

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES:
A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR SOB O OLHAR DOS ALUNOS**

***Curitiba*
2006**

CLODOALDO LOPES DO CARMO

**ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES:
A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR SOB O OLHAR DOS ALUNOS**

Relatório de Pesquisa para exame de qualificação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a.Dr^a.Pura Lúcia Oliver Martins.

**Curitiba
2006**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	10
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	15
INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APRENDIZAGEM.....	25
O PERCURSO METODOLÓGICO	32
CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	39
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	46
A TITULAÇÃO	46
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM	60
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	61
INTERESSE DO PROFESSOR PELA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	63
DESAFIOS IMPOSTOS AOS ALUNOS.....	64
DOMÍNIO DE TURMA.....	66
À GUISA DE CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICES	84

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – PESQUISA EXPLORATÓRIA

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM COORDENADORA ADJUNTA

APÊNDICE III – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

APÊNDICE IV – CUSTEIO DO GRUPO FOCAL

APÊNDICE V – QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCALIS

APÊNDICE VI – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

RESUMO

Com o objetivo de identificar aspectos diretamente relacionados a uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos do ensino superior, esta pesquisa tomou como objeto de estudo a influência que a formação e a prática pedagógica dos professores do curso de administração de empresas exercem na aprendizagem dos alunos. Parte do pressuposto que há uma ênfase nos aspectos da formação profissional e na formação da área da ciência na qual o professor leciona, em detrimento de uma formação pedagógica necessária a um enriquecimento do processo de aprendizagem dos alunos. A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes do ensino superior fundamenta-se nas memórias dos professores em relação à experiência que tiveram como alunos. Partindo desses elementos, embora entendam que poderiam contribuir mais com a aprendizagem dos alunos, questões relativas à limitação na sua formação, limitação de tempo disponível além da sala de aula, condições objetivas de trabalho, etc, impedem essa dedicação mais efetiva. Para buscar identificar as determinantes dessa questão, esta pesquisa adota a metodologia de abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade estudo de caso lança mão das técnicas do Grupo Focal, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Apóia-se nos autores, Santos (1992), Martins (1998, 2002, 2003), Cunha (1989, 1996), Behrens (1998, 2003), Romanowski (2003), Pimenta e Anastasiou (2002). O estudo mostra que embora haja as limitações apresentadas, o professor que tem uma dimensão ampliada de seu papel enquanto educador, a despeito de quaisquer dificuldades, com comprometimento e criatividade, acaba por gerar alternativas pedagógicas para alcançar seus objetivos, gerando uma didática prática.

Palavras-chave: Docência no ensino superior; Prática pedagógica; Didática prática.

INTRODUÇÃO

Minha prática docente no curso de graduação em Administração de Empresas teve seu início no ano de 2001. Desde então muitas mudanças ocorreram na gestão e no processo ensino-aprendizagem da Instituição onde atuo, sendo várias delas recentes, o que me permitiu acompanhá-las em sua gênese.

Toda essa demanda gerada pela Instituição foi oriunda das contribuições dos Coordenadores e do Diretor da faculdade, responsáveis pelo curso de Administração de Empresas que, em virtude de sua participação em seminários e congressos no âmbito da educação, identificaram a necessidade de rever os conceitos que embasavam as atividades pedagógicas institucionais.

Ocorre que, percebendo a intenção da Instituição em adaptar-se às novas demandas dos atores de seu processo, representada pelas mudanças contínuas, fui sentindo dificuldades em acompanhar estas exigências, sobretudo na modificação de minha prática docente, basicamente construída nas experiências que tive como aluno.

A dificuldade de compreender os novos conceitos que eram considerados como o alicerce desta nova etapa que a Instituição almejava galgar, mesmo que, confessadamente, sem muita clareza, foi a responsável pela minha primeira incursão nas leituras que me levaram à compreensão do por que se faziam necessárias estas mudanças e, sobretudo, do caráter inexorável destas necessidades como forma para dar conta das novas demandas da sociedade.

Assim, tive contato com o conceito do novo paradigma denominado como paradigma emergente, delineado como contraponto ao então vigente paradigma conservador da educação.

Para Sant'ana e Behrens (2003, p.18), o Paradigma Conservador, centrado basicamente nas concepções de Newton e Descartes, por isso conhecido também como Paradigma newtoniano-cartesiano, "foi sustentado por verdades absolutas, imutáveis, estáticas, reducionistas, regulares, fragmentadas, deterministas, mecanicistas, e, especialmente, assentadas em proposições que pregaram a ordenação lógica do Universo".

