ver qual é o entendimento daqueles conceitos mais áridos, mais difíceis. Geralmente, foi feito dessa forma e tentando trazer uma coisa mais concreta.

(Orion)

Acho que fazer conexões rápidas em sala de aula, estimulação, estar aberto a [...] se bem que são muito mais atitudes do que qualquer outra coisa, a contribuição dos alunos, incentivo, tentar deixar a aula menos enfadonha, algumas coisas assim eu consigo, acho que eu consigo desenvolver algumas coisas nesse sentido. Tem alguns pontos que eu acho que precisam ser melhorados bastante, que é ter o foco no aluno na aprendizagem e não na exposição, que é um defeito que acho que a maior parte dos professores têm e eu acredito que eu tenho, especialmente quando se fala em especialização, graduação.

(Taurus)

Eu tento fazer a gestão pela proximidade. Eu sou muito próximo do aluno. Eu tento ser muito próximo do aluno. Então, eu sempre disponibilizo todos os canais de comunicação que são possíveis pro aluno. Eu não tenho barreira com o aluno. O aluno comigo, querendo falar por e-mail, ele fala por e-mail, quer falar pelo Eureka, ele fala pelo Eureka. Se ele quer falar pelo Facebook, ele fala pelo Facebook.

(Capricornus)

Então, eu dou atenção pro aluno. Eu acho que o aluno, quando ele se sente atendido, quando ele sente que a gente realmente está preocupado com ele, com o aluno, que é importante ele tá ali, que eu valorizo a presença dele, eu acho que isso é um grande referencial hoje pra você fazer essa gestão. Então, eu procuro estar muito presente em sala de aula e fora de sala de aula durante o semestre inteiro.

(Capricornus)

Eu nunca deixo o aluno, como é que eu vou dizer, eu nunca deixo o aluno desabrigado. Eu sempre procuro me aproximar.

(Capricornus)

Bom, na verdade a principal questão hoje em dia é a atenção né? então, o aluno atual é mais difícil ter atenção. E se você for dar uma disciplina no sentido expositiva não vai nunca fazer com que ele tenha a atenção despertada. Um dos grandes erros na verdade aqui talvez do curso, dos problemas é que não tem tanta interface com o mercado.

(Pegasus)

Eu não, vou colocando sempre teoria e realidade, teoria e realidade, teoria e prática, teoria e o que acontece, teoria e o que tem na empresa, aí o pessoal começa a entender. Então uma técnica que eu sempre utilizei bastante é a experiência como metáfora.

(Draco)

Então, vou criando cenário individual para você se posicionar dentro de um ambiente, entendeu? A minha estratégia é essa. Eu não fico falando, que o Porter falou isso, que o fulano. Não, isso aí ele tem que ler lá e a gente discute também.

(Aquila)

Entrando em uma linguagem que eles entendam dentro do habitat deles, mas trazendo para uma reflexão maior.

(Aquila)

Se compararmos esses trechos das entrevistas com que foi apresentado por Chickering e Gamson (1987, 1999), quando falam dos sete princípios baseados em pesquisas sobre a boa prática pedagógica em IES americanas, percebemos o quanto os professores entrevistados estão conscientes dos principais temas enfocados em alguns itens daquele trabalho, mesmo que alguns deles por pura intuição.

Acreditamos que tais habilidades tenham, muitas delas, sido adquiridas durante a preparação para a carreira docente, principalmente no mestrado, como já foi referido anteriormente. Outras situações no dia a dia como docente, como refere Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), que afirma: “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração”.

Para muitos professores, esse processo de aprender a trabalhar na prática, ou tateando, é uma forma de forjar uma didática que o acompanhará por toda a vida. Daí a necessidade de uma formação específica para a docência no ensino superior para esses professores.

É pertinente lembrar certos casos em que os entrevistados, durante suas respostas, repudiaram veementemente suas participações em cursos de formação pedagógica, bem como disciplinas cursadas no mestrado, e em alguns acasos, no doutorado, como é possível verificar no relato de Phoenix:

Odiei a disciplina, achei muito mal elaborada em termos de aprendizado, didática não teve resultado nenhum.

(Phoenix)

Para a maioria dos professores entrevistados, a questão do conhecimento didático geral, ter estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz, está muito latente, presente e forte na vida dos professores, o que tem contribuído significativamente para seus respectivos desempenhos como docentes, bem como para o aprendizado dos seus alunos.

Na sequência, foi perguntado aos professores sobre o conhecimento do currículo. Basicamente, a pergunta foi se o professor já foi convidado a discutir o currículo do curso de administração. A questão incluía ainda se o professor conhece o currículo do curso de administração da IES ora investigada.

Segundo as respostas, todos os professores conhecem o currículo do curso de administração e também já foram convidados para discutir sobre aspectos desse currículo.

Vale destacar que no ano de dois mil e doze e no ano dois mil e treze, o currículo do curso de administração passou por diversas mudanças nessa IES. Primeiro no ano dois mil e doze, em função da mudança de hora-aula para hora relógio. Como consequência, o currículo sofreu diversos ajustes, principalmente com a inclusão dos projetos integradores.

No ano de dois mil e treze, aconteceu uma nova grande mudança. Dessa vez, o projeto pedagógico do curso de administração foi elaborado considerando não somente as Diretrizes Curriculares do Curso de Administração, como de praxe, mas principalmente a mudança que houve na IES em que se encontra a Escola de Negócios pesquisada.

Naquele ano foi implantada a matrícula por disciplina. Foi a grande oportunidade de construir-se um novo curso, agora com a inclusão de disciplinas eletivas, pré-requisitos, co-requisitos e as disciplinas do núcleo comum da Escola de Negócios, que atendem a todos os cursos da Escola, como, por exemplo, a Matemática Aplicada a Negócios.

A seguir, apresentam-se alguns trechos nos quais os professores relatam a participação na elaboração do currículo:

Conheço o currículo, não conheço em detalhes certas disciplinas, mas eu acho que essa dinâmica é fundamental, um curso como o nosso, isso tem que ser feito pelo menos uma vez a cada quatro anos, não só para introduzir novas questões metodológicas, pois o conhecimento evolui, mas também se adequar a nova realidade.

(CruX)

Acho que eu conheço bem. Eu fui convidado várias vezes. Participo. Então, eu acho que tenho um entendimento muito bom, em todos os vários momentos dentro do curso. Até pela minha formação, que é toda na área de administração. Se eu fosse determinar o meu índice de conhecimento, acho que estaria satisfatório assim dentro do curso de Administração.

(Sagittarius)

[...] eu conheço bem o currículo, independente de eu já ter sido coordenador, a gente sempre teve a chance assim de poder participar nas reuniões de Colegiado do Curso, semana de planejamento, entre outros.

(Gemini)

Já fui convidado.

(Pyxis)

Tive oportunidade de participar em discussões de matriz curricular, de atualização da matriz curricular.

(Pyxis)

Eu fui convidada na época que eu estava na coordenação do curso de marketing a gente trabalhou junto na construção de novos currículos, dos novos projetos pedagógicos, então eu participei dessa discussão, participei da discussão do novo formato do trabalho de conclusão de curso e tudo, então eu acho que eu tenho, tive uma participação e um conhecimento do currículo.

(Phoenix)

Então eu acho que a participação do professor nas discussões de projeto, de ementas, de coisas, eu acho que é bem saudável e principalmente o professor ter aquele mapa do curso, o encadeamento das disciplinas, é uma coisa que eu acho que cada professor tinha que ter na agenda né, dobrado, que tivesse ali para que ele saiba onde está seu papel dentro da formação do aluno.

(Phoenix)

Participei diversas vezes.

(Orion)

Fui convidado, que é esse novo, participei do Núcleo Docente Estruturante durante um tempo, conheço.

(Taurus)

Conheço o PPC e fui convidado a participar, sim.

(Capricornus)

Sem dúvida, sem dúvida. Não, ele tem que participar, tem que participar. Uma coisa que o aluno tem que sentir, isso a gente procura trabalhar bastante é que os professores das disciplinas conversem, isso tem um efeito tremendo dentro da turma.

(Draco)

A respeito do conhecimento do projeto pedagógico do curso por parte dos professores, tendo-o como um mapa de referências, é interessante observar o que nos diz Cunha (2011, p. 206):

Conhecer e se apropriar do projeto pedagógico do curso garante ao professor fluidez sobre o currículo, para mostrar ao aluno relações possíveis e necessárias entre a sua disciplina, as demais disciplinas da matriz curricular e as atividades formativas que constituem o currículo.

É norma no curso de administração na IES estudada, a participação de todo o corpo docente no acompanhamento do conteúdo das disciplinas. Isso acontece não

somente quando há necessidade de atender a alguns critérios, intrínsecos ou não ao curso, mas, também, por uma necessidade institucional de âmbito mais amplo.

No ano de dois mil e cinco, foram criadas as Tutorias de Eixo⁸ nesse curso de administração. O curso foi dividido em sete áreas e cada uma delas é um agrupamento de disciplinas afins. Por exemplo, o eixo de *marketing* é composto pelas disciplinas Fundamentos de *Marketing*, Comportamento do Consumidor, Pesquisa de *Marketing*, Planejamento Estratégico de *Marketing* e Tópicos Especiais em *Marketing*. Todos os professores que ministram essas disciplinas reúnem-se periodicamente para discutir os conteúdos dessas disciplinas, metodologias, sistema de avaliação, bibliografia, entre outros. Cada tutoria de eixo possui um tutor, responsável pelo eixo.

Os resultados têm sido excelentes. Surgem mais conhecimentos das disciplinas e maior integração entre elas, o que leva aos alunos conteúdos dinâmicos e atualizados, um dos objetivos do curso. Sobre isso, uma das entrevistadas assim se refere:

E enquanto foi construído, a gente trabalhou muito nas Tutorias de Eixo, e acreditamos que os resultados foram além das nossas expectativas.

(Andromedra)

Além do conhecimento do projeto pedagógico, há também a necessidade do conhecimento dos conteúdos que o professor leciona. Outro ponto importante é em relação aos métodos de ensino utilizados pelos professores que atuam nos cursos de administração. Chia (1996) faz crítica aos métodos tradicionais de ensino de administração ao considerá-los pouco úteis, à medida que contribuem fortemente para um pensamento reducionista do professor, principalmente de como tratar questões complexas. De modo geral, são enfocadas sem que haja um aprofundamento e uma forma adequada de trabalhar com os assuntos que são ministrados.

Professores de cursos de administração perceberam que a forma de avaliar tem impactado diretamente no desempenho dos alunos, cujo aproveitamento dos conteúdos tem sido muito baixo. No entanto, esses professores estão começando a repensar o conceito de avaliação, estimulados por situações diversas, com o objetivo de melhorar os resultados na aprendizagem. Passaram a considerar a criatividade, o

⁸ Tutorias de eixo é um agrupamento de disciplinas da mesma área. Tem o papel do professor tutor e os demais professores responsáveis pelas disciplinas, que se reúnem periodicamente para discutir, entre outras coisas, materiais, sistema de avaliação e ementas.

pensamento crítico e a comunicação (BRIGHTMAN, 2009). Houve, portanto, uma consciência de que não se deve avaliar exclusivamente o conteúdo.

Percebe-se, nas respostas, que os professores estão engajados quando o assunto é currículo do curso e a IES tem tido um papel fundamental nesse processo. De forma satisfatória, tem suprido algumas necessidades dos professores, com cursos de pequena duração, para prepará-los e inseri-los num contexto dinâmico. Esse trabalho conjunto tem exigido muito das IES e do seu corpo docente, o que tem proporcionado a manutenção de um currículo atualizado e inovador.

O item seguinte foi o conhecimento didático do conteúdo. Nele, enfoca-se o entendimento de como tornar um conteúdo específico compreensivo para os outros, o que Chevallard (1991) chama de transposição didática, que é o mesmo que tornar um conteúdo em algo que possa ser ensinado.

A pergunta feita foi: Como você faz a transposição didática?

Nesse item, as respostas foram mais uma vez úteis, o que evidencia o quanto esse grupo de professores, mesmo sem uma formação pedagógica adequada, está preparado para tratar dos conteúdos do currículo.

Pelas respostas, pôde-se notar que cada professor participante da entrevista tem utilizado diversas formas para fazer com que o conteúdo que ele leciona torne-se compreensível aos alunos.

Dentre as respostas dadas, selecionamos as seguintes:

[...] têm que certos cursos como administração, direito, contábeis, até engenharia, têm tópicos que são muito chatos, e são dados de maneira chata, então acho que uma maneira de você [...]. E esse é o grande desafio nosso: inovar no sistema pedagógico, transformar conteúdos chatos em conteúdos agradáveis.

(Crux)

A primeira coisa que eu faço é escolher um bom livro didático. Então, no nível da graduação, onde o aluno vai ver o conteúdo pela primeira vez, você tem que lembrar disso.

(Sagittarius)

Ele deveria fazer uso de casos, exercícios, textos já consagrados, validados por vários professores, editoras de renome, escritos por bons profissionais.

(Sagittarius)

Então, depende da turma. Se eu pegar uma turma de primeiro período, por exemplo, eu já dou uma leitura bem pesada para eles de propósito, sabendo que eles vão ter uma dificuldade para essa leitura. O aluno do primeiro período, quando ele vai ler, ele mostra um interesse, então ele insiste naquilo.

Só que na aula seguinte a gente já discute esse conteúdo. Então ele já tem elementos para fazer uma reflexão sobre aquilo ali.

(Gemini)

Eu acho que vale muito a pena, acho que vale muito a pena. Porque a gente, em um estudo de caso, a gente dá elementos para que o aluno tire dali informações ou dados pra gerar uma informação e torna uma aula muito mais participativa em cima de uma situação que já aconteceu e ele faz uma reflexão sobre aquilo, eu acho muito válido. Só que assim, um estudo de caso é uma metodologia bem específica, então tem toda uma forma de tratar um estudo de caso. O estudo de caso bem trabalhado, acho que tem um bom resultado.

(Gemini)

Tem uma um princípio na educação que eu aprendi na minha experiência no exército e que me é útil até hoje, que todo conteúdo, quando você vai planejar a transmissão desse conteúdo, pra que ele seja aprendido pelos alunos, você tem que analisar o Princípio de Adequação. Ou seja, existem conteúdos que você pode e consegue trabalhar no nível teórico. O aluno consegue abstrair, você consegue que o aluno possa ter esse nível de abstração e acessar esse conteúdo e este fazer sentido pra ele, quando ele compreender, entender o que tá sendo transmitido e absorver aquilo.

(Pyxis)

Existem outros conteúdos que é necessário a vivência. O aluno tem que vivenciar aquilo, senão fica muito distante da realidade dele e ele não consegue absorver. Então, tem que encontrar alguma forma de trabalhar com a vivência em sala de aula. Aí, você já vai para ferramentas, por exemplo, o case, estudar, fazer um estudo de caso, para que o aluno possa entender um determinado contexto.

(Pyxis)

Eu procuro criar algumas âncoras antes com os alunos. Parto muito do que eles sabem, de algumas pistas que eu sei que eles têm no dia a dia e coisas que eles já aprenderam também durante o curso em disciplinas anteriores, até por conta do conhecimento que a gente tem das áreas relacionadas. Então, a gente parte desse resgate, dessas coisas e aí né vai consolidando alguma coisa mais completa.

(Andromedra)

Quando você transpõe aquilo para uma realidade prática, que ele consiga ver a aplicação disso, seja por meio de exemplos que se traz para a aula, durante a aula, e exemplos eu digo, exemplos ou materiais, ou filmes, ou comerciais e de propagandas, alguma coisa que você possa estar mostrando ali, às vezes filmes, por exemplo. Quando eu dava Teorias da Administração eu usava vida de inseto, era um desenho animado, mas que mostra toda a estratégia de guerra que as formiguinhas usam, que os gafanhotos usam ali, que as formigas usam para né, combater os gafanhotos. Que é um negócio que fica lúdico até um dia eles, 'pô, assistir desenho na sala?', mas você consegue mostrar com desenho que tem um plano estratégico, que tem planejamento, que não foi uma coisa feita né, à louca, e ali você mostra planejamento, objetivo, metas, estratégias, tudo que você pode estar colocando num desenho, então era uma maneira também de transpor um pouquinho a teoria. Então eles tinham a teoria, faziam a análise e depois viam o filme.