Essa visão teve grande influência na visão de homem e de mundo, durante o século XIX e grande parte do século XX, permeando, inclusive, todos os conceitos subjacentes à educação neste período.

Em relação ao Paradigma Emergente, um dos seus precursores, Capra (1996), o denomina como *holístico* ou *ecológico*. Fundamenta-o na concepção que “o todo é mais que a soma das partes”. Essa premissa aponta para uma visão de mundo holística, visualizando o mundo como um complexo de relações integradas, em detrimento da visão reducionista, fragmentadora, do paradigma anterior.

Essa mudança de conceito traz no seu bojo uma série de reposicionamentos em relação aos pressupostos anteriormente cultuados. Novos conceitos que influenciam todos os aspectos da vida em sociedade.

A nova configuração da Sociedade do Conhecimento, conforme cita Masetto (2003), é a principal responsável pela necessidade da transposição do paradigma conservador para o paradigma emergente.

O avanço nesta direção, muito delineada nas teorias da educação, foram as sementes que motivaram a Instituição onde atuo a sua tentativa de reconfiguração dos conceitos adotados. Este foi o catalisador das mudanças, que embora muito bem intencionadas, geraram dificuldade de compreensão, num primeiro momento, do novo conceito, bem como dificuldade na estruturação de novas práticas didático-pedagógicas alinhadas nessa direção.

Essa dificuldade evidenciou-se sobremaneira quando buscava novas formas de realizar as atividades propostas pela instituição e não me sentia instrumentalizado para tal desafio.

Em decorrência dessa necessidade, comecei a buscar a troca de experiências com colegas com mais tempo de docência na Instituição, quando me deparei com uma situação que muito me surpreendeu. Dentre os demais docentes que busquei trocar experiências a respeito do tema, nitidamente pude identificar dois grupos distintos: um grupo de docentes preocupados essencialmente com a passagem de conhecimento técnico aos alunos, que viam todas essas mudanças como desnecessárias e como perda de tempo. Um outro grupo de docentes que embora preocupados e desejosos de aprimorar seu processo de docência, também se sentiam limitados quanto a entender os novos conceitos apresentados e quanto a desenvolver alternativas

para colocá-los em prática, limitando-se muitas vezes, a cumprir as tarefas maneira mais conservadora possível. Configurava-se assim, nesse grupo de docentes, as duas visões paradigmáticas citadas.

Um grupo de docentes está voltado essencialmente à reprodução de conhecimentos, expressando um paradigma conservador. A propósito, Cunha e Fernandes (1994 , p. 190) lembram que

“A realidade da universidade mostra que a maior parte do processo ensino-aprendizagem que desenvolve está calcada no modelo de reprodução do conhecimento. Este fato tem raízes na inspiração positivista que influenciou nossa organização acadêmica...”

Para estes professores a visão de ensino e, conseqüentemente, a construção de sua prática pedagógica foi estruturada, conforme Behrens, Miranda e Vidal (2003, p. 32):

“A prática pedagógica, nesse paradigma, foi assentada na racionalidade, quantificação, mensuração, precisão, rigor, objetividade, demonstração e determinismo. Esse contexto conservador levou os docentes de todos os níveis de ensino a utilizarem metodologias focalizadas na fragmentação, na cópia, na memorização e no autoritarismo...”.

Em contrapartida, evidenciou-se um outro grupo de docentes que, embora com a intenção de fazer algo além do tradicional, entendendo que eram necessárias alterações para melhorar a qualidade do ensino, não se sentiam instrumentalizados para tal. De qualquer forma direcionavam seus esforços na direção do paradigma emergente, uma vez que diziam viver experimentando, mesmo sem um embasamento teórico adequado, utilização de novas práticas que possibilitassem avançar em relação à pura transmissão de informações, ratificando o conceito de Behrens, Miranda e Vidal (2003, p. 35) ao afirmarem: “A prática docente que atenda ao paradigma emergente, exige a investigação de abordagens pedagógicas que venham ao encontro de novas expectativas para a superação da reprodução, em busca da produção do conhecimento”.