(Phoenix)

Então eu acho que essa transposição de conteúdo, eu sempre procurei associar com exemplos, com trabalhos, com aplicação.

(Phoenix)

Cases, sempre trouxe muito case, essa é uma técnica que tem dado muito certo.

(Phoenix)

Dentro da disciplina de pesquisa tem uma das técnicas chamada técnica projetiva, que é muito utilizada em pesquisa qualitativa para obtenção de informações que são difíceis de se expressar, então eu chego em sala de aula com um monte de giz de cera e lápis de cor e papel sulfite, nos alunos já causa aquela estranheza, porque você tira do lugar comum.

(Aries)

E separo frente e fundo, faço quatro grupos. O que vocês vão fazer, vocês vão colocar no papel, vocês não podem escrever nada, vocês só vão desenhar tudo o que vem à cabeça de vocês sobre, no caso de dois grupos, um de meninas, outro só de meninos, o que é para vocês, o que representa para vocês fazer compras no shopping center.

(Aries)

Porque eles vivenciaram o processo. Então eu tento nas minhas aulas, de um jeito ou de outro, fazer com que eles vivenciem o processo para eles entenderem.

(Aries)

São resultados melhores, porque simplesmente se eu chegar lá e falar [...], outro exemplo que eu dou, eu dou uma aula sobre grupo focal. O que é grupo focal? É uma sala de espelho, assim, assim, assado [...].

(Aries)

Então eu tenho uma aula que eu destino para levar eles lá no laboratório de comunicação para fazer, então quando eles vivenciam, a empolgação é maior.

(Aries)

Então eu consigo tornar ele ensinável nessa perspectiva de falar, 'observe uma realidade x, veja como essa teoria ou esse conceito dá conta de explicar esses fenômenos que você consegue observar em shopping, nas tuas compras do dia a dia, na gestão de uma empresa' [...].

(Taurus)

[...] em algo que os alunos compreendam próximo da realidade deles.

(Capricornus)

Quando eu vou ensinar estratégia, por exemplo, eu mostro que as lojas daquela rede de lojas Marisa tá passando a vender roupa por catálogo. É uma notícia simples, que surgiu em alguns meios de comunicação, mas, que nem todo mundo teve acesso, mas quando eu mostro pra eles, 'olha, conhece a Rede Marisa, que vende calcinhas e blá, blá [...].

(Capricornus)

Alguns conteúdos são mais difíceis, mas na medida do possível eu procuro traduzir isso em experiências reais né, empresariais e procuramos trazer justamente pessoas do mercado para dar o testemunho né, sobre esses aspectos.

(Pegasus)

[...] em relação a esse conteúdo na medida do possível quando é preciso buscamos suporte acadêmico né, em termos de artigos e pesquisas anteriores, que de certa maneira nós temos uma facilidade de fazer, condições de fazer.

(Pegasus)

[...] como sempre o problema chave é tentar despertar o aluno.

(Pegasus)

Com exemplo, metáfora, o uso da metáfora é fundamental. Especialmente no primeiro ano, quando o aluno é muito cru ainda e também não dá para usar muita realidade empresarial, eles não conhecem muito isso, é trazer para uma realidade próxima a essa, alguma coisa do dia a dia, alguma coisa que seja assim lógica, que você vê que as conexões se fazem, até muda a posição no momento em que você está, 'opa, espera aí, agora entendi' [...].

(Draco)

A transposição didática eu procuro colocar casos para ele pensarem.

(Aquila)

Então eu vejo assim a administração muito como estilo de empresa que tem essa dificuldade da prática, nosso curso é muito teórico, pouco prático, então nós estudamos casos. E os casos, como eles não podem estudar os casos das empresas deles, porque eles não trabalham, poucos trabalham, e se trabalham são peões ainda, auxiliares de escritório, eles não são dirigentes e a minha área é bem estratégia de empresa, coisa que eles não chegaram.

(Aquila)

Com base nos depoimentos dos professores, é possível perceber que a transposição didática no curso de administração, embora de modo ainda bastante empírico, é feita principalmente com a utilização dos casos ou estudo de casos.

O estudo de casos permite a articulação entre a teoria e a prática e facilita a interdisciplinaridade, além de concentrar grande quantidade de experiências em curto espaço de tempo. Permite ainda a tomada de decisões em ambiente controlado. Para o aluno, esse tipo de estudo permite testar suas habilidades com a ajuda de outros e aprimora as habilidades de argumentação e negociação.

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação das características significativas de eventos vivenciados, de situações reais (YIN, 2001). Nohria (2012), por sua vez, comparou o método de ensino utilizado com os alunos de cursos de

medicina, nos quais os alunos eram encaminhados para hospitais, supervisionados por professores. Esses alunos eram expostos aos pacientes com os mais diversos sintomas, para que eles pudessem ver, sentir e, assim, tivessem condição de apresentarem uma análise mais precisa de cada um dos sintomas apresentados pelos pacientes. O objetivo era que, com base no que já tinha sido estudado, pudessem tomar algumas decisões para o tratamento do paciente.

No caso dos alunos de cursos de administração, a situação é bastante diferente. Por questões relacionadas à concepção do curso, como duração, turno, quantidade de alunos matriculados, número de cursos de administração no Brasil, é complicado querer que os alunos de administração tenham situações experienciais como esses que acontecem frequentemente com os alunos do curso de medicina.

Para Nohria (2012), a partir do uso de estudo de casos, é possível que os alunos de cursos de administração desenvolvam algumas competências, como, por exemplo, a capacidade de tomar decisões ocupando, mesmo que de forma irreal, uma função gerencial, para resolver problemas. É o que o autor chama de saber fazer para estreitar o longo caminho entre a academia e o mercado. Por isso, é necessário que os alunos participem de projetos interdisciplinares, em pequenos grupos, e que os professores tenham um perfil adequado e atuem mais como facilitadores no processo, para que os alunos tenham iniciativa, tomem decisões assertivas, façam experimentações e dividam responsabilidade com o grupo (GOROZIDIS; PAPAIOANNOU, 2014).

Ainda em relação à transposição didática, “[...] o trabalho que faz de um objeto de saber, um objeto de ensino” (CHEVALLARD, 1991, p. 39) e como relataram os entrevistados: “[...] em algo que os alunos compreendam próximo da realidade deles” e “[...] como sempre o problema-chave é tentar despertar o aluno”, essa aproximação entre teoria e prática, em cursos de administração, será fundamental para o aprendizado do aluno.

A consciência de levar os alunos a vivenciar situações reais por meio de estudo de casos ou outras metodologias desperta não somente no aluno a vontade de aprender, mas no professor provoca a possibilidade de interagir, de forma mais adequada com seus alunos, para proporcionar um ambiente favorável à reflexão, à discussão e à aprendizagem.

Considerando que a aula do professor deve ser um desafio para o aluno e não uma cantiga de ninar (FREIRE, 2013), torna-se necessário sempre aguçar a reflexão do aluno com temas da realidade e não apenas permanecer na teorização.

Pesquisas de Handal, Wood, Muchatuta (2011), Cochran-Smith (2005), Hanushek (2002), Anderson, Miller (1997), Reid (2011), Pennings et al. (2014) desvendaram mais elementos da relação professor e aluno. Parte dessas pesquisas é constituída de estudos entre o desempenho do aluno e as práticas utilizadas pelo professor em sala de aula. Foi o que aconteceu com os relatos dos entrevistados durante as entrevistas, com o tema conhecimento didático do conteúdo.

A pergunta seguinte referia-se ao conhecimento dos alunos e suas características. Nesse item, foi perguntado aos entrevistados se eles consideram importante conhecer o potencial dos seus alunos antes de começar a ministrar o conteúdo do semestre. Na mesma pergunta, foi indagado se o tipo de sala de aula, as formas de avaliação, o ambiente, entre outros, podem influenciar o desempenho do aluno.

Em relação à experiência do aluno, todos os entrevistados foram unânimes ao responder sobre a necessidade de envolver os alunos durante as aulas e, como cita Ausubel (2000), o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe.

A principal estratégia do aprender é mobilizar ao máximo possível o conhecimento e a experiência já existentes na pessoa, para buscar ou criar a integração coerente de ideias que dá suporte à compreensão (CLAXTON, 2005).

Seguem alguns trechos das entrevistas:

Marco zero é você fazer um levantamento em sala do que o aluno já sabe, como que ele vem, essas coisas.

(Leo)

Seria bacana se você tivesse condições de conversar, sentar, se nós tivéssemos um relatório prévio, se houvesse algum tipo de acompanhamento, de alguma assessoria pedagógica, alguma coisa assim, que fosse fornecendo ou criando um arquivo como um histórico do aluno, que você pudesse acessar e saber se ele é um aluno considerado atento, comportado, participativo [...].

(Sagittarius)

Eu faço uma dinâmica no primeiro dia de aula com praticamente todos os alunos, de modo que eles possam falar não só deles, uma dinâmica mais do psicodrama. Peço para eles se apresentarem, mas não ele se apresentar, alguém, um familiar que tenha sido muito importante na vida deles e que eles exponham aquilo. Então nesse momento eu já consigo identificar da onde

esse aluno veio, a história de vida dele, claro, em um momento muito rápido ali, mas eu já sei se ele trabalha, se ele paga o estudo dele, quais os objetivos que ele tem de futuro, então esse panorama no primeiro contato que eu tenho com o aluno já me dá uma noção muito clara de qual é o perfil daquela turma ali. E é claro que isso te dá elementos para poder direcionar algumas ações, inclusive de tratamento.

(Gemini)

A interação não só professor-aluno, aluno-professor, mas aluno com aluno. Na nossa área, isso é muito claro, muito presente e você tem que procurar fazer com que o conteúdo que tá sendo trabalhado faça sentido pro aluno, faça sentido na mente dele e a maneira de você fazer isso é você conectar com a realidade e explorar a realidade do próprio aluno, a vivência, a experiência dele.

(Pyxis)

Antes de começar a aula, antes de me apresentar eles precisam apresentar onde trabalham.

(Andromeda)

Então, eu mapeio assim, depois claro, eu peço pra que eles se apresentem onde trabalham e se tem alguma informação que gostaria de deixar claro.

(Andromeda)

[...] na graduação principalmente, eu digo assim: tragam as suas experiências, compartilhem com os alunos. Isto torna a aula muito mais rica.

(Phoenix)

Se os professores sabem quem são, quem são os alunos, da onde vem se trabalham ou não, o que estão fazendo, em que grupo estão, até onde se sentam, com quem conversam, essa coisa toda é muito importante.

(Draco)

Eu faço uma sondagem, no primeiro dia de aula faço uma sondagem.

(Draco)

Inclusive até no curso internacional, curso internacional eu ainda faço até algumas perguntas diferentes, o que veio fazer aqui, o que espera, quais são as primeiras impressões do Brasil, o que veio fazer, qual é o background e se trabalha, se não trabalha, o que já trabalhou, o que já fez, isso é muito importante para o desenvolvimento das aulas.

(Draco)

Sempre fiz, pelo menos, não uma apresentação, mas sempre fiz um levantamento de expectativas que cada pessoa tem com relação àquela disciplina e sempre perguntei se os alunos trabalhavam ou não, até para aproveitar das experiências deles nas minhas aulas. Num curso como o nosso isso é fundamental.

(Orion)

Por outro lado, aquela turma apática, que ninguém quer fazer nada é a mesma coisa, é função do professor tentar trazer, tentar puxar, por mais difícil que isso seja.

(Aries)

Um dos elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem é a interação do professor com seus alunos. Conhecer o aluno, seus potenciais e desejos contribuirá definitivamente para a melhoria do seu desempenho acadêmico.

Os alunos serão competentes à medida que os professores utilizarem seus atributos mais importantes, como referem Centra (1979) e Dehler (2009), em relação aos professores que ministram aulas em cursos da área de negócios. Esses atributos são as habilidades de comunicação, atitudes favoráveis em relação aos alunos, conhecimento sobre o assunto, flexibilidade, desenvolvimento do pensamento crítico junto ao aluno, interesse do professor, entre tantos outros. Nessa relação, acrescentaria ainda o conhecimento dos professores a respeito das experiências dos seus alunos. Sempre devemos considerar a experiência e a prática um caminho para que os alunos possam desenvolver suas competências (JONNAERT et al., 2008).

Na mesma pergunta, quando foi perguntado sobre tipo de sala de aula, formas de avaliação, ambiente e se situações como essas podem influenciar no desempenho do aluno, todos os professores, com exceção de apenas um, confirmaram a importância de tipos de ambientes que podem contribuir, ou não, com o desempenho dos seus alunos.

Em seguida, o depoimento de Phoenix afirmando que o ambiente não influencia na relação professor/aluno/aprendizado:

[...] em termos de ensino e aprendizagem, eu não vejo que o fato de ele ter uma sala mais bonita, ou mais bem decorada, ou mais nova ou mais velha, melhore o desempenho do aluno.

(Phoenix)

Na sequência, alguns trechos de outros professores sobre tipos de sala, ambiente, formas de avaliação e seus impactos no desempenho dos alunos:

Eu acho que influencia. Se você pegar, por exemplo, turmas menores, eu gosto de trabalhar sala em U, mas dificilmente na graduação eu consigo fazer isso.

(Gemini)

Sem dúvida. São elementos acessórios, mas que têm uma alta influenciabilidade no processo de ensino-aprendizagem, na minha opinião. Voltando àquela ideia do Princípio de Adequação da experiência que eu tive, a militar, eu tinha determinados conteúdos que eu poderia desenvolver em uma sala de aula tradicional sem nenhum problema. Outros conteúdos você

tinha que ir para um ambiente totalmente diferente, ambiente adequado para aquela atividade ser realizada e outras atividades eu tinha que levar o aluno para prática pra realização da tarefa, por exemplo, laboratório.

(Pyxis)

Então, na Universidade isso tá muito presente também, tem atividades que você precisa ter o laboratório, tem atividades que você precisa de tal ferramenta, de um software e de um ambiente diferente e o tipo da sala de aula também influencia.

(Pyxis)

Olha que o layout de sala facilita com certeza. Eu não tenho dúvida de que ambientes são mais propícios ou menos, mas você pode por um professor tradicional na sala mais lúdica, mais criativa e ele vai dar aula tradicional.

(Andromeda)

Com certeza, eu não tenho dúvida disso. Eu não tenho dúvida, que às vezes assim, a sala de aula influencia muito o aprendizado do aluno.

(Aries)

Com certeza absoluta influencia.

(Orion)

Não tenho dúvida. Não tenho dúvida. Então às vezes só aquela simples disposição em U. Isto contribui quando avalio o aluno.

(Taurus)

O impacto, o formato mais circular onde os alunos estejam a uma distância mais equivalente e perto do professor, acho que facilita em todos os sentidos, inclusive nos momentos de avaliação.

(Pegasus)

Eu gosto do areópago, da meia arena, aquela da meia arena aí, inclusive em vários níveis.

(Draco)

Shulman (1987), a respeito do que foi tratado nessa questão, entende que quando o professor conhece seus alunos e suas características, esses alunos tornam-se mais propensos a lembrar de informações quando estão ativamente envolvidos e acrescenta que os ambientes podem promover, sim, a melhorada aprendizagem do aluno.

Em relação à aprendizagem dos alunos, as percepções que eles têm em relação a um bom ambiente de ensino é que seja agradável, com possibilidade de acolhida por parte dos professores e demais alunos. Com certeza, isso influencia-os no sentido de aprofundamento dos temas estudados. Segundo alguns autores, eles estarão mais propensos aos estudos (LIZZIO; WILSON; SIMONS, 2002; ENTWISTLE; McCUNE; HOUNSELL, 2002; MINTZBERG; GOSLING, 2003; CUNHA, 2005;

HANDAL; WOOD; MUCHATUTA, 2011; JULIATTO, 2013; DUARTE, 2013; MITCHELL; BRADSHAW, 2013).

Na sequência, foi perguntado aos professores sobre o conhecimento dos contextos educativos, dentre os contextos, desde o funcionamento da sala de aula até a gestão da universidade, passando pelas relações com a comunidade e parceiros e como tudo isso pode contribuir com seu desempenho como docente.

É importante destacar que todos os professores entrevistados, talvez pelo tempo de docência na IES, alguns inclusive como ex-alunos, seja na graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, estão muito envolvidos e são conhecedores da estrutura da IES. Mantêm conhecimento sobre a comunidade, suas áreas, sobre a relação entre a IES e a mantenedora, motivo que evidencia a facilidade em responder à questão, como também a satisfação de trabalhar na IES.

Destaca-se, também, que todos os entrevistados, de uma forma ou de outra, aproveitam-se desse conhecimento para trazerem à sala de aula questões como estrutura, serviços de carreiras, intercâmbio, projetos de iniciação científica, entre outros. Assim, todos esses fatores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das aulas.

Seguem algumas respostas dos professores:

Por exemplo, no nosso caso aqui na área de gestão, muitas vezes, ele pode planejar uma atividade dele aqui, uma visita técnica pode ser útil, pra que ele leve pro aluno uma visão mais prática do que ele tá trabalhando e trazer elementos pra facilitar o aprendizado da disciplina que ele tá ministrando e quando ele percebe que a Universidade como um todo pode ser um facilitador, conseguir a empresa, conseguir o contato pra levar a turma dele, ou, então, ele vê a empresa como parceira da Universidade e essa empresa oferecer um espaço pra que ele possa discutir um problema real dentro da disciplina e possa levar isso para os alunos vivenciarem e apresentarem soluções pra esse problema.

(Pyxis)

Tem o fórum de carreira, tá cheio, revele seu talento tava cheio. Então assim, tem aluno vindo mais, participando mais, interessado né?

(Phoenix)

O professor precisa saber que essas coisas existem, porque se o aluno pergunta, por mais que ele possa encaminhar para o coordenador, ele pode ser o primeiro ponto, por exemplo, informações sobre a iniciação científica.

(Aries)

Então o professor, eu acho que questão de estágio, a questão de intercâmbio, o professor é a linha de frente.

(Aries)

A melhor forma de convencer o aluno a fazer iniciação científica ou sensibilizar o aluno a fazer intercâmbio, sensibilizar o aluno a projetos comunitários, exame multidisciplinar, exame proficiência em língua portuguesa e buscar um segundo idioma não é peça publicitária, é o professor em sala de aula falando.

(Taurus)

Então esse depoimento do professor em sala de aula, e por isso conhecer o contexto é tão importante, ele ajuda a incentivar essas pessoas a buscarem algo fora de sala de aula também. Então eu acho imprescindível.

(Taurus)

Facilita a vida do professor, eu por conhecer coisas da Universidade eu uso muito como exemplo, a mantenedora, são vários negócios. A posição daqui em comparação com outras universidades, em comparação à outra, à lógica e tal, a estrutura, como é que funciona, por que, como é a estrutura de instituições educacionais, qual é a lógica da universidade, onde eles querem chegar, por exemplo agora, o negócio é inovação, isto é muito importante o professor conhecer. Ele se beneficiará disto tudo.

(Leo)

Tem que conhecer tudo, acho que a Escola tinha que ter assim pelo menos uma semana de formação de conhecimento, o quê que é isso aqui, [...].

(Leo)

Então eu acho que professor, sim, ele tem que conhecer todo o contexto, tem que conhecer a empresa, entender os valores, porque se ele não estiver alinhado com o que a empresa que ele vai repassar para o aluno, vai falar inclusive mal da instituição, que é uma coisa que eu jamais faria na frente de um aluno.

(Gemini)

E um professor que não consegue fazer essa relação entre as áreas da universidade não vai conseguir ter um bom desempenho, porque ele não tá conectado.

(Orion)

Eu acho importante você conhecer a organização que você trabalha, o que ela proporciona, com o que ela se preocupa em oferecer para a sociedade, e no que ela pode contribuir.

(Aquila)

Como afirma Juliatto (2007, p. 35), “Sabe-se que as relações entre os dirigentes, professores, estudantes e colaboradores é a chave do funcionamento harmônico da comunidade acadêmica”. Dessa harmonia surgem os laços que constroem a comunidade acadêmica, suas relações internas e externas e que caracterizam uma universidade.

Os professores entrevistados, a partir das suas respostas, evidenciaram a importância do conhecimento dos contextos educativos. Falaram também sobre como

isso pode ser convertido em benefícios em sala de aula e como o professor pode utilizar-se desse conhecimento para aplicar no seu dia a dia docente.

Dessa forma, foi citado por Pyxis:

Acho que todo profissional da educação, que tá dentro da área, é fundamental que ele tenha a visão do todo, que ele entenda a atribuição, a tarefa e a atividade que ele faz pontualmente, mas como isso tá inserido num todo, numa dinâmica geral.

Na IES pesquisada, existe um projeto chamado *Viver o Câmpus*. Seu objetivo é incentivar tanto o aluno como o professor, conhecer, desfrutar e aplicar no seu dia a dia, seja acadêmico ou não. Isso tem sido vivenciado dentro da IES nos seus mais diversos aspectos.

Em relação ao funcionamento da sala de aula, ou à gestão da classe, para Gauthier (2013, p. 240), “[...] consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Para que o professor possa mesmo gerir corretamente sua classe, deverá, entretanto, conhecer resoluções, dispositivos relativos à gestão da IES e integrar-se de forma que possa interagir melhor, não somente com seus alunos, mas também com seus pares, os demais professores.

Na sequência, foi tratado a respeito do conhecimento dos fins, das finalidades. Considerando o plano de ensino do professor, o conhecimento dos conteúdos, o currículo, os contextos educativos, perguntou-se quais os resultados esperados ao final de cada semestre letivo.

Ao analisar as respostas, pôde-se observar que está muito claro para todos os respondentes quais devem ser os resultados esperados ao fim do semestre letivo.

Seguem alguns trechos sobre esse item:

Eu falei, ‘então vamos fazer prova’ o pessoal fez prova e falou, ‘professor, agora tudo se encaixou’, é o objetivo da prova. Então o que eu espero do aluno, respondendo mais objetivamente a tua pergunta, é que ele enxergue começo, meio e fim da disciplina.

(Leo)

[...] agora entendeu, o cara conseguiu alinhar o negócio, conseguiu amarrar, é isso que eu espero, entendeu?

(Leo)

Se eu tenho um objetivo pedagógico principal, e os objetivos pedagógicos específicos, essa discussão para mim é fundamental, qual é o resultado que eu espero que aquele cara tenha com aquele conteúdo. E aí evidentemente

vai depender daquilo que a gente falou, a capacitação que o professor tem naquela área para dar o conteúdo, então se eu vou dar comportamento do consumidor para alunos da graduação, e o que eu espero que ele receba, eu espero que ele receba pelo menos uma boa, tenha uma boa visão das diversas perspectivas que contribuem para o estudo de comportamento do consumidor.

(CruX)

Bom em primeiro lugar, que haja um amadurecimento intelectual.

(CruX)

Segundo, não só isso, eu diria que as competências desçam depois, como que eu poderia operacionalizar certas coisas que efetivamente eu estou devendo, transformar isso em ações pelo menos de gestão, estratégias operacionais, isso é fundamental, mas eu acho que tudo começa justamente dessa discussão, qual resultado que você espera do processo de aprendizado, dentro daquela disciplina, isso exige o que.

(CruX)

É aquilo que eu te falei, eu espero que o cara entre aqui e saia melhor do que entrou.

(CruX)

Eu não espero que todo mundo saia sabendo, porque pra você aprender, você precisa estudar, tem que se dedicar, tem que se empenhar. Nem todo mundo vai gostar do conteúdo que eu dou, nem todo mundo vai gostar do meu estilo, nem todo mundo vai me achar aquela pessoa [...]. Mas, realmente, eu espero que eles percebam que eu tentei fazer a minha parte, de ir à sala de aula, dar minha aula, ser uma pessoa acessível, ser compreensível, entender os problemas deles, não ser indiferente para as questões que eles trazem pra sala de aula. É isso que eu gostaria.

(Sagittarius)

Que ele tenha não decorado, por isso que eu faço muita reflexão. Eu faço uma primeira prova mais difícil, mas uma prova mais de conteúdo mesmo, conteudista, mas eu faço paralelo a isso vários trabalhos de reflexão, de diagnóstico e tal. Então o que eu espero ao final da disciplina é que ele tenha conteúdo para ter argumento para sustentar ideias, para sustentar opiniões dele, não que uma opinião [...] não que a experiência prática dele não valha, vale muito, desde que ela tenha uma sustentação teórica e conceitual, que é o que a academia propõe, fazer essa conciliação. Eu espero que ele consiga utilizar o que ele aprendeu aqui no lugar onde ele trabalha de maneira bem crítica.

(Gemini)

Mas, no final do semestre, alguns resultados já são possíveis de ser percebidos. Acho que o primeiro deles é satisfação dos alunos. Então, chegar ao final do semestre e perceber que o aluno tá satisfeito com o que ele teve, acho que é um resultado importante e gratificante.

(Pyxis)

Eu trabalho muito numa dimensão de competência, em que medida ele tem condições de reunir essas coisas todas, se situar no contexto organizacional, estamos chegando ao nosso objetivo.

(Andromeda)

Eu acho que eu espero cumprir o projeto, cumprir o que está na ementa, e espero que os alunos tenham conseguido assimilar esses conteúdos, que eles tenham conseguido aprender, e poder sair de lá com a sensação de dever cumprido, e poder sair de lá e dizer, esse conteúdo foi dado, e esse conteúdo foi aprendido.

(Phoenix)

Que o aluno saiba se virar sozinho. A ideia é criar um arcabouço teórico na cabeça dele que ele possa se utilizar dessa teoria vista em sala de aula em momentos práticos da vida dele.

(Aries)

Isso para mim é um ganho, quando ele se utiliza e ele vê utilidade e ele valoriza aquilo que foi aprendido.

(Aries)

Que pelo menos eles adquiram certas competências e habilidades mínimas daquilo [...] Não é pra ser um proficiente, porque não é com uma disciplina que vai ser, especialmente uma coisa como a gente fala aqui, mas eles têm que ter competências mínimas que os auxiliem nos seus próprios objetivos [...].

(Orion)

Ele tem que ter um nível de competência que lhe dê alguma autonomia sobre aquele conteúdo.

(Orion)

Que os alunos tenham a aprendido alguns conteúdos.

(Taurus)

Que os alunos absorvam o máximo possível do que a gente tentou ensinar.

(Capricornus)

Mas, eu acho que, além disso, é a gente perceber que o aluno amadureceu durante aquela disciplina.

(Capricornus)

O importante seria não ficar só preocupado em aprender, mas fazer conexões, pois vai carregar aquilo para o resto da vida. Se for relevante para ele, ele vai carregar para o resto da vida. Então você tem que trazer relevância na verdade para que ele possa sentir, valorizar o que está sendo discutido em sala. Se ele não sentir nenhuma relevância para ele aquilo ele vai, né?

(Pegasus)

Eu espero que ele tenha entendido a disciplina, entendido os conteúdos da disciplina, entendido o objetivo, que a gente normalmente escreve no nosso plano de aula, mas também, que ele tenha entendido, tenha absorvido aqueles conteúdos e depois o desejável é que ele tenha gostado daquilo.

(Draco)

É uma ferramenta na caixinha, perceber que a ferramenta está ali, está na mão.

(Draco)

Eu procuro deixar claro os resultados esperados logo no início, que eles tenham uma noção de como construir uma empresa, sustentar uma empresa.

(Aquila)

As respostas dessa questão deram uma visão abrangente de como os professores estão engajados no processo de ensino e aprendizagem. Entre outras coisas, esses resultados podem ser atribuídos ao comprometimento dos professores com suas atividades docentes e, por outro lado, a um trabalho muito forte feito na IES, na Escola e no próprio curso de administração. Neles, foram estabelecidos alguns critérios, desde regras de conduta do aluno em sala de aula ou mesmo fora dela. Já nos primeiros dias de aula, são apresentados o conteúdo, o sistema de avaliação da disciplina e o que se espera dos alunos durante e ao final de cada semestre letivo. Na verdade, é o próprio plano de ensino da disciplina, ou, para os professores mais antigos na IES, o que era conhecido como contrato didático⁹.

É com base no plano de ensino que o professor faz o planejamento da disciplina. Nele, envolvem-se vários itens relativos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que vai da preparação à execução, no qual devem ser incluídos os resultados esperados referentes à disciplina lecionada (JULIATTO, 2013).

Gauthier (2013, p. 196) define as atividades referentes ao ensino como gestão da matéria:

A função pedagógica de gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo.

Chickering e Gamson (1987, 1999) mencionam, nos sete princípios baseados em pesquisas sobre a boa prática pedagógica em faculdades e universidades americanas, o princípio de que o professor deve dar *feedback* imediato aos alunos das atividades acadêmicas realizadas. Deve, também, comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados esperados e realizados.

⁹ Contrato didático foi um instrumento utilizado na IES pesquisada, do início dos anos dois mil até meados do ano de dois mil e nove, no qual continha, entre outras coisas, as regras de funcionamento da disciplina, desde o trato social, entre professores e alunos, e a ementa, formas de avaliação, bibliografia, entre outros.

A questão número dez tratou do conhecimento dos professores a respeito dos objetivos. Perguntava-se, também, se o professor considera importante informar os alunos sobre os objetivos da disciplina.

Nos depoimentos, chamou muito a atenção as respostas de dois professores em relação à forma com que tratam essa questão.

Seguem essas respostas:

No início, e depois não resgato mais. De repente até seria importante, entendeu?

(Leo)

Eu falo no começo, eu apresento planos, objetivos, dou todo contexto da disciplina e tal, digo como a coisa está amarrada na outra, e fim.

(Leo)

[...] então eu apresento tudo isso para eles e tal, mas só. Só, não fico resgatando ao longo do tempo, ah agora a gente está aqui, agora a gente está o outro. Não.

(Leo)

Eu não faço isso.

(Aries)

O objetivo dessa disciplina é conceituar vocês, que vocês saibam fazer isso, que vocês aprendam isso, mas eu não espero que vocês aprendam, tipo, eu acho que pontuar o que se espera é uma forma de uma cobrança já do tipo, você tem que aprender isso, é uma forma de cobrança, entendeu? Quando você chega assim, 'espera-se que ao final da disciplina você [...]', mas se é objetivo, é óbvio que se espera isso, acho que só a forma de colocar, na minha opinião, já [...].

(Aries)

Como visto na questão anterior, os professores estão engajados com o curso e sabem da responsabilidade que todos têm perante seus alunos. Por exemplo, no caso do Leo, quando ele remete-se ao início da entrevista, falou sobre o início da sua carreira docente na educação superior e o que fez com que optasse pela carreira docente. Isso ele retoma várias vezes na entrevista e cita alguns pontos sobre quando ainda era aluno de graduação:

E comecei a estudar porque realmente eu me encontrei, está entendendo? Não por pressão nem nada, por pegar final. Mas aí eu era vagabundo, assim, porque na final eu acordava e, nunca reprovei, não peguei dependência porque daí eu acordava, ia lá e pegava o material com o pessoal, estudava tudo e daí ia bem, entendeu? E conseguia passar.

(Leo)

Aí comecei a acordar para pesquisa. Quando chegou no quarto, no quinto semestre, eu falei: cara, eu quero dar aula, por quê? Porque aconteceu o seguinte, a gente chegava um pouco mais cedo para estudar [...]

(Leo)

Talvez esse comportamento como professor, nesse item em específico, esteja ligado ao entendimento que adquiriu em relação ao papel do aluno como estudante.

Seria algo como: fiz minha parte e agora o aluno que se vire. Julga não ser necessário informar outras vezes ao aluno a respeito dos objetivos da disciplina.

Na outra situação, segundo Aries, cabe ao próprio aluno o papel de acompanhar seu desempenho ao longo do semestre letivo. O aluno deve ser autônomo, principalmente na educação superior.

Num outro trecho, Aries diz:

Eu espero que todo mundo seja aprovado e todo mundo saiba o conteúdo, mas eu não vou falar isso, eu não me sinto à vontade de falar isso.

(Aries)

Isso poderia até corroborar as informações sobre a autonomia do aluno na educação superior, segundo Aries, mas também pode ser interpretado como uma forma de Aries manter o rigor durante suas aulas, transferindo aos alunos, não por omissão, mas para torná-los autônomos em certas atividades para o desenvolvimento de suas próprias atividades acadêmicas.

Para os demais professores, informar aos seus alunos sobre os objetivos da disciplina faz parte do processo, como se observa nos trechos que seguem:

Essa discussão do objetivo, do que você espera, em uma disciplina é o primeiro dia de aula no mínimo, o cara tem que fazer essa discussão no mínimo.