Na busca dos determinantes deste fenômeno, entre outras variáveis que se apresentaram, despertou-me a atenção o fato de que esses docentes, mesmo aqueles com vários anos de experiência, ou ainda os que estavam interessados em realizar as mudanças, estavam muito distantes dos conceitos

relativos ao processo de ensino-aprendizagem, caracterizando uma limitação de sua formação pedagógica, uma vez que muitos deles apenas contavam com a formação técnica em sua área de atuação.

Essa limitação na formação do corpo docente refletia diretamente nos interesses da Instituição em concretizar as mudanças desejadas, uma vez que ambos os agentes desta mudança, docente e Instituição, precisam estar alinhados neste propósito, como afirmam Cunha e Fernandes (1994, p. 208):

“As escolas e as universidades não podem mudar sem o empenho de seus professores e estes, por sua vez, precisam da intenção de mudança das instituições em que trabalham. A formação contínua precisa ser parte da mudança e não condição prévia, como se acontecesse antes. Ela ocorre durante o processo, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de novas alternativas”.

À medida que as autoras citam que a relação entre os agentes de mudança perpassa pela questão da formação continuada¹, já apontam para as necessidades e implicações decorrentes desta condição dos docentes, relacionando a formação como aspecto essencial para a concretização desta possibilidade de mudança.

Considerando que a formação inicial dos docentes voltou-se na maior parte do tempo à área técnica de sua pesquisa, com poucas horas voltadas aos aspectos pedagógicos, este complemento de formação se faz necessário e que venha a ocorrer após a sua formação inicial, ou seja, já atuando como docente. Assim, a formação continuada passa a ter um significado mais expressivo. A propósito, Cunha e Fernandes (1994, p. 207) escrevem que:

“...a formação em serviço tem possibilidades de ter maior significação para os envolvidos do que aquela que se faz anterior à prática profissional. O elemento que se interpõe entre essas duas situações é a prática que o professor desenvolve e que precisa ser considerada e recuperada valorativamente para a análise”.

Dessa forma, considerando a necessidade das mudanças anteriormente citadas, a formação continuada passa a ter uma importância fundamental, de acordo com Cunha e Fernandes (1994, p. 208):

“Portanto, a perspectiva dialética de analisar a formação contínua de professores como artífices do processo de mudança não pode ser vista

de forma linear e nem, muito menos, deslocada do projeto institucional em que se insere. Ao mesmo tempo, para ser efetivo, precisa tomar a prática como referência da construção do novo e pensar o professor como sujeito de sua própria trajetória”.

Pude verificar, ainda, que este comportamento apresentado pelos dois grupos de docentes refletia diretamente na percepção dos alunos no que tange à qualidade do ensino recebido por eles. Embora de maneira informal, por meio de conversas eventuais com alunos, docentes e coordenação pedagógica, foi possível identificar que essa situação confirmava-se na percepção dessas pessoas, mesmo com todas as ações sendo implementadas pelo corpo diretivo no sentido de melhorar este processo.

Instigado pelo tema, fui levado a ingressar no Mestrado em Educação com o intuito de aprimorar-me enquanto docente, bem como possibilitar a investigação desta problemática, procurando conhecer como essa limitação na formação dos docentes e sua relação na prática pedagógica por eles desenvolvida, poderia influenciar no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, essa pesquisa tomou como objeto de estudo a **influência que a formação pedagógica dos professores do curso de administração de empresas e sua prática pedagógica exercem na aprendizagem dos alunos.**

Para contextualizar o objeto em estudo, inicialmente, realizei um levantamento dos estudos já realizados nessa direção, dando voz ao aluno.

A discussão acerca do bom professor na visão dos alunos é feita com muita propriedade por Cunha (1989). Esse trabalho apresenta a concepção de Bom Professor a partir da visão dos alunos, bem como os fatores responsáveis por esta construção da visão dos alunos em relação a esse conceito. Faz ainda uma caracterização do perfil do Bom Professor além de delinear a visão deste próprio professor acerca de sua prática pedagógica.

Esse estudo investigou alunos de cursos em nível de ensino médio, e alunos dos cursos superiores em diversas áreas de ensino como: Pedagogia, Educação Física, Agronomia, Arquitetura, Direito, Medicina, Veterinária, Física e Matemática.

Com relação ao perfil do professor na perspectiva do paradigma emergente, os estudos de Behrens (1998, 2003), delineiam as principais

mudanças necessárias no perfil dos docentes do ensino superior, para dar conta dos novos pressupostos exigidos pela Sociedade do Conhecimento.