(Crux)

Eu acho essencial no primeiro dia de aula você mostrar pra que serve aquele conteúdo e exatamente o que você pretende.

(Sagittarius)

Eu faço no primeiro dia de aula.

(Gemini)

Qual o objetivo daquela aula, o que queríamos ver naquela aula. E, no final, a gente resgata o objetivo era esse, esse e esse. Tá compreendido isso? Foi atingido isso? Verbalmente, conversando e dialogando com os alunos. Nesse ponto, faltou alguma coisa a ser resgatada?

(Pyxis)

Eu tenho que fazer isso já no primeiro dia de aula né, não tô falando de ler o plano, isso é bem diferente, uma coisa tá, entreguei o plano de ensino para os alunos, mas vamos ler aqui, aqui não. É fazer todo um empenho de situar aquele conjunto de saberes dentro do curso. Dar um sentido para a disciplina. O que a gente tem que se preocupar quando fala de objetivos é o que é que você tem que aprender com isso, não é o que eu tenho que te ensinar.

(Andromeda)

E depois claro, a cada conteúdo novo, passo novo da disciplina deixa claro, 'olha isso aqui a gente, tá cumprindo com essa finalidade'. Então, acho que é no início sim que paulatinamente na medida em que eles vão sendo informados.

(Andromeda)

Eu acho que tem vários momentos, você vai fazer isso no início, dar uma noção e depois você vai resgatando à medida que você acha que aqueles objetivos estão sendo trabalhados ou próximos de ser concluídos, vão ser esses objetivos, 'isso que a gente está fazendo está vinculado àquele objetivo'.

(Taurus)

Ainda sobre o que falou Leo, poderíamos até sugerir que isso é decorrência do isomorfismo. Segundo esses princípios, o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na universidade com seus professores (BIREAUD, 1995). Observe-se que, para Cunha (2006) e Behrens (2008), ensinar fundamentado em sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores, é a espiral reprodutiva de formação.

Na questão seguinte, enfocou-se o conhecimento que os professores entrevistados têm sobre os valores da IES.

Todos os respondentes demonstram envolver-se com os valores da IES quanto a esse tema. Esses valores é uma característica muito forte da IES em estudo, disseminados pelas Escolas, nos cursos de graduação, nos de *lato sensu* e também nos de *stricto sensu*. Inclusive, existem diversas publicações internas sobre os valores da IES.

Na graduação, esse envolvimento com os valores da IES surge até como forma de dar oportunidade aos alunos de uma vivência mais próxima de situações que envolvam pessoas em vulnerabilidade social, ou em outras situações diversas. Por exemplo, os alunos devem participar de projetos sociais em escolas, lar de idosos, creches, casa de abrigo, justamente em função do alinhamento com os valores da IES. Os professores, por sua vez, têm a oportunidade de participar também, só que não no sentido compulsório como acontece para os alunos.

Isso ajuda na difusão dos valores. Promove também uma forma de o corpo docente aderir a esses valores e poder, assim, conscientizar os alunos da importância de atividades como essa.

Para contribuir com o que foi apresentado, seguem alguns depoimentos:

[...] então aqui na universidade, ela sustenta pessoas com cultura parecida, não é que ela cria. Ela traz pessoas com as mesmas crenças de valor.

(Leo)

Então eu acho que têm valores que são relacionadas à sociedade, e têm valores que são relacionadas a instituição, a gente tem que conhecer os dois, ver muito bem o alinhamento entre os dois, mas uma escola aqui como a família [...].

(CruX)

Nós estamos diante de uma organização, é fundamental para quem estar dentro da organização conhecer os valores da instituição.

(CruX)

Tudo transmite valores, os professores transmitir, funcionários têm que transmitir os valores.

(CruX)

Eu acho importante. Inicialmente como docente e primeiro porque você é funcionário de uma organização. Você trabalha, você presta serviço para alguém. Tua sala de aula não é uma unidade autônoma dentro da instituição. Então, é importante saber como funciona, quem manda, quais são as regras, quais são os objetivos, a missão, tudo isso é importante.

(Sagittarius)

Você conhecer bem a empresa que você trabalha, inclusive questão de valores, ver se são compatíveis aos teus e se projetar no futuro e também e especialmente para que o aluno perceba que você se importa com a tua empresa.

(Gemini)

E mostrar que ele vivencia aqueles valores, não adianta dizer que [...].

(Gemini)

Obviamente, nós temos os valores da universidade. Acho que numa instituição que prega, divulga e defende esses valores, acho que ela espera e faz isso porque espera que esses valores influenciem o comportamento das pessoas e que as pessoas, de alguma maneira, influenciem as suas ações de maneira coerente com esses valores. Então, a expectativa é que o professor não só conheça esses valores, mas ele trabalhe de maneira alinhada, coerente com esses valores.

(Pyxis)

O valor cumpre esse papel. Ele é balizador e direcionador.

(Pyxis)

Mas, o mais importante para o professor é não ser incoerente com esses valores em sala de aula, demonstrar um esforço de coerência em sala de aula.

(Pyxis)

Eu acho que é o comprometimento com a missão de educador que faz a diferença.

(Phoenix)

Então a presença, ele tem que ser uma presença significativa, ele tem que ser exemplo, ele tem que ser algo para o qual os alunos olhem e falem assim: poxa, eu admiro aquela pessoa.

(Aries)

O professor, pra ser mais humano, pra que eu tenha uma educação humana, pra que eu valorize um humanismo qualquer, eu tenho que entender a outra pessoa também como humano na sua integralidade pra que aquela relação também seja integral.

(Orion)

Isso é importante, ter essa humildade para não se achar o dono da verdade importante. E no fundo para qualquer relacionamento, para gestão vale, para ser docente vale, para várias coisas vale.

(Taurus)

Eu acho que a ética é o primeiro. O segundo, eu acho que é a justiça, a gente tem que procurar ser justos, porque a justiça traz um monte de coisas.

(Capricornus)

Integridade acima de tudo, ser íntegro. Integridade dentro e especialmente fora da instituição. O aluno tem que ter um exemplo de uma boa carreira, de uma boa estrutura familiar, de cumprir horário, acho que tem que dar o exemplo, no fim das contas tem que dar o exemplo.

(Draco)

Como afirma Juliatto (2013, p. 239), “Entre os valores que se precisa cultivar na escola, cabe dar importância aos principais, àqueles que mais influenciam os alunos e aos que terão maior repercussão nas tarefas e maneiras de executá-las”. Os valores quando compartilhados entre a IES e professores contribuirão de forma significativa para a formação do caráter dos futuros profissionais.

Sobre comportamento, Solomon (2006, p. 39) assim se refere:

*Revelar-se na imagem igualmente amoral e desumana da corporação gigantesca, impessoal, cujo único objetivo, em sua existência puramente legal, é enriquecer seus acionistas (que por sua vez, nada mais são que *hominis economici*). Revela-se num mundo em que as virtudes perderam seu lugar, em que o senso de comunidade foi sacrificado à luta pelo interesse pessoal, em que o antigo ideal de fazer o bem aos outros e ser recompensado em troca foi substituído pela trapaça, pela esperança de alguma coisa a troco de nada, pelo parasita.*

Pode-se concluir que o bom professor não descuida da formação de valores em seus alunos (JULIATTO, 2013), principalmente, quando leciona em uma IES que apresenta e defende determinados valores.

Os professores podem influenciar seus alunos, os colaboradores e os próprios professores. De acordo com as respostas, os professores conhecem bem seu papel como agentes influenciadores dos futuros profissionais de gestão.

Na última questão, que foi referente ao item *Definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores* (SHULMAN, 1987), foi tratado do conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos, sob o ponto de vista do desenvolvimento de pesquisas pelos professores entrevistados. Indagou-se, também, se o professor que tem o perfil de pesquisador pode fazer diferença no processo de aprendizado do aluno.

Como já informou-se em momentos anteriores, todos os professores entrevistados são graduados, mestres e doutores em administração.

No total, são quatorze professores com essa formação no curso de administração na IES estudada. Desse total, exatamente a metade atua como professor no programa *stricto sensu* em administração. Por atuarem como professores do mestrado e doutorado, a produção de conhecimento por meio de artigos científicos por parte desse grupo de professores é natural e obrigatória. Isso em função da necessidade de se atingir algumas metas estabelecidas pela Capes, como a produção de artigos, livros publicados, entre outros.

Os demais professores, embora não estejam engajados num programa *stricto sensu* e, portanto, sem um compromisso formal de pesquisa e de publicação, possuem, porém, publicação científica em revistas *Qualis*¹⁰, uma vez que todos têm a expectativa de vir a compor o corpo docente de um programa *stricto sensu*.

Quando perguntados sobre a produção de pesquisa e se essa produção pode influenciar no processo de aprendizado dos alunos, foram unânimes em dizer que influencia. Além de influenciar, essa produção dá mais credibilidade ao professor e, assim, ele pode trabalhar com textos, como artigos científicos, resultado de sua própria pesquisa.

¹⁰ *Qualis* é um sistema de classificação ou ranqueamento de artigos publicados por professores, que abrange centenas de revistas científicas publicadas no Brasil e em outros países. É composto por extratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Cada extrato refere-se ao nível de excelência do artigo científico publicado.

Seguem alguns relatos nesse sentido:

O exemplo, é quando você fala para o aluno, fiz pesquisa, estou falando sobre esse elemento da estrutura, inclusive uma pesquisa que eu fiz para analisar a estrutura, eles param e olham, eles param e ficam prestando mais atenção.
(Leo)

Da mais credibilidade, pode até não concordar com o que eu escrevi.

(CruX)

Eu acho que pesquisar é essencial. Não necessariamente, você precisa ser um pesquisador profissional, num programa de pós-graduação. Mas, eu acho importante, a pesquisa em si que pode se dar por meio do estudo, levantamento dos dados, informação, enfim.

(Sagittarius)

O professor que publica, que tem livros publicados, que participa de congressos, que viaja, estuda fora, acho que tudo isso faz com que ele seja respeitado pelo meio e o aluno é parte do meio.

(Sagittarius)

No papel de aluno, que ainda tenho em alguns momentos, você percebe, quando o professor tá seguro e domina aquilo que ele tá fazendo, aquele conteúdo que ele quer transmitir e percebe que ele tem autoridade naquilo que ele tá falando ele pesquisou e ele conhece profundamente.

(Pyxis)

Uma vez que eu estava na aula e aí um aluno veio com um livro que eu tinha um capítulo publicado. Ele falou: professora, é você mesma? Eu vi esse livro, estava pesquisando, e vi seu nome.

(Phoenix)

Você fazendo pesquisa, você fazendo o que você gosta, você está sempre atualizado, você está sempre com novos conhecimentos e não tem como não passar isso para os alunos.

(Aries)

[...] dá mais credibilidade para o professor, o aluno valoriza mais e você aumenta o nível da turma.

(Aries)

Eu acho que sim, eu acredito nisso. Eu vou citar o Pedro Demo, que talvez não seja o que a gente entende [...]. Ampliando o conceito de pesquisa. O Pedro Demo diz que todo professor pra ser professor tem que ser autor. Então, o professor precisa construir conhecimento.

(Orion)

Em sala de aula você transmite, você explora. Agora, quando você escreve, você tá dando a sua contribuição, você tá lá... Então, é mais para contribuir mesmo.

(Capricornus)

Com a apresentação de apenas alguns trechos das entrevistas, já se pode perceber que existe um alinhamento forte entre os professores a respeito da produção

do conhecimento pelo próprio professor na educação superior. Do contrário seria uma mera reprodução do conhecimento.

É como relata Orion:

Ele tá sendo papagaio reprodutor de uma coisa que ele nem sabe muito bem o que é. Pegar um livro, um artigo científico e replicar o que tá escrito sem dar um sabor, nem que seja um sabor meu, naquilo, é só reprodução do que está nos materiais.

(Orion)

Como lembra Imbernón (2002), o professor acaba sendo um repassador de conteúdo, um reprodutor de ideias alheias. Sua formação deve, portanto, ser orientada para uma prática não reprodutiva, que pode ser superada somente pelo exercício da pesquisa (ZABALZA, 2004).

Meyers (2012) relata, como visto anteriormente, sobre a importância de se avaliar diferentes fatores que qualificam o ensino dos professores de cursos da área de negócios e que podem influenciar no desempenho desses professores em sala de aula. Foram identificados doze fatores, dentre eles, a possibilidade de discussão de resultados de pesquisa durante as aulas. Por isso, é importante a geração de conhecimento pelos próprios professores que atuam na educação superior.

As duas próximas questões que serão apresentadas não fazem parte do quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987). São questões que complementam nossa pesquisa.

A primeira questão é sobre fases na vida dos professores e a segunda trata da cultura didática.

Como aconteceu nas questões anteriores, os professores ficaram bem à vontade para responder. Em nenhum momento houve algum tipo de interrupção para retomada da questão, alguma explicação, ou qualquer outra coisa que pudesse influenciar nas respostas.

Na questão que trata sobre *As fases na vida dos professores*, no capítulo *A vida profissional dos professores*, foi apresentado um gráfico que teve por base o ciclo de vida dos professores, segundo Huberman (2007). Esse ciclo trata dos períodos na vida dos professores, desde a entrada nas atividades docentes, até a fase do desinvestimento.

As fases são: entrada, fase da estabilização, fase da diversificação e continuidade na carreira, serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo e o desinvestimento.

A partir dessa teoria e levando em conta os professores de cursos de administração, foi sugerido um novo gráfico, que passou a ser chamado de *Fases na vida dos professores*.

Nesse gráfico, são apresentadas as fases início na carreira; fase do crescimento; fase da diversificação; reposicionamento da carreira; entusiastas juvenis; desaceleração da carreira.

Voltando à coleta de dados, agora temos informações para comparar com aquilo que foi proposto no capítulo *A vida profissional dos professores*, quando foi elaborado um novo gráfico chamado *Fases na vida dos professores*.

Devemos considerar que se trata apenas de uma representação gráfica, com base em observações que foram feitas ao longo de anos, como professor na educação superior e atuando no curso de administração por vinte anos. Acrescente-se a isso a literatura lida e pesquisada e também as respostas da questão que, durante a coleta de dados, tratou sobre esse assunto.

É importante observar que podem ocorrer variações, mudanças e o não seguimento do gráfico como apresentado. Isso pelo fato de ainda não se constituir uma teoria, mas apenas uma forma de ilustrar o que chamamos de fases na vida dos professores, embora considerando apenas os professores do curso de administração.

No capítulo *A competência docente do professor na educação superior*, entre outras coisas, falamos sobre os níveis de complexidade e exemplificamos com uma pessoa que se encontra na parte superior de uma pista de esqui alpino.

Esse exemplo ilustra, de forma adequada, os níveis de complexidade e foi comparado a alguns professores do curso de administração, ora pesquisados, que em um determinado momento na carreira docente, passam a atuar em níveis de complexidade mais elevados. Esses professores constantemente desafiam-se, pois desenvolvem novas pesquisas, realizam descobertas, publicam os resultados de suas pesquisas, o que lhes confere grande visibilidade e passam a ser referência em determinado assunto e área. Esses professores são expoentes nas áreas em que atuam.

Para ajudar na compreensão do gráfico denominado *Fase da vida dos professores*, incluímos a pergunta que tratou especificamente desse tema. Foi

possível levantar, por meio dos dados recolhidos e com base nas respostas dos professores, que existem as fases na carreira docente, principalmente quando se associam essas fases à carreira docente na educação superior. Cabe ressaltar que, no caso da IES estudada, cursar o mestrado e doutorado é fundamental para que o professor progrida na carreira docente, o que não garante que após o professor passar por todos os níveis na carreira docente, auxiliar, assistente, adjunto, ele termine como professor titular. O professor pode acomodar-se e pensar que por ter cumprido todas essas etapas, estará automaticamente com seu futuro garantido em termos de carreira.

Para os professores entrevistados, o interessante é que não fizeram nenhuma associação com planos de carreira, mas, sim, com o comportamento das suas vidas profissionais como professores e os momentos necessários para se aprimorarem, com um mestrado e doutorado, principalmente.