Uma outra visão retratada no trabalho diz respeito à tentativa dos professores, em função de sua formação essencialmente técnica, em superar as dificuldades surgidas a partir da prática pedagógica efetivamente vivenciada. O conjunto das práticas desenvolvidas nesta direção acaba se constituindo, segundo Martins (1998), no conceito de didática prática.

As questões relativas à formação docente, caracterizando os aspectos importantes na formação, todos visando uma complementação que efetivamente venha a solidificar a condição do professor em superar o paradigma newtoniano-cartesiano, está retratada nos trabalhos de Cunha e Fernandes (1994), Marcelo (1999), Pimenta (1999), Martins (2003), Romanowski (2003), Lampert (1997) e Perrenoud (2000).

Nas dimensões referentes ao alinhamento do perfil docente aos desafios impostos pela Sociedade do Conhecimento e, conseqüentemente, à adaptação ao Paradigma Emergente, especificamente no Ensino Superior, foram percorridos os trabalhos de Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha e Leite (1996), Santana e Behrens (2003), Montoya e Pacheco (2003), Nickel (2003) e Pachane (2003).

O estudo perpassa, ainda, na reflexão acerca das categorizações construídas a partir da percepção dos alunos, em que retratam claramente a valorização dos aspectos que contribuíram para a sua aprendizagem, relacionando-os diretamente aos elementos que porventura possam propiciar-lhes uma condição melhorada no mercado de trabalho.

Neste sentido, entendem e expressam a percepção de que a compreensão da realidade é construída em decorrência das análises que fazem acerca da prática vivenciada na sociedade e, não, em função da simples transmissão dos conteúdos, caracterizando a teoria como expressão da prática, conforme delineado em Santos (1992) e Martins (1998).

Nessa perspectiva, na busca do delineamento dessas relações, visando atingir o objetivo geral, busquei identificar a relação existente entre o perfil de formação dos docentes e sua prática pedagógica, fazendo a ligação de como esta relação favoreceu a aprendizagem dos alunos.

Com esse intuito, percorri os objetivos específicos, onde realizei a caracterização do perfil de formação profissional dos docentes de graduação em Administração de Empresas; descrevi a prática pedagógica desenvolvida por estes docentes; procedi ao levantamento da percepção dos alunos sobre quais dessas práticas pedagógicas mais favoreceram sua aprendizagem.

Para realização desse estudo, busquei referências na legislação responsável pela regulamentação da formação docente para o ensino superior, no Brasil, representada pela Lei 5.540 de 1969, que contemplava além do aspecto de desenvolvimento do pesquisador, a capacitação do docente de 3º grau.

Do ponto de vista legal, de uma maneira geral, a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. Nesse aspecto, de modo geral, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – reguladora atual do ensino no Brasil, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato senso*, não os configurando como obrigatórios.

No Brasil, a LDBEN nº 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as IES contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66).

Além da regulamentação da formação docente para o ensino superior, tomei como referências artigos, dissertações, teses e publicações, que percorreram a história desde a formação dos primeiros docentes universitários no Brasil, passando pelas transformações da sociedade neste período e suas implicações na educação.

As necessidades de acompanhamento dos elementos da educação às demandas impostas pelas necessidades sociais perpassam o perfil de

formação dos docentes de ensino superior ao longo destas etapas, relacionando-o às novas evoluções do pensamento dos educadores.

Dado às características do objeto e os objetivos do estudo, a pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, uma vez que visa buscar o significado das relações entre os elementos componentes deste estudo em seu ambiente natural.

A modalidade estudo de caso foi adotada, uma vez que a investigação se deu por meio de um estudo aprofundado de uma unidade, perpassando por todos os seus elementos componentes.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionários, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, a fim de propiciarem dados que permitissem uma análise de todos os objetivos em função de uma amostra representativa dos seus agentes.

Todo esse percurso foi trilhado no sentido de permitir a análise da relação entre os elementos constituintes do objeto de estudo delineado, a fim de verificar a sua influência no processo de aprendizagem dos alunos.

A partir da categorização dos elementos considerados significativos, mediante o olhar dos alunos, tem-se por objetivo extrapolar esta análise para os demais docentes do curso de administração de empresas, no sentido de reforçar os elementos significativos do processo, bem como apontar possíveis caminhos para atingir esta evolução em direção à aprendizagem discente.

Esse caminho percorrido na construção deste trabalho foi desenvolvido em capítulos que visam demonstrar essa evolução ao longo do tempo.

No primeiro capítulo é feita uma descrição da realidade vivenciada, visando constituir a situação problema na qual está contextualizado o objeto de estudo, bem como a caracterização de cada elemento componente desta problemática. Além disso, é feita uma descrição dos referenciais teóricos utilizados no trabalho, passando pela descrição da legislação que regulamenta a formação docente para o ensino superior.

O segundo capítulo delinea os principais aspectos do perfil profissional do docente do ensino superior, passando pelo histórico da profissão, caracterizando como se dão a formação docente, o papel do professor, a configuração da identidade docente, os elementos de uma formação enriquecedora e o perfil do professor do ensino superior no novo paradigma.

O percurso metodológico da construção deste trabalho está destacado no terceiro capítulo, onde são descritos a abordagem, a modalidade e os instrumentos de coleta da pesquisa, assim como a Instituição onde foi desenvolvido o estudo de caso proposto.

O quarto capítulo do trabalho caracteriza o perfil de formação profissional do docente do curso de administração de empresas. Essa estruturação da formação profissional tem por finalidade permitir uma base de análise para possibilitar a relação entre a formação profissional e sua influência na aprendizagem dos alunos, a partir da análise dos currículos e das entrevistas com os docentes.

No quinto capítulo é destacada a prática pedagógica construída e utilizada pelos docentes em sua vivência enquanto profissional da educação. Ressalta, a partir dos depoimentos pessoais, os aspectos que deram origem a esta construção e as influências que foram acrescentando elementos nesta prática pela experiência de cada um.

Por meio da coleta dos dados obtidos com os grupos focais, o sexto capítulo foi estruturado a partir do olhar dos alunos. Descreve como estes alunos entendem os elementos significativos na construção de sua aprendizagem, a partir desta relação entre o perfil de formação dos docentes e a respectiva prática pedagógica desenvolvida.

E para finalizar, à guisa de conclusão, sistematizo alguns achados e aponto outros questionamentos que indicam a necessidade de continuidade dos estudos.

A MISSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Este é um capítulo novo?

As mudanças constantes e as inúmeras necessidades de nossa sociedade demandam um novo papel da educação superior. Suscitam uma releitura do real papel do ensino superior apontando, sobretudo, a dimensão de “sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais”. (UNESCO, 1998).

Cada vez mais, neste contexto, fica evidenciado que a educação superior ~~deve~~ precisa reconsiderar sua responsabilidade hoje exercida apenas com o intuito de repassar um determinado conteúdo programático, para uma função muito mais nobre de formar pessoas em condições de colaborar com o crescimento de um país mais justo, igualitário, como citado na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior:

Sem uma educação superior (...) que forme a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. (UNESCO, 1998)

Para dar conta desta nova dimensão de responsabilidades, se faz necessário que as Instituições que atuam no ensino superior, atentem para as missões e funções da educação superior, tais quais caracterizam-se por ações de responsabilidade social, que extrapolam os limites estruturais de cada organização, perpassando por todos os segmentos da sociedade.

Dentre essas novas premissas destacam-se a responsabilidade de educar para além dos conhecimentos individuais, capacitando os alunos a se adaptar às necessidades presentes e futuras da sociedade, conforme cita a letra “a”, do artigo 1º da declaração do ensino superior:

“educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (UNESCO, 1998);

Salienta ainda, o aspecto relativo à necessidade de articulação entre o ensino oportunizado e os problemas da sociedade, que ocorrerá por meio do desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos que a eles possibilitem adaptar-se às diversas situações de nosso cotidiano, de acordo com o explicitado no artigo 6º da declaração do ensino superior:

Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho (...). A preocupação deve ser a de facilitar o acesso a uma educação geral ampla, especializada e freqüentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades.

Embora o aspecto relativo à capacitação da vida em sociedade seja de fundamental importância, há que se considerar também a finalidade de preparação dos alunos para o mundo do trabalho, como forma de emancipação dos sujeitos, em condições de exercitar plenamente sua condição de sujeito capaz de tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática, como explicita a letra “d” do artigo 7º:

Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de

responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1998).

Entretanto, para que estas diretrizes possam se tornar realidade nas Instituições de Ensino Superior, requerem mudanças nas perspectivas de ensino ora vivenciadas, como adequadamente descrevem as letras “c” e “d” do artigo 9º da declaração do ensino superior:

Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país.

Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos, que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade (UNESCO, 1998).

Estas novas demandas consistem no fulcro destas mudanças que se impõe como necessárias às instituições de ensino superior passando, especialmente, pela fundamental necessidade de desenvolvimento do corpo docente, a fim de estar em consonância com esta nova realidade que se apresenta, pensamento delineado na letra “a” do artigo 10 da declaração do ensino superior:

Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior.

Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento (UNESCO, 1998).

Estas premissas expressas na Declaração Mundial sobre Ensino Superior no Século XXI, caracterizam bem esta nova realidade do ensino superior que estamos vivendo. Estas necessidades e demandas tecem um cenário novo, inspirador de diversas dúvidas e questionamentos que vêm em decorrência desta situação, que servem, inclusive, como pano de fundo para a problemática pesquisada nesse estudo, uma vez que apontam pistas a serem seguidas na direção da necessidade de formação docente para ressignificação de sua prática pedagógica.

CAMINHOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A aprendizagem no ensino superior, enquanto instrumento para desenvolvimento pessoal, em grande parte das IES, não é considerada relevante.

Visa essencialmente a capacitação para o trabalho, caracterizada pelo acúmulo de informações entendidas como imprescindíveis para o exercício da função profissional, assim designada por MASETTO:

O processo de aprendizagem em sala de aula, principalmente no Ensino Superior é marcado singularmente pelo aspecto de capacitação profissional, privilegiando-se informações técnicas e treinamento para o exercício competente técnico de uma profissão, sem preocupação, espaço e oportunidade para o crescimento e desenvolvimento humanos... (MASETTO, 1992, p. 75.)

Partindo desta visão limitante, o processo de execução das aulas, visando apenas a transmissão das informações, reproduz uma estruturação que valoriza a exposição essencialmente oral, seguida pelo espaço para perguntas dos alunos e exercícios de avaliação, como definem ANASTASIOU e ALVES:

Isso decorre da idéia que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a *competência docente*.

Historicamente sabe-se que o modelo jesuítico, presente desde o início da colonização do Brasil pelos portugueses, apresentava em seu manual, *Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, os três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 12).

Isto ocorre muito em função do viés da metodologia tradicional no qual toda a atividade tem origem no docente, que é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Este processo unilateral define alguns momentos “adequados” para que o aluno possa fazer os questionamentos ao professor, destituindo a

sala de aula como espaço vivo de troca, cabendo exclusivamente a transmissão de informações, sem a preocupação de haver efetivamente ensinado, como resquícios do método Parisiense ou ainda da *Ratio Studiorum*, como afirma ANASTASIOU (1998, p. 146):

Elementos que restaram do Método Parisiense ou da *Ratio Studiorum*: a transmissão do conhecimento tomado como verdadeiro, fixo, indiscutível, a ser memorizado; a manutenção e a reprodução do conteúdo, passado acriticamente, na insistência em se ensinar o já sabido; a desconsideração da pessoa do aluno; o despreparo didático; a sequência dos conteúdos independente de a aprendizagem haver ou não se efetivado; a seriação da escolaridade através dos exames que, como forma essencial de controle, acaba por tornar-se o objetivo (às vezes único) dos sujeitos do processo. (ANASTASIOU, p. 146).

Dentro desta abordagem a formação do professor volta-se exclusivamente para dotá-lo de competências que permitam instrumentalizá-lo a repassar os conteúdos definidos como necessários para habilitar os alunos a executar as tarefas, da forma que dê o melhor resultado possível, como afirmam PIMENTA e ANASTASIOU:

O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter o domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. Nessa perspectiva é que se desenvolveu amplamente o saber didático como o domínio das técnicas, recursos e estratégias para operacionalizar as situações de ensino, pois também a Didática ficou subsumida como um campo aplicado das teorias da educação e do ensino. Suas preocupações restringiram-se à busca de métodos eficazes para garantir os resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.184)

Este tipo de processo unilateral, no qual a figura do aluno é relegada apenas a um ouvinte passivo, reproduz-se historicamente pela atitude dos

docentes em planejar, definir, executar e avaliar sozinhos o processo de ensino-aprendizagem, como reitera MASETTO:

Com efeito, nós trazemos para cima de nossos ombros a responsabilidade total ou maior pela aprendizagem dos alunos. Nós planejamos o curso, nós damos as aulas, preparamos as apostilas, corrigimos os trabalhos e exercícios, orientamos, guiamos, dirigimos, avaliamos, damos nota, aprovamos, reprovamos. O nosso aluno ouve, lê, estuda, anota, faz os exercícios e as provas, assiste às aulas. É pouco ativo, pouco participante, quase nada responsável nem responsabilizado por sua aprendizagem. (MASETTO, 1992, p. 78.)