Pode-se observar a preocupação dos professores em buscar programas de formação para a carreira, como se vê:

Eu enxergo que o processo tem que ser constante, que o professor nunca pode deixar de estudar, ele tem que continuar participando de alguma forma, encontrando caminhos para buscar novidades

(Sagittarius)

Porque a gente entra no automático, e quando a gente começa a entrar no automático, a gente para de estudar, para de pesquisar, para de fazer coisas novas, os alunos param de se interessar e você começa a se repetir demais, a tua aula começa a ficar pobre nesse aspecto, você começa a dominar ou pelo menos acha que está dominando tudo isso aí, mas tem que dar uma repaginada.

(Draco)

E o doutorado, pra quem abraçou a carreira acadêmica, fazer o doutorado, acho que é uma fase importante da preparação.

(Pyxis)

Esses relatos mostram-nos a preocupação dos professores com a função que desempenham na docência. Daí origina-se a busca de uma formação adequada para a melhoria de sua prática pedagógica e também para se tornarem influenciadores mais importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quando tratamos das fases na vida dos professores, no capítulo *A vida profissional dos professores*, o objetivo não foi de apenas mapear a situação dos professores em relação às etapas na carreira docente na IES estudada. Teve,

também, o propósito de identificar como se comporta a carreira docente desses professores ao longo da vida profissional.

Ao analisar os depoimentos, é possível constatar situações como a de Pyxis, Leo, Gemini e Aries. Eles conseguem perceber com clareza a evolução nas suas carreiras docentes:

Então, na visão da minha carreira tem um período, onde eu era focado só na graduação, no ensino, foco muito no ensino. Depois, no doutorado e o retorno do doutorado, com a possibilidade de concentrar o foco mais na pesquisa, conciliando pesquisa, conciliado ensino [...], mas esses ciclos a gente percebe, sem dúvida nenhuma.

(Pyxis)

Na minha opinião a carreira docente é um aprimoramento contínuo, é uma preparação contínua. Você, permanente e continuamente, tem que estar se preparando.

(Pyxis)

Analisando a fala de Pyxis, é pertinente lembrar Claxton (2005) quando afirma que não progredimos por intermédio de uma sequência de estágios de aprendizagens, mas, sim, à medida que aumentamos o nosso repertório de alternativas e a complexidade da aprendizagem que podemos realizar. Ainda como refere o autor, possuímos uma preciosa caixa de ferramentas com inúmeros compartimentos e necessitamos compreender como se desenvolve essa capacidade de aprendizagem. Esse é o nosso desafio de aprender ao longo da vida.

Leo continua:

E tem uma fase que você vai na sua carreira, que você vai identificando, vai desenvolvendo e vai aprimorando.

A sensação é que eu tenho uma curva de experiência, cada ano que passa você aprende novas coisas e você vai acumulando isso.

(Aries)

E depois de uma certa fase onde você [...] eu não sei as outras, mas eu vejo assim, pelo menos para mim, bem claro, uma fase inicial e uma fase mais calma, porque quando você está começando, você tem necessidade de produzir e você não sabe ainda para que área direito você vai se dirigir, qual é mesmo, você sabe a sua especialidade, mas o teu contato com sala de aula vai te guiando muito e a partir de um segundo momento você já tem segurança, já é a terceira, quarta, quinta vez que você está dando a mesma disciplina, a tua postura, a tua segurança, ela vai mudando. Eu acredito que daqui pra frente também, no meu caso, você já tem aquela base, você vai aumentando, se qualificando com pesquisa.

(Aries)

Eu, particularmente, não pretendo parar nunca de aprimorar, quero fazer um pós-doc e depois, sei lá [...].

(Gemini)

Ao analisar a fala de Gemini, Taurus, Leo e Phoenix, é possível identificar seus posicionamentos em relação às fases que se encontram na carreira docente:

Eu acho que eu estou no embrião ainda. Embrião não, mas eu acho que eu ainda estou na fase de crescimento. E eu acho que tem muito para crescer ainda e eu estou com muita vontade de crescer. Então eu acho que o meu ciclo vai realmente chegar em uma maturidade quando eu entrar em um programa stricto sensu, para fazer pesquisa, de dominar um assunto, que é isso que eu estou buscando hoje, eu quero ser referência em alguma coisa.

(Gemini)

Na minha carreira eu tive fases claras, eu entrei com academia e mercado, um pouco de aula e trabalhando no mercado, e com o tempo eu fui aumentando a minha, fui migrando para a academia, e ficando menos no mercado, durante muitos anos eu estava com um pé no mercado e outro na academia.

(Phoenix)

Eu acho que é possível enxergar fases na minha carreira docente. E você consegue ficando cada vez melhor eu acredito. Então eu vejo, o estágio de introdução foi bem aquém do que eu gostaria que fosse, depois vejo que o doutorado trouxe contribuições, o mestrado trouxe também contribuições, a vivência fora do ambiente de sala de aula, experiência com consultoria, com pesquisa, mesmo gestão na parte acadêmica aqui, as conversas com vários outros professores, o ir dando aula e lendo mais sobre os assuntos que você vai dando aula, você vai se tornando um cara melhor.

(Taurus)

E é possível enxergarmos a nossa vida também, é possível ver assim fases claramente na nossa carreira como docente.

(Crux)

Já em relação ao que chamamos da fase dos entusiastas juvenis, pode-se perceber na fala de alguns entrevistados um posicionamento muito claro a esse respeito:

Mas isso você vê nas universidades americanas e você não vê nas universidades brasileiras, lá é claro que tem um processo de reciclagem, os caras contratam professores de mais de cinquenta e cinco anos, e é muito comum você ver os velhinhos dando aula. Com o passar do tempo, só melhoram, têm muito a contribuir. Quando você pensa que o professor vai encerrar a carreira, parece que dá um salto e fica melhor ainda.

(Crux)

Não sei se existe um pico, sabe, mas eu acho que não vai chegar aquela questão do declínio, aquela fase, eu acho que eu estou na fase de crescimento ainda, acho que tem muito para aprender. E não vou parar. Me

espelho muito no Professor Belmiro Castor, só melhorava, cada vez melhor, parecia que estava no início da carreira, um entusiasmo motivante.

(Gemini)

É como o vinho. Eu gosto de olhar para os professores, os bons professores como um bom vinho. Não aqueles vinhos que você tem que tomar mais cedo, porque senão ele estraga. Aquele vinho que o tempo só melhora.

(Andromeda)

Com base nas respostas dos professores foi possível levantar, também, que existe uma fase na carreira docente, conforme o gráfico *Fases na vida dos professores*, a fase desaceleração da carreira, em que é possível perceber o momento em que o professor prepara-se para a retirada da carreira docente. É o que acontece principalmente quando ele não tem o perfil dos professores que estão na fase entusiastas juvenis. Para muitos professores, isso parecer ser o fim da carreira docente, talvez pelo cansaço, talvez pela falta de motivação em continuar aprimorando-se.

Andromeda assim se refere a esse tema:

É tem professor e professores. E você pergunta, como é que era esse professor? Ele era igualzinho, quer dizer, ele deu aula pra você, a sei lá, há vinte anos.

(Andromeda)

E ele tá lá. Ele tá igualzinho, o mesmo método, as mesmas apostilas, o mesmo jeito, a mesma maneira de ser e dizer então, eu não consigo enxergar um ciclo de vida assim, que se aplique para todo mundo, mas eu acredito que ciclo em maturidade sim. Eu acho que mais que uma lógica de curvas de experiência do que de ciclo de vida sabe.

(Andromeda)

Ainda em relação aos entrevistados, foi possível identificar, como nos casos de Draco e Aquila, suas preocupações não somente com a formação acadêmica, mas também com o exercício de outras funções.

Seguem os relatos:

Em relação à educação, especialmente educação em administração, eu não acredito, e posso estar apontando a arma para a cabeça de um monte de colegas, mas eu não acredito em professor acadêmico de administração, especificamente de administração. Se o cara não pisou em uma empresa, eu acho difícil que você possa dar aula sobre isso, é muito complicado.

(Draco)

Deveria ter essa nuance, eu acho que a gente não [...] não deve ficar muito tempo só ensinando, sabe? Ficar só em sala de aula, acho que tem que sair para as empresas, trabalhar com empresas, sentir mais a realidade por que passam as empresas.

(Aquila)

Pyxis cita a participação em atividades na área de gestão na universidade como fundamentais para o aprimoramento da carreira:

Tem uma experiência importante se acumula na gestão acadêmica, na gestão da universidade, da gestão da unidade administrativa dessa universidade, que é positivo, contribui muito para nossa carreira, enriquece nossa carreira.

(Pyxis)

Com base no que acabamos de expor, foi possível ter uma visão ampla de como os professores entrevistados percebem as suas atuações como docentes e também as de outros professores. Consegue-se ainda verificar como as diferentes fases da vida dos professores comportam-se ao longo da carreira docente.

A última questão da entrevista tratou da cultura didática, tema que foi definido no capítulo *O conceito de cultura didática*.

Cultura didática são os saberes pedagógicos cultivados pelo professor de cursos de administração ao longo da sua carreira docente. Portanto, ela está associada aos conhecimentos técnicos do professor adquiridos principalmente durante sua formação acadêmica. Visa a melhoria de seu desempenho docente em sala de aula e busca incrementar o processo de aprendizado do aluno, para que ele torne-se um agente transformador da sociedade.

Todas as questões abordaram o tema cultura didática. A última possibilitou-nos ouvir dos professores qual é a percepção deles em relação a esse termo apresentado na questão.

Dos quatorze professores entrevistados, foi possível levantar, por meio dos dados coletados, que a maioria deles, onze professores, respondeu à questão sobre cultura didática de forma muito próxima à definição que foi desenvolvida durante essa pesquisa.

Das respostas dos professores, foram citadas frases ou expressões que representam de forma muito assertiva o que vem a ser cultura didática, como, por exemplo, “[...] um conjunto de normas, um conjunto de habilidades, de competências, de conhecimentos que você adquire de forma autônoma”, “[...] conjunto de hábitos e

valores que vão sendo forjados, vão sendo construídos ao longo do tempo”, “[...] vão sendo cunhados pela experiência e pela vivência da pessoa, reinventando a atuação em sala de aula”, “[...] sempre inovando em termos de métodos didáticos”, “Então quer dizer, se você encontrar o seu jeito, esse é um jeito que você vai achar, você vai melhorar”, “[...] você tem uma cultura de métodos, uma cultura de didática”, “Como eu posso encontrar mecanismos para fazer as pessoas entenderem determinados conceitos”, “E aos poucos, mesmo que você não tenha uma formação pedagógica, você começa a perceber, ‘parece que isso dá certo, parece que isso não dá certo, isso faz bem, isso não faz bem’”, “E daí você vai criando algumas regras conscientes ou não do que funciona”, “Cultura didática é como você constrói a forma de você transmitir coisas dentro da sala de aula, trago a experiência dos meus outros professores”, “[...] tem que estar sempre acompanhando, senão a plantinha morre”, “As estratégias que você usa, como você está se relacionando com os alunos”.

Mais explicitamente, apresentam-se alguns trechos que envolvem cultura didática, segundo os professores entrevistados:

Exatamente, tem um conjunto de normas, mitos, tem uma série de coisas, eu talvez preferisse falar em cultura acadêmica, ao invés de Cultura Didática.
(CruX)

Eu vejo essa questão de Cultura Didática como sendo um conjunto de habilidades, de competências, de conhecimentos que você adquire de forma autônoma ou com o suporte de quem deveria te dar isso, pra você tenha condições de desenvolver seu trabalho, sua aula, dentro do que se espera no seu nível adequado como professor para transmitir o conhecimento e ter a interação dentro da sala de aula.

(Sagittarius)

Mas, cultura aqui, apesar de estar adjetivada, tem que ser entendida como conjunto de hábitos, e valores, que vão sendo forjados, vão sendo construídos ao longo do tempo. Um traço cultural tem sempre essa característica, diferente do nível que tá trabalhando. No caso aqui, a Cultura Didática, a cultura da carreira mantém esse conceito de ser um conjunto de hábitos e de valores que vão sendo construídos e de valores que vão sendo construídos ao longo do tempo, vão sendo cunhados pela experiência e pela vivência da pessoa.

(Pyxis)

A Cultura Didática desse professor, vai ser uma cultura que tá sempre reinventando a atuação em sala de aula, sempre inovando em termos de métodos didáticos e sem precisar que tenha alguém cobrando, a instituição exigindo. É um traço cultural daquele professor, didático dele, da carreira dele. Ele tá sempre inovando, sempre buscando fazer melhor, sempre buscando resultados e aferindo esses resultados, que é se a aprendizagem dos seus alunos e está de fato acontecendo e buscando alternativas pra melhorar cada vez mais isso.

(Pyxis)

Então quer dizer, se você encontrar o seu jeito, esse é um jeito que você vai achar, você vai melhorar, vai pegar exemplo de professores que você já teve, vai pegar exemplos de coisas que hoje estão cada vez mais modernas e usando ferramentas cada vez mais atuais para dar aula e tudo, mas eu acho que não existe uma receita de bolo que vai fazer você ser um bom ou mal professor. Mas é aquela coisa que tem que ter um pouco, eu acho que tem que ter um pouco de dom, principalmente tem que ser doação, e tem que ter amor aquilo que você faz.

(Phoenix)

E que hoje nós precisamos rompê-las, e é difícil. Como assim? Assim como você tem uma cultura em um país, em um grupo, em um nicho, você tem uma cultura de métodos, uma Cultura de Didática. Como? Há o famoso cuspe giz, o professor fala e escreve no quadro, então muitos professores, por exemplo, se sentiram depreciados quando veio um PowerPoint, 'eu não sei mexer no PowerPoint, logo, eu sou um péssimo professor'. Então acho que tem muita coisa nova que a gente está aprendendo a lidar ainda em função da Cultura Didática que nós temos. A sensação que dá, é que nós queremos pegar essas novas tecnologias e encaixar no que fazemos de antigo, e essa ruptura de cultura é complicada, ruptura de método, porque tem coisas que talvez para o Brasil não funcionem, mas, por exemplo, imaginar uma aula, eu tenho uma professora que dá disciplina de antropologia de consumo e a primeira das aulas é no meio do shopping center. Poxa, e aí, será que é válido, não é, pode, não pode? Mas cadê a sala de aula? O aluno precisa estar sentado em sala de aula? Não, entendeu?

(Aries)

Então, ensinar pra eles me ajudava a entender melhor aquilo que eu precisava saber. E isso, claro, pode ser minha Cultura Didática.

(Orion)

Como eu posso encontrar mecanismos para fazer as pessoas entenderem determinados conceitos que me ajudam também a refletir sobre esse conceito. Então, era uma necessidade minha de ter um ferramental didático. Então, é uma Cultura Didática, enfim, mas de aproximação, de explicação, de resolução de exercícios.

(Orion)

[...] alguns elementos que estão em definição de cultura, de rituais, de valores, de crença, etc., eu acho que você vai desenvolvendo isso sim [...], ela vai se arraigando a partir do momento que ela resolve problemas, que ela traz resultados, ela tem uma finalidade. Então muitos dos nossos valores foram para lidar com realidades e aquilo acabou se tornando uma norma, porque ajudava você a lidar com essa realidade. E aos poucos, mesmo que você não tenha uma formação pedagógica, você começa a perceber, 'parece que isso dá certo, parece que isso não dá certo, isso faz bem, isso não faz bem'. E daí você vai criando algumas regras conscientes ou não do que funciona. E nesse ponto eu acho que estabeleceu o rapport e você ter humildade permite um feedback, uma retroalimentação do processo que auxilia o aluno, que enriquece bastante, que enriquece essa cultura, você tem mais subsídios para construir essa Cultura Didática, porque você está aberto ao que o outro está falando.

(Taurus)

Acho que a Cultura Didática é como você constrói a forma de você transmitir coisas dentro da sala de aula. Tá alinhado aí a várias questões, por exemplo, à tua formação, à tua história, como você chegou lá, nesse momento, como eu me transformei em professor, como eu virei, como eu estou professor, enfim, qual foi o caminho que eu percorri pra tá aqui hoje.

(Capricornus)

[...] então eu trago um pouco a herança dos meus orientadores, da minha orientadora de mestrado particularmente, da experiência, num certo sentido eu sou, eu trago a herança de Michigan States, eu trago a experiência dos meus outros professores, dos testes que eu fiz com os meus alunos ao longo da carreira, desde o Mackenzie até aqui, desde as escolas mais simples que eu dei aula, tentando retribuir um pouco, então você sabe mais ou menos, você tem uma espécie de práticas.

(Pegasus)

Tem que estar sempre regando, tem que estar sempre acompanhando, senão a plantinha morre, tem que se preparar. Isso é Cultura Didática.

(Draco)

Cultura Didática seria uma somatória disso aí, de uma autocrítica sua conhecendo o que você está fazendo, conhecendo os resultados que você está tendo.

(Aquila)

As estratégias que você usa, como você está se relacionando com os alunos e com a escola e com os seus parceiros, esse conjunto todo, como você está aproveitando, o que você está lendo, o que você está falando em sala de aula.

(Aquila)

Embora esses professores não tenham tido uma formação pedagógica que contemplasse alguns aspectos da formação para professores, em seus relatos, pode-se perceber que eles demonstram certo alinhamento entre aquilo que fazem e desenvolvem com o conceito de cultura didática, conceito este que parece ser imanente a quem exerce a carreira docente.

Os relatos revelam-nos ainda que mesmo sem tal formação, os professores foram desenvolvendo ao longo das suas carreiras docentes certas competências que os habilitam à docência, o que faz com que cumpram seus papéis no ensino. Assim, eles podem contribuir de forma significativa para o aprendizado dos seus alunos.

Como nos ensina Huberman (1998), apud Tardif (2000, p. 13), “Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração”. Para os nossos professores, esse processo de aprender a trabalhar na prática é uma forma de forjar uma didática que os acompanharão por toda a vida.

Na pesquisa realizada por Chickering e Gamson (1987, 1999), eles apresentam sete princípios sobre a boa prática pedagógica em faculdades e universidades americanas. São eles: 1.º como incentivar o contato aluno-professor; 2.º encorajar a cooperação entre os alunos; 3.º incentivar a aprendizagem ativa; 4.º dar *feedback*

imediatos aos alunos; 5.º enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; 6.º comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; e 7.º respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem.

Em relação às respostas dos professores quando questionados sobre Cultura Didática, percebe-se certa adesão ao que Chickering e Gamson (1987, 1999) relataram na pesquisa. Outro fator também em relação às respostas é que foi possível levantar nelas alguns aspectos importantes do entendimento desses professores sobre cultura didática.

Fontanini e Tescarolo (2013), numa pesquisa desenvolvida com professores da educação superior, questionaram sobre o entendimento que eles tinham sobre didática. Em geral, os respondentes apresentam boa percepção sobre o que seja didática. Eles centram-se, principalmente, em algumas ênfases, como: o conjunto de saberes; as práticas e as metodologias utilizadas a favor do aprendizado; ações para tornar a ação de educar mais eficaz; a arte de ensinar; procedimentos que estabelecem não só a proximidade professor-aluno como a acessibilidade ao conteúdo ministrado; e a transformação do conteúdo em algo que possa ser ensinado.

Para o grupo de professores entrevistados e que responderam sobre cultura didática, eles parecem bem articulados em sua prática pedagógica. Adotam conteúdos dinâmicos e participativos que acabam influenciando na gestão de sala de aula. Essa atitude gera benefícios, como, por exemplo, transformar a sua aula em uma prática de ensino mais atual, contextualizada e dinâmica.

Cabe ressaltar que a IES exerce um papel fundamental no processo de formação dos seus professores. Desse modo, a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas e utilizadas pelos professores, em parceria com a IES, será ainda mais influenciadora no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, todas essas ações irão culminar na formação de cidadãos, tornando-os agentes transformadores da sociedade.

Por fim, a partir da análise e interpretação dos dados e considerando as categorias que formam o quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987), elaboramos um novo quadro: *As categorias que compõem a cultura didática*.

Nesse quadro, são apresentadas seis categorias.

O quadro de Shulman (1987) é formado por dez categorias. Para efeito de coleta de dados por meio da entrevista em profundidade, em cada categoria desse

quadro foi reunido um total de oitenta e duas categorias, com a utilização do *software* WebQDA, que por sua vez reuniu um total de mil trezentas e dezoito referências, que são os recortes feitos nas entrevistas.

No novo quadro, *As categorias que compõem a cultura didática*, partimos das categorias que compõem o quadro de Shulman (1987), com o maior número de referências e códigos gerados com base nas entrevistas.

Em relação aos nomes utilizados no novo quadro, utilizamos como base ainda o quadro de Shulman (1987).

Foram acrescentadas, ainda, duas novas categorias: entrada na carreira e preparação para a carreira docente, tópicos que compuseram também a entrevista em profundidade.

Vale lembrar que esse novo quadro não trata especificamente dos saberes docentes para os professores de administração que atuam como docentes na educação superior, mas alguns pontos relevantes da cultura didática.

Categorias que compõem a cultura didática	
CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA
Entrada na Carreira	A história de como o professor iniciou na carreira docente na educação superior e a opção pela carreira docente.
Preparação para a Carreira Docente	Participação de cursos de formação pedagógica durante a realização do mestrado e doutorado, ou em outras oportunidades.
Estratégias Pedagógicas	Estratégias para a criação de uma aprendizagem adequada, num ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. O professor como mediador neste processo, motivando, interagindo e criando estratégias para lidar com a gestão de sala de aula.
Transposição Didática (CHEVELLARD, 1991)	Como tornar um conteúdo compreensível para os alunos.
Conhecimento do Currículo do Curso	O conhecimento que o professor tem a respeito do currículo do curso de administração em sua totalidade: ementas, objetivos, sistemas de avaliação, perfil dos alunos, competências esperadas dos alunos, entre outros.
Potencial dos Alunos	Conhecer os alunos e suas características. As experiências dos alunos levadas em consideração em sala de aula, para o planejamento e a execução das atividades acadêmicas.
Valores da IES	O conhecimento dos valores da IES a qual o professor pertence, considerando esses valores como balizadores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e sua utilização a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 7 – Categorias que compõem a cultura didática

Fonte: O autor.

Esse quadro sintetiza os pontos principais da coleta de dados a partir da análise e interpretação dos resultados.

Em relação ao item *estratégias pedagógicas*, citamos como exemplos os fóruns de discussão em sala de aula, sala invertida, a técnica na qual os alunos interagem um com os outros a partir das suas experiências profissionais, *peer tutoring*¹¹, o professor utilizando-se da sua experiência profissional para contextualizar determinado assunto, o estímulo à participação dos alunos e a própria motivação do professor em sala de aula a partir de um ambiente mais favorável ao aprendizado.

Já em relação à transposição didática (CHEVELLARD, 1991), os professores entrevistados utilizam-se de diversas formas para fazer com que os conteúdos tornem-se compreensíveis para os alunos, mas em especial o estudo de caso.

¹¹ Orientação entre pares, isto é, um aluno orienta o outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma identidade para os professores de cursos de administração, que inclua uma formação pedagógica consistente, é o maior desafio da carreira docente desses professores. De um lado, exige-se dos professores que sejam formadores de pessoas mais competentes para atuar em um mercado cada vez mais competitivo. Por outro, há a necessidade de formar profissionais éticos e competentes e em sintonia social com as demandas de uma sociedade em mutação.

Para o professor de curso de administração, o repertório de conhecimentos necessários para que ele tenha um desempenho eficaz em sala de aula constitui-se de alguns elementos principais: o conhecimento específico que tem a respeito do conteúdo ensinado, sua experiência profissional no exercício de atividades pertinentes à sua formação dentro de diversos tipos de organizações, além da sua experiência docente na educação superior.

Em geral, os professores de cursos de administração não têm uma formação específica, ou uma formação pedagógica adequada para lecionar em cursos de graduação.

A formação pedagógica deve ser entendida como aquela obtida em cursos de licenciatura e isso é justamente a questão da formação docente, que foi o foco dessa pesquisa, ou seja, o professor de administração sem uma formação pedagógica adequada para lecionar.

O problema que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa foi *Como a cultura didática influencia a ação docente de professores do curso de administração?* O objetivo geral consistia em analisar a influência da cultura didática na ação docente de professores do curso de administração.

Foi apresentado um panorama amplo sobre a formação docente para a educação superior. Nela, foram abordados vários temas sobre a necessidade de uma formação específica dos professores formados em cursos que não sejam de licenciatura para lecionar em cursos de diferentes áreas. No caso específico, tratou-se da necessidade da formação pedagógica para o professor de administração.

A metodologia constituiu-se de uma subdivisão em sete itens: problema de pesquisa, população e amostra, objetivo geral, objetivos específicos, delineamento da pesquisa, instrumento para a coleta de dados e a análise e interpretação dos dados.

A pesquisa foi caracterizada como estudo qualitativo. Por sua vez, a escolha da população deu-se junto aos professores que atuam no curso de administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada, de grande porte, no estado do Paraná. Quatorze professores fizeram parte da amostra que, além de serem graduados em administração, são mestres e doutores também em administração e atuam como professores na educação superior há mais de oito anos. O instrumento utilizado na pesquisa para a coleta de dados foi a entrevista em profundidade, com o uso de roteiro semiestruturado. Na primeira parte da análise e interpretação dos dados, foi utilizado, para contribuir com o registro, com a análise e com a interpretação dos dados coletados, o *software WebQDA – Qualitative Data Analysis*.

Ao conceituarmos cultura didática como os saberes pedagógicos cultivados pelo professor de cursos de administração ao longo da sua carreira docente, foi necessário o entendimento do que vêm a ser saberes pedagógicos. Isso foi obtido a partir do quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, 1987). Levou-se em consideração que a carreira docente dos professores de administração está associada aos conhecimentos técnicos do professor, adquiridos principalmente durante sua formação acadêmica. Tudo visou a melhoria do desempenho desses professores em sala de aula na busca de incrementar o processo de aprendizado do aluno.

Com esse entendimento e o instrumento de coleta definido, seguiu-se para a coleta dos dados, o que foi realizado com base, em parte, no quadro de Shulman (1987), que apresenta um total de dez categorias. Aqui, nas considerações finais, selecionamos as categorias que julgamos mais contributivas, nesse momento, para se chegar aos objetivos da pesquisa. Todas as categorias com suas respectivas análises constam na pesquisa, no item *Análise e interpretação dos dados*.

Assim, as categorias selecionadas foram: conhecimento do conteúdo; conhecimento de didática geral; conhecimento do currículo do curso de administração; conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento dos alunos e de suas características.

A partir da análise e da interpretação dos dados coletados, foi possível extrair resultados importantes. Foram eles que contribuíram decisivamente para que fosse possível responder ao problema e aos objetivos dessa pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento da cultura didática por parte dos professores entrevistados, embora esses professores não tenham tido uma formação pedagógica adequada para serem professores, foi possível identificar nas respostas um alinhamento muito forte entre aquilo que fazem, com o conceito que foi criado para a cultura didática. Isso nos revela que, mesmo sem tal formação, esses professores foram desenvolvendo certas competências ao longo das suas carreiras docentes, que os habilitaram para a docência na educação superior. Assim, eles tornaram-se aptos para o cumprimento de suas funções, o que contribui de forma significativa para o aprendizado dos seus alunos.

Em decorrência da falta de formação pedagógica adequada, esse processo de se aprender a trabalhar na prática, para esses professores, acaba sendo uma forma de forjar uma cultura didática e ela os acompanhará por toda a vida.

O papel da IES na formação dos seus professores será fundamental para a garantia da melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Outro ponto importante e de destaque é que a cultura didática desses professores, além de ser adquirida ao longo dos anos na carreira docente na educação superior, tem na sua constituição informações adquiridas por conta do próprio professor, como foi visto anteriormente. Essas informações correspondem a comportamentos ou atitudes observados ou copiados de outros professores, principalmente quando os entrevistados estavam na fase de formação profissional, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado.

Em relação ao conhecimento do conteúdo, que é uma das categorias selecionadas do quadro de Shulman, todos os professores entrevistados afirmaram não ter dificuldade em aplicar ou desenvolver os conteúdos que lecionam, o que fica evidenciado principalmente pelo tempo que esses professores têm na docência na educação superior, em suas respectivas especialidades.

O entrosamento e o comprometimento em desenvolver os conteúdos necessários e previstos no projeto pedagógico do curso é uma característica de todos os professores entrevistados. Todos eles participam ativamente nas discussões periódicas, com o objetivo de desenvolver o que está previsto no PPC do curso de administração. As discussões são realizadas nas tutorias de eixo.

Sobre o conhecimento didático geral, que inclui as estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz, ou as estratégias utilizadas pelo professor com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno, as respostas obtidas nessa questão

mostraram a preocupação de todos os professores com a criação de estratégias que contribuam de maneira satisfatória com a aprendizagem dos alunos.

Dentre as estratégias utilizadas pelos professores, podem ser citados: os fóruns de discussão em sala de aula; sala invertida, que é a técnica em que os alunos interagem um com os outros a partir das suas experiências profissionais; *peer tutoring*; o professor que se utiliza da sua experiência profissional para contextualizar determinado assunto; o estímulo à participação dos alunos; a própria motivação do professor em sala de aula. Tudo isso para que seja visto e reconhecido pelos alunos como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se ainda que os professores pesquisados são capazes de desenvolver e utilizar estratégias para incentivar o contato aluno-professor; encorajar a cooperação entre os alunos; incentivar a aprendizagem ativa; dar *feedback* imediato aos alunos; enfatizar tempo dedicado a cada tarefa; comunicar-se com grandes expectativas em relação aos resultados; respeitar os diversos talentos em sala de aula e suas formas de aprendizagem.

Quando os professores foram perguntados sobre o conhecimento do currículo do curso de administração, as respostas foram positivas, pois todos afirmaram conhecer o currículo do curso. Indicaram também que já haviam sido convidados pela coordenação de curso para discutir a respeito. Nessa mesma linha, os professores do curso de administração da IES pesquisada reúnem-se periodicamente para discutir os conteúdos das disciplinas, as metodologias, o sistema de avaliação, a bibliografia, entre tantos outros aspectos.

No item seguinte, conhecimento didático do conteúdo, a pergunta abordada foi como o professor faz a transposição didática.

Verificou-se, então, que todos os entrevistados utilizam-se de diversas formas para fazer com que os conteúdos tornem-se de fato compreensíveis para os alunos, porém, destacou-se, em especial, o estudo de caso.

O estudo de caso estimula o engajamento dos estudantes. Eles se envolvem, interagem uns com os outros e não apenas leem o material e analisam o que pode ser feito. Eles também tomam decisões e observam os resultados das decisões que foram tomadas.

Com a categoria conhecimento dos alunos e suas características, foi possível levantar informações muito relevantes sobre os alunos. Todos os entrevistados foram

unânicos ao responderem sobre a importância de envolver os alunos durante as aulas.

Um dos elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é a interação do professor com seus alunos. Conhecer o aluno e seus potenciais contribuirá definitivamente para a melhoria do desempenho acadêmico.

Com base nas respostas sobre os demais temas, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos fins, conhecimento dos objetivos, conhecimento dos valores, conhecimento dos fundamentos filosóficos, foi possível levantar não somente o envolvimento nos processos acadêmicos, mas também o comprometimento deles em vários temas. Sem dúvida, houve comprometimento com o desenvolvimento do curso, com o funcionamento da IES e, principalmente, com a ênfase no processo de ensino e aprendizagem. O aluno foi tido sempre como ator nesse processo. Ele participa e tem suas experiências levadas em conta para a aprendizagem. Assim, ele pode beneficiar-se desses professores, dos contextos educativos e do ambiente acadêmico, tudo com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que é o que se busca alcançar em todo o processo educativo.

Nesse grupo, podemos destacar, ainda, o item conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos. Os professores foram unânicos em dizer que influencia sim e que dá mais credibilidade ao professor trabalhar com textos, como artigos científicos, quando estes são produzidos pelo próprio professor entrevistado.

Quando se perguntou aos professores sobre o início de suas carreiras docentes na educação superior, foi possível ouvir relatos interessantes. Muitos deles foram marcados por situações muito peculiares sobre a entrada na carreira docente.

Com exceção de um professor, que cursou magistério no ensino médio e outros dois por influência de alguns professores e por conta de funções exercidas anteriormente à carreira docente, os demais entrevistados iniciaram a carreira docente na educação superior por diversas razões. A maioria, porém, não tinha como foco tornar-se professor. De modo geral, não houve um planejamento para o início da carreira docente para a educação superior.

Em relação à preparação para a carreira docente, praticamente todos os professores entrevistados passaram por algum tipo de formação. Isso ocorreu, principalmente, durante o mestrado. Em alguns casos, além do mestrado, no curso de doutorado.

É interessante destacar que parte desses professores relatou algumas experiências decepcionantes em relação à formação para a docência. Eles não perceberam nada de positivo nessa formação. Pelo contrário, eles só apontaram aspectos negativos nos cursos ou disciplinas da formação para a carreira docente na educação superior.

De outra forma, vários professores referiram-se à paixão que têm pela carreira docente na educação superior. Essa paixão ajuda o professor a sustentar seus esforços em épocas difíceis na docência. Ter paixão pelo ensino é fazer a diferença na vida dos alunos.

Reflete-se, assim, uma situação em que, mesmo sem ter uma formação adequada para a docência, ou, então, com a formação obtida durante a realização do mestrado e doutorado, sem praticamente agregar valor, ou muito pouco quanto à prática docente, mesmo assim, os professores são apaixonados pelo que fazem. A possibilidade de influenciar de maneira positiva na formação superior dos seus alunos e contribuir para a construção de suas carreiras profissionais funciona como um estímulo para os professores.

Portanto, observa-se não haver relação entre possuir, ou não, uma formação pedagógica, que deveria ser adequada, para o professor ser apaixonado pela docência. Isso quer dizer que os professores sem formação pedagógica também podem ser apaixonados pelo que fazem. A tendência, porém, é que com um conhecimento mais profundo sobre as questões pedagógicas, isso proporcione a eles um melhor entendimento da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, pelo menos, é o que se devia esperar.

No item *A vida profissional dos professores*, ao tratarmos das fases da carreira docente dos professores de cursos de administração, naquela oportunidade discutimos sobre o ciclo de vida dos professores.

Essa foi uma tentativa de ilustrar graficamente o entendimento da distribuição das fases do ciclo de vida dos professores, conforme apresentado por Huberman (2007). Na oportunidade, foi exposto que na fase dois, ou a fase do crescimento, era justamente quando o professor do curso de administração provavelmente fortificava questões relacionadas às aptidões didáticas, ou, como foi tratado anteriormente, quando o docente reforçava a sua cultura didática para a melhoria da sua ação docente.

Considerando os professores entrevistados e analisando as suas respostas da entrevista, não foi possível levantar se é, ou não, na fase do crescimento que esses professores do curso de administração aprimoram suas carreiras docentes. Pode até existir uma tendência que, após a entrada na carreira docente na educação superior, o professor, por conta da necessidade de aprimorar-se e de estabilizar-se na carreira, passe para uma segunda fase. Pode ser, por exemplo, com a realização de um curso de mestrado e doutorado, principalmente para aqueles que iniciaram suas carreiras profissionais fora da academia, em outras atividades que não fossem as de docência.

Ainda em relação à entrevista, percebe-se uma preocupação dos professores em buscar programas de formação para a carreira docente. Procuram situar-se em seus papéis específicos na docência. Para isso, buscam uma formação adequada para a melhoria de sua prática pedagógica e, também, para tornarem-se influenciadores mais importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao outro gráfico, *Fases na vida dos professores*, considerando então os professores que atuam na educação superior, em cursos de administração, e analisando alguns depoimentos, é possível constatar situações nas quais a evolução nas suas carreiras docentes é percebida como fases.

Ao analisar a fala de alguns professores, é possível ainda identificar, em seus posicionamentos, as fases que se encontram na carreira docente. Desse modo, foi possível destacar uma fase que despertou muita atenção dos entrevistados. Foi a fase dos entusiastas juvenis, na qual se percebe, na fala de alguns entrevistados, um posicionamento muito claro a esse respeito.

A fase dos entusiastas juvenis foi definida por nós como a fase na carreira docente em que o desenvolvimento de pesquisa científica, publicações em periódicos nacionais e internacionais, principalmente, confere aos professores grande visibilidade. Desse modo, com esse aperfeiçoamento, eles passam a ser referência em determinado assunto e área.

Considerando a análise e a interpretação dos dados coletados durante as entrevistas, é possível perceber que todos os professores entrevistados durante a pesquisa possuem uma cultura didática própria, a qual foi sendo desenvolvida ao longo das suas respectivas carreiras docentes.

É possível perceber tal afirmação quando se analisam as respostas dos professores, principalmente no que diz respeito às dez categorias do quadro de Shulman, que foi utilizado para a definição dos saberes pedagógicos dos professores.

Esses docentes responderam que esses saberes que integram a definição de cultura didática encontram-se assimilados por eles.

Todos os professores entrevistados, sem exceção, responderam de forma clara, transparente e muito segura sobre as questões tratadas. Não houve momento de hesitação ou dúvidas em relação ao que foi questionado.

São professores experientes e, como relataram na segunda questão da entrevista, eles tiveram, de certa forma, uma preparação à carreira docente na educação superior, principalmente quando da realização do mestrado. Declararam, também, que em alguns casos, a formação ficou muito aquém das contribuições esperadas para a melhoria ou para o incremento da carreira docente.

Com base na análise dos depoimentos dos professores, inferimos que a cultura didática influencia a ação docente dos professores do curso de administração, o que acontece à medida que os professores desenvolvem e colocam em prática atividades relacionadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de cultura didática foi trabalhado nessa tese considerando que um indivíduo pode ser culto, ou ele apropria-se de uma dada cultura. Nessa tese, a ideia de cultivo recebeu a conotação de cultura do professor, portanto, uma cultura individualizada. Os resultados indicaram que existe uma cultura didática muito forte entre os professores pesquisados. Observamos que tal fato acontece como fruto da necessidade de um aprimoramento contínuo e que refuta o que parece ser uma síndrome entre os professores: ensinar do jeito “que eu quero, do jeito que eu gosto e do jeito que eu aprendi”.

Consideramos que essa pesquisa pode trazer contribuições significativas para os professores que atuam principalmente em cursos de administração, à medida que o professor vai adquirindo o entendimento do conceito de cultura didática e como essa cultura pode colaborar. Isso foi possível com os depoimentos dos professores e também pela riqueza das informações que esses depoimentos trouxeram para todos, quando essas informações foram analisadas à luz de um referencial teórico denso e de qualidade.

Ainda como contribuição, pode-se apontar a possibilidade de surgirem publicações fundamentadas nos resultados da pesquisa. Outra possibilidade de novos estudos é com a implantação de ações imediatas no âmbito do curso de administração da IES em que se promoveu essa pesquisa.

À maneira de conclusão e mesmo como uma forma de recomendação, esclarecemos alguns pontos. Por exemplo, a formação dos professores que atuam em cursos de administração ou dos futuros professores, de modo geral, carece de um entendimento quanto às deficiências encontradas e relatadas nessa pesquisa, para que sejam tratadas e eliminadas ou, ao menos, minimizadas. Isso deve acontecer não somente ao nível das IES, o que já seria fundamental para a garantia de uma formação pedagógica adequada, mas retomar alguns projetos importantes, como o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração (PRONAPA) e o Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA), além de outros projetos que especificamente tratem da formação docente para professores atuarem na educação superior, em cursos de administração.

Outro ponto importante que devemos destacar e que pode funcionar até como barreira para a implantação de projetos de formação de professores para a educação superior é aquele que trata de uma questão mais de cultura pedagógica do que de didática. Isso se considerarmos a cultura pedagógica como um grande guarda-chuva, que depende muito mais de ações governamentais do que daquelas que poderiam ser desenvolvidas dentro das IES. Deve-se considerar que a cultura didática está relacionada diretamente ao professor.

Como sugestão para novas pesquisas na área de formação de professores, principalmente na IES pesquisada, nós queremos apontar que sejam consideradas outras Escolas que não só a de Negócios. Assim, poderá chegar-se à comparação se a cultura didática sofre ou não variações dependendo da área de conhecimento.

Ainda como sugestão, que a formação pedagógica de professores seja tratada pela própria IES na qual se realizou a pesquisa, de forma contínua e que todos tenham a oportunidade, principalmente os professores que não têm essa formação, como é o caso dos participantes dessa pesquisa, de se engajarem nesse processo, tendo assim uma formação adequada para atuarem na educação superior.

A participação dos professores é fundamental num processo como esse. A motivação, o engajamento, o relato de experiências e situações vividas no dia a dia de sala de aula contribuirão de forma significativa para a formação. A dificuldade de articular uma formação pedagógica contínua para os professores que atuam na educação superior é muito grande e a visão conservadora e fragmentada na docência tem dificultado a aprendizagem do aluno. De nada adianta apenas criticar e não participar. O professor deve ser mais humilde e reconhecer suas deficiências em

relação à sua formação pedagógica. Na IES pesquisada há a Escola de Educação que oferta o curso de pedagogia, com um corpo docente competente para o desenvolvimento de atividades de formação docente. O futuro da IES depende, entre outras coisas, da formação pedagógica dos seus professores.

Como encerramento, queremos ressaltar o muito que a pesquisa proporcionou-nos como professor e como administrador. Considero que tudo foi altamente significativo, principalmente porque ela deu-nos oportunidade de melhorar a nossa própria carreira docente e, também, ao menos é o que esperamos, que ela venha proporcionar melhoria a outros docentes, ou então aprimorar a carreira daqueles que já são bons professores. Consideramos que a conscientização de um problema, no caso a formação pedagógica, já é um caminho para a sua solução.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador - UFBA, v. 12, n. 35, p. 152-159, jul/set 2005.
- ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Guerra fria e ensino do *management* no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 52, n. 3, p. 284-299, maio/jun. 2012.
- ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da EAESP. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 154-169, mar./abr. 2014.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-32.
- _____. **Análises das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto, Portugal: Porto editora, 2000.
- _____. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.
- ANDERSON, K.; MILLER, Elizabeth D. Gender and student evaluations of teaching. **Political Science and Politics**, v. 30, n. 2, p. 216-219, Jun. 1997.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2004.
- AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Springer Science and Business Media, 2000.
- AVALOS, Beatrice. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, n. 27, p. 10-20, 2011. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BACELLAR, Fátima C. T.; IKEDA, Ana A.; ANGELO, Margareth. Professores de marketing e a docência em ensino superior: revelando trajetórias e compreendendo perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Brasília: **Anais...** ANPAD, 2005.
- BALKIN, David B.; MELLO, Jeffrey A. Facilitating and Creating Synergies Between Teaching and Research: the role of the academic administrator. **Journal of Management Education**, n. 36, v. 4, p. 471-494, Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.jme.sagepub.com/content/36/4/471>>. Acesso em: 25 maio 2013.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 115-138.

BASTOS, Antonio V. B. et al. Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MASETTO, M.; MORAN, José M.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2007a, p. 67-132.

_____. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007b.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 57-68.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-97.

BERTERO, Carlos Osmar et al. Produção científica brasileira em administração na década de 2000. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 12-20, jan./fev. 2013.

_____. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos Ebape**, v. 5. ed especial, jan. 2007.

_____. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BINDE, Jerome. **Rumo às sociedades do conhecimento: relatório mundial da Unesco**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Formação de professores de administração de empresas. I Seminário sobre o Ensino de Administração de Empresas no Brasil. Associação Brasileira de Administração de Empresas, 8 a 10 de novembro de 1968.

_____. **Desenvolvimento e crise no Brasil 1930-1983**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRIGHTMAN, Harvey J.; NARGUNDKAR, Satish. Implementing comprehensive teacher training in business doctoral programs. **Decisions Sciences Journal of Innovative Education**, v. 11, n. 4, p. 296-304, 2013.

_____. The need for teaching doctoral students how to teach. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 4, p. 2-11, 2009.

BURRELO, Leonard C. Transforming context and developing culture in schools. **Journal of Counseling & Development**, v. 71, p. 669-677, jul./aug., 1993.

CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CAMPELO, Arandi M. As práticas no ensino superior: um estudo do curso de administração na FCAP/UFE. XVI – ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012.

CASSEL, C. et al. Learning to be a qualitative management researcher. **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 513-533, 2009.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 6, n. 10, p. 51-62, 2002.

CAVANAGH, Robert F.; WAUGH, Russell F. Secondary school renewal: the effect of classroom learning culture on educational outcomes. **Learning Environments Research**, v. 7, n. 3, p. 245-269, 2004.

CLÁVIA, Ariana França. Conhecendo as constelações. Observatório Astronômico Frei Rosário – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.observatorio.ufmg.br>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CENTRA, John A. **Determining faculty effectiveness: assessing teaching, research, and service for personnel decisions and improvement**. San Francisco: Jossey-Bass Publications, 1979.

_____. **Reflexive faculty evaluation**: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publications, 1993.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisas**, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHANLAT, J. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012, p. 21-45.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 85-102.

CHAVES, Maria Heloisa M. **Docência e desenvolvimento profissional**. Curitiba: Champagnat, 2006.

CHENG, Yin C. Profiles of organizational culture and effective school. **School effectiveness and School Improvement**, v. 4, n. 2, p. 85-110, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage: Argentina, 1991.

CHIA, Robert. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 4, p. 409-428, jul/1996.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **The Wingspread Journal**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 1987. Disponível em: <<http://www.uis.edu/liberalstudies/students/documents/sevenprinciples.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2014.

_____. Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. **New directions for Teaching and Learning**, n. 80, p. 75-81, 1999. Disponível em: <<http://www.onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

CHONG, Sylvia. Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective. **Academic Quality Management**, n. 1, v. 22, p. 53-64, 2014. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa nacional**: perfil, formação, atuação e oportunidade de trabalho do administrador. 4. ed. Brasília: CFA, 2006.

_____. 5. ed. Brasília: CFA, 2011.

COLBECK, Carol L. Merging in a seamless blend-how faculty integrate teaching and research. **The Journal of Higher Education**, v. 69, n. 6, p. 647-671, nov./dez.1998.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONANT, Jeffrey; SMART, Denise T.; REDKAR, Deepali. Success in academia: navigating the introduction stage of the faculty career life cycle. **Marketing Education Review**, v. 8, n. 1, p. 73-93, 1998.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The new teacher education: for better or for worse? **Educational Researcher**, v. 34, n. 7, p. 3-17, out. 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010.

CRUZ, Gisele Barreto da; ANDRÉ, Marli. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 79-101, jan./abr. 2012.

CUNHA, Marciano. **O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração**: trajetórias, saberes e identidades. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

CZEKANSKI, Kathleen; WOLF, Zane Robinson. Encouraging and Evaluating Class Participation. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 10, n. 7, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<http://www.ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/7>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

DEHLER, Gordon E. Prospects and possibilities of critical management education: critical beings and a pedagogy of critical action. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 31-49, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Atmed Bookman, 2010.

DÍAZ-MÉNDEZ, Montserrat; GUMMESSON, Evert. Value co-creation and university teaching quality: consequences for the european higher education area (EHEA). **Journal of Service Management**, v. 23, n. 4, p. 571-592, 2012.

DUARTE, Fernanda P. Conceptions of good teaching by good teachers: case studies from an Australian University. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

ENTWISTLE, Noel; McCUNE, Velda; HOUNSELLI, Jenny. Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminar findings. **Occasional Report**. Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, Higher and Community Education, School of Education, University of Edinburgh, September 2002. Disponível em: <<http://www.ed.ac.uk/etl>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ESTRELA, Maria Teresa; CAETANO, Ana Paula. **Ética profissional docente: do pensamento dos professores à sua formação**. Lisboa, Portugal: Educa, 2010.

ETCHEVERRY, Guillermo Jaim. **La tragedia educativa**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELDMAN, Kenneth A.; PAULSEN, Michael. Faculty motivation: The role of a supportive teaching culture. **New Direction for Teaching and Learning**, n. 78, p. 69-78, summer, 1999.

FENSTERSEIFFER, Jaime E. Administração/Turismo. Pós-Graduação: enfrentando novos desafios. Documentos e Resultados do Seminário Realizado pela Capes. **Infocapes**. Boletim Informativo. Edição dupla, v. 9, n. 2 e n. 3, Brasília, Capes, 2001, p. 114-117.

FERNANDES, Bruno Rocha. **Gestão estratégica de pessoas: com foco em competências**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

FISCHER, Tânia. Administração/Turismo. Pós-Graduação: enfrentando novos desafios. Documentos e Resultados do Seminário Realizado pela Capes. **Infocapes**. Boletim Informativo. Edição dupla, v. 9, n. 2 e n. 3, Brasília, Capes, 2001, p. 118-120.

_____. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Organizações & Sociedade**, Salvador – UFBA, v. 12, n. 35, out/dez 2005, 183-193.

_____. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem em administração. **RAC**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

_____. et al. Razão e sensibilidade no ensino de administração: a literatura como recurso estético. **Revista de Administração Pública (on-line)**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, p. 935-956, set./out. 2007.

FLEURY, Paulo F. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de caso. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 29-42, out./dez. 1983.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FOWLER JR, Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FONTANINI, C. A. C. et al. A formação pedagógica dos professores de cursos de administração. In: X Congresso Nacional de Educação – Educere, 2011, Curitiba. Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba: Champagnat, 2011, p. 10231-10244.

_____; TESCAROLO, Ricardo. A percepção dos professores de cursos de administração em relação à sua formação pedagógica e atuação na docência no ensino superior. In: XI Congresso Nacional de Educação – Educere, 2013, Curitiba. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba: Champagnat, 2013, p. 8270-8283.

FONTOURA, Maria M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 171- 197. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

FONTOURA, Helena Amaral. A formação do professor universitário: considerando propostas de ação. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne; SILVA, Waldeck Carneiro (Org.). **Formação de professor – narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

FRANCO, Juan V. O. **Cómo mejorar las prácticas de evaluación de la docencia univesitaria**: un aporte desde la investigación. Bogotá, Colombia: Corcas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GABRIADES, Rita H. N. O “ser” professor iniciante no 3.º grau. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). **Educação sem fronteiras**: em discussão o ensino superior. São Paulo: Pioneira, 1996, p.85-97.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GAUTHIER, Fernand. **La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives**: comment se soucier de la validité d'une recherche en éducation sans faire de compromis avec des soucis d'ordre pratique? Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, Canadá, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. Barbosa de (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. Barbosa de (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 115-146.

GOROZIDIS, Georgios; PAPAIOANNOU, Athanasios G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. **Teaching and Teacher Education**, n. 39, p. 1-11, 2014. Disponível em: <[http://www.elsevier.com/locate.tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento**: princípios e reflexões sobre a revolução na ética no século XXI. São Paulo: Unesp, 2008.

HALL, Richard H. **Organizações**: estrutura e processos. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HANDAL, Boris; WOOD, Leigh; MUCHATUTA, Michelle. Students' expectations of teaching: the business, accounting and economics experience. **e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <<http://www.ejbest.org>>. Acesso em: 30 maio 2013.

HANUSHEK, Eric A. Teacher quality. In: IZUMI, Lance T.; EVERS, Willianson. **Teacher quality**. Palo Alto, Califórnia: Hoover Press, 2002, p.1-12. Disponível em: <<http://www-hoover.stanford.edu/publication/books/teacher>>. Acesso em: 31 maio 2013.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HARGREAVES, David. School culture, school effectiveness and school improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 6, n. 1, p. 23-46, 1996.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 79-110.

HOUTTE, Mieke Van. Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 16, n. 1, p.71-89, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. La formation et l'évaluation de l'enseignant universitaire: pourquoi et comment? **Revue Française de Pédagogie**, Genève, Suisse, v. 30, p. 49-54, 1975.

HUNT, Shelby D. Marketing is... **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 20, n. 4, p. 301-311, 1992. Disponível em: <<http://www.link.springer.com/article>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 5. ed. Barcelona, España: Graó, 2002.

_____. **La Formación del profesorado: papeles de pedagogía**. Barcelona, España: Paidós, 1994.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2011. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/web/ceenso-da-educacao-superior/encontro-nacional>>. Acesso em: 11 maio 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/ceenso-da-educacao-superior/encontro-nacional>>. Acesso em: 20 out. 2013.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

_____. et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração na Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez./2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

_____. VILAS BOAS, Ana Alice. Formação docente ou científica? O que está em destaque no programa de pós-graduação? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, nov./dez./2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

JOLY, Allain. Alteridade: ser executivo no exterior. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996, p. 83-124.

JONNAERT, P.; ETTAYEBI, M.; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____ et al. La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 12, n. 3, p. 1-32, 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

JOHNSTON, Timoth C.; MILKMAN, Martin I.; McCOY, James P. Doctoral training in teaching and preparedness of early-career marketing educators. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 17, n. 3, p. 107-116, 2013.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor: falando de educação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

_____. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2010.

_____. **O horizonte da educação: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida**. Curitiba: Champagnat, 2009.

_____. **Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes**. Curitiba: Champagnat, 2007.

KEMBER, David; WONG, Anthony. Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. **Higher Education**, v. 40, p. 69-97, 2000.

KILIMNIK, M. Zélia et al. Career transition at brazilian administration schools: from practitioners to academics. **Review of Business Research**, v. 12, n. 2, p. 1-20, march, 2012.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Unesp, 1990.

LAFFIN, Marcos. Ensino de contabilidade: componente e desafios. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 9-20, dez. 2002.

LAMPERT, Magdalene. Learning teaching in, from, and for practice: what do we mean? **Journal of Teacher Education Online First**. October 7, 2009. Disponível em: <<http://www.sagepub.com/journalspermissions.nav>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan/jun, 2008.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2008.

LIAKOPOULOU, Maria. The professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? **International Journal of Humanities and Social Science**. The special issue on commerce and social Science, USA Centre for Promoting Ideas, n. 21, v. 1, p. 66-78, December, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações "dentro-fora" na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 333-349.

_____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIZZIO, ALF; WILSON, Keithia; SIMONS, Roland. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. **Studies in Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 27-52, 2002. Disponível em: <<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers>>. Acesso em: 6 maio 2013.

LUCAS, Ursula; MILFORD, Peter. Key aspects of teaching and learning in accounting, business and management. In: FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie (Org.). **A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic education**. 3. ed. Londres, UK: Routledge Taylor & Francis Group, 2009, p. 382-404.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2011, p. 25-84.

LUSCH, Robert. Creating a successful career: guidelines and suggestions for recent doctorates in marketing. **Journal of Marketing Education**, v. 4, p. 2-6, Spring, 1982.

MACNEILL, Neil; CAVANAGH, Robert F.; SILCOX, Steffan. Pedagogic principal leadership. **Management in Education**, v. 17, n. 4, p. 14-17, 2003. Disponível em: <<http://mie.sagepub.com>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

McMORLAND, Judith. Are you big enough for your job? Is your job big enough for you? Exploring levels of work in organisation. **Business Review – University of Auckland**, USA, v. 7, n. 2, p. 74-83, Spring, 2005.

MADHAVARAN, Sreedhar; LAVERIE, Debra. Developing pedagogical competence: issues and implications for marketing education. **Journal of Marketing Education**, v. 2, n. 32, p. 197-213, 2010. Disponível em: <<http://jmd.sagepub.com>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa O.; Rodrigues, Ana Carolina C. A didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51-77, jan./abr. 2012.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 9-26.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. 9. ed. Santiago de Chile, Chile: Dolmen, 1997.

MEDLEY, Donald M.; CROOK, Patrícia R. Research in teacher competency and teaching tasks. **Theory Into Practice**, v. 19, n. 4, p. 294-301, 1980.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**: revised and expanded from case study research in education. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 1998.

MEYERS, Martin. How business faculty evaluate teaching effectiveness. Proceedings of Academy of Marketing Studies. In: Allied Academies International Conference, v. 17, n. 1, p. 17-20, New Orleans, USA, 2012.

MINTZBERG, Henry. **MBA? Não obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

_____; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. **RAE-SP**. v. 43, n. 2, p. 29-43, abr/maio/jun 2003.

MITCHELL, Mary M.; CATHERINE P. Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. **Journal of School Psychology**, v. 51, p. 599-610, 2013. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/jschpsyc>>. Acesso em: 7 out. 2014.

MORELAND, Jan. Managing performance for effective classrooms. **Management in Education**, v. 25, n. 1, p. 21-25, 2011. Disponível em: <<http://mie.sagepub.com>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p. 11-20.

MOTTA, Fernando C. Prestes. A questão da formação do administrador. **RAE-SP**. v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M.; BASTOS, Fabrício C. Formação em administração: o *gap* de competências entre alunos e professor. **REGE**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 223-240, abr./jun. 2012.

NOHRIA, Nitin. What Business Schools Can Learn from the Medical Profession. **Harvard Business Review**, n. 1-2, Jan/Feb, 2012.

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2004.

PAES DE PAULA, Ana Paula; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino de administração: desafios e possibilidades. **RAE**, v. 46, Edição Especial de Minas Gerais, p. 10-22, 2006.

PAGUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-158.

PENNINGS, Helena J. M. et al. Real-time teacher-student interactions: A dynamic systems approach. **Teaching and Teacher Education**, n. 37, p. 183-193, 2014. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 161-183.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The business school “business”: some lessons from the us experience. **Journal of Management Studies**, n. 41, v. 8, p. 1501-1520, December 2004.

_____. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of Management Learning & Education**, n. 1, v. 1, p. 1560-1582, September 2002.

PHILIPP, Anja; KUNTER, Mareike. How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimization, and compensation over their career cycle. **Teaching and Teacher Education**, n. 35, p. 1-12, 2013. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate.tate>>. Acesso em: 5 jul. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSTAREFF, Liisa; YLÄNNE, Sari L.; NEVGI, Anne. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and Teacher Education**, Helsinki, Finland, 2007, p. 557-571.

POZO, Juan I. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMPA, Seake Harry. Passion for teaching: a qualitative study. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 47, p. 1281-1285, 2012.

RAULI, Patrícia M. F.; TESCAROLO, Ricardo. Formação de professores na área da saúde: perspectivas de investigação a partir das abordagens qualitativas. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Curitiba: PUCPR, 2009.

REID, Jo-Anne. A practice turn for teacher education? **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 39, n. 4, p. 293-310, nov. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOLFI, Cláudia R.; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

ROBINSON, Terrel E.; HOPE, Warren C. Teaching in higher education: is there a need for training in pedagogy in graduate degree programs? **Research in Higher Education Journal**, v. 2, p. 1-11, 2013.

RONESS, Dag. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. **Teaching and Teaching Education**, n. 27, p. 628-638, 2011. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate.tate>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROTS, Isabel et al. Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. **Teaching and Teaching Education**, n. 26, p. 1619-1629, 2010. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate.tate>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMEZ, ANGEL, I. P. **Comprender e transformar la enseñanza**. Madrid, España: Morata, 1996.

_____; GÓMEZ, ANGEL, I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Portugal: Almedina, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHELFHOUT, Wouter et al. Educating for learning focused teaching in teacher training: the need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 874-897, 2006. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences**. New York, USA: Teachers College Press, 1998.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1967.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdier: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago., 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

SHRIVASTAVA, Paul; STATLER, Matt. **Learning from the global financial crisis: creatively, reliably and sustainably**. Stanford, USA: Stanford University Press, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 26 out. 2013.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SIÉ, Laurent; YAKHLEF, Ali. Passion and expertise knowledge transfer. **Journal of Knowledge Management**, v. 13, n. 4, p. 175-186, 2009.

SIMENDINGER, Earl et al. Attributes of effective business teachers. **Academy of Education Leadership Journal**, v. 13, n. 3, p. 107-130, 2009.

_____. The career transition from practitioner to academic. **Career Development International**, v. 5, n. 2, p. 106-111, 2000.

SOLOMON, Robert C. **Ética e excelência**: cooperação e integridade nos negócios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SOUZA-SILVA, Jader C.; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador - UFBA, v. 12, n. 35, out/dez 2005.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STARKEY, Ken; HATCHUEL, Armand; TEMPEST, Sue. Rethinking the business school. **Journal of Management Studies**, n. 41, v. 8, p. 1521-1531, December 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TAYLOR, Alexis. Perceptions of prospective entrants to teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 451-464, 2006.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

_____. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 139-150, jan./abr. 2008.

THE ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOL OF BUSINESS. **Business Accreditation Standards 2013**. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/accreditation/business/standards/preamble.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

TIMPSON, W. M.; BENDEL-SIMSO, P. **Concepts and choices for teaching**: meeting the challenges in higher education. Madison, USA: Magna Publications, Inc., 1996.

UDEN, Jolien M.; RITZEN, Henk; PIETERS, Jules M. Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. **Teaching and Teacher Education**, n. 37, p. 21-32, 2014. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

UUSIAUTI, Satu; MÄÄTTÄ, Kaarina. Good teachers and good teacher educators: a glance at the current teacher education in Finland. **Asian Journal of Education and e-Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-6, April 2013.

VAARA, Eero; FAY, Eric. Reproduction and change on the global scale: a bourdieusian perspective on management education. **Journal of Management Studies**, n. 49, v. 6, p. 1023-1051, September/2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-94.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VISSER-WIJNVEEN, Gerda J.; STES, Ann; PETEGEM, Peter Van. Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. **High Education**, v. 64, p. 421-436, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WebQDA Software de Apoio à Análise Qualitativa: manual do utilizador. Esfera Crítica e Universidade de Aveiro, Portugal, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel; ZABALZA, Maria Ainocha. **Profesores y profesión docente**: entre el "ser" y el "estar". Madrid, España: Narcea, 2012.

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

_____. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea, 2009.

ZHAO, Yong. Preparing globally competent teachers: a new imperative for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 5, p. 422-431, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

BLOCO I: Início de carreira e formação.

1. Você poderia contar um pouco da sua história de como iniciou na carreira docente na educação superior, o que fez com que você optasse por essa carreira...?
2. Você participou de cursos de formação pedagógica durante a preparação para a docência (no mestrado e doutorado) ou mesmo em outras oportunidades?

BLOCO II: Questões retiradas do quadro-definição das categorias que compõem o conjunto de saberes pedagógicos dos professores (SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987).

3. Conhecimento do conteúdo:

Você tem dificuldades para desenvolver e aplicar os conteúdos que leciona?

Quais são as competências que você deve ter para trabalhar com esses conteúdos?

4. Conhecimento didático geral:

Você, como graduado, mestre e doutor em administração, não teve formação específica (por exemplo, um curso de licenciatura) para ser professor. O conhecimento didático inclui estratégias para a criação de uma aprendizagem eficaz. Quais são as estratégias que você utiliza ou desenvolveu com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno?

5. Conhecimento do currículo:

Você conhece o currículo do curso de administração?

Você já foi convidado para discutir o currículo do curso de administração?

6. Conhecimento didático do conteúdo:

Conhecimento didático do conteúdo é o entendimento de como tornar um conteúdo específico compreensivo para os outros.

Chevellard (1991) chama de transposição didática tornar um conteúdo em algo que possa ser ensinado.

Como você faz a transposição didática?

7. Conhecimento dos alunos e de suas características:

Você considera importante conhecer o potencial dos seus alunos antes de começar a ministrar o conteúdo do semestre? Como você faz isso? (Os alunos estão mais propensos a lembrar de informações quando estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem.)

Dessa forma, qual o papel que o tipo de sala de aula, formas de avaliação, ambiente, entre outros, podem ter no desempenho do aluno?

8. Conhecimento dos contextos educativos:

É importante conhecer desde o funcionamento da sala de aula até a gestão da universidade, suas relações com a comunidade e parceiros? Como isso pode contribuir para o seu desempenho como docente?

9. Conhecimento dos fins:

Considerando seu plano de ensino, o conhecimento dos conteúdos, do currículo, os contextos educativos, quais são os resultados esperados ao final do semestre?

10. Conhecimento dos objetivos:

Você considera importante informar seus alunos sobre os objetivos da disciplina?

11. Conhecimento dos valores:

Em sua opinião, quais são os valores que todo o professor da PUCPR deve seguir?

Você conhece os valores Maristas?

(Amor ao trabalho, simplicidade, justiça, presença significativa, espiritualidade e espírito de família.)

12. Conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos:

Você desenvolve pesquisas, produz artigos, etc.? Por que você faz isso?

O professor ter esse perfil de desenvolver pesquisa, artigos, faz diferença para o aprendizado do aluno?

BLOCO III: Fases na vida dos professores.

13. Professor, existem períodos específicos para o aprimoramento da carreira docente? (Como se fossem fases, por exemplo, entrada na carreira, estabilização, a fase da diversificação, entre outros.)

BLOCO IV: Cultura didática.

14. O que você entende por cultura didática?