Este tipo de comportamento anteriormente citado não propicia a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Para caminhar nesta direção se faz necessário, de acordo com ANASTASIOU e ALVES (2004, p. 16) "uma dialética processual, na qual o papel do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão (...) de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente. Desta maneira pode-se considerar que houve um direcionamento ao processo de ensino e aprendizagem.

Tomamos como referência para conceituar "ensinar", as duas dimensões desse processo, segundo ANASTASIOU e ALVES (2004, p.13): *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a consecução desse objetivo. Nessa perspectiva, um conteúdo explicado que não tenha sido apropriado pelo aluno, não caracteriza necessariamente que houve ensino.

Para caracterizar aprendizagem são necessários a compreensão e a apreensão do conteúdo pelo aluno. Assim somente pode ocorrer quando da construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 16).

Pode-se complementar ainda que , "a aprendizagem exige a compreensão do conteúdo, e que "compreendere" – aprender em conjunto – exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema, onde cada novo conhecimento é inserido, para ampliar ou modificar o sistema inicial, visando a melhor apreensão do mesmo. (ANASTASIOU, 1998, p. 175).

Para haver aprendizagem o sujeito que aprende tem que construir um significado pessoal à informação recebida, sendo, portanto, um processo

individual, intransferível, emocional; e, portanto, ocorrendo diferentemente em e para cada aluno.

Assim sendo, para poder considerar a ocorrência da aprendizagem, há que se ter presente o envolvimento efetivo e conjunto de professores e alunos, sendo que estes, por meio de atividades de ensino que lhe propiciem condições de reelaborar as relações de conteúdos, poderão construir o processo que reúne ensino e aprendizagem na mesma concepção, caracterizando o conceito de “ensinagem”, conforme definem ANASTASIOU e ALVES:

(...) pela ensinagem deve-se possibilitar o *pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio* dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 15).

A partir destes conceitos é possível ressignificar o papel do docente que consiste na posição de colocar o aluno em condições de tomar consciência das demais necessidades que permeiam uma formação universitária, além do aspecto profissionalizante, como delineam ANASTASIOU e ALVES:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isso somente será possível num clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima do compartilhar. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 32).

Estaremos assim diante da necessidade de uma nova estruturação e uma nova relação dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que supere a visão tradicional do dizer, como ensinar, definido por ANASTASIOU da seguinte forma:

Construção de uma nova relação: <(PROFESSOR + ALUNOS) X CONHECIMENTO>, onde se torna fundamental superar a ação de **dizer**, como **ensinar**, na adoção de um novo processo

metodológico que considere a abordagem do conhecimento inclusive como resultante da realidade. Temos chamado a esse processo que interliga ensino e aprendizagem como elementos mutuamente dependentes de **processo de ensinagem**.

Para que este processo se efetive não basta, como já foi dito anteriormente, o dizer do professor em sala de aula: há que se possibilitar – intencionalmente – um novo processo metodológico que considere a abordagem do conhecimento como resultante da realidade, portanto, tomando-a como ponto de partida e de chegada, passando pelo processo de construção do pensamento com e do aluno. (ANASTASIOU, 1998, p. 195)

Este conceito de aprendizagem será utilizado como referência para caracterizar o objeto de estudo deste trabalho, que consiste na verificação da influência que a formação docente e a prática pedagógica exercem na construção da aprendizagem pelos alunos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo apresento o contexto da formação docente no Ensino Superior Brasileiro historicamente constituído, a legislação que regulamenta a

formação docente para o ensino superior e os referenciais teóricos utilizados para a análise e sistematização dos dados da pesquisa tendo em vista os objetivos do estudo.

O resgate histórico do desenvolvimento oficial da educação superior no Brasil indica que a Educação Superior se instala a partir das necessidades da instituição da infra-estrutura necessária para a acomodação da nova situação gerada, com a vinda da família do rei D. João VI e da corte portuguesa, em 1808. Segundo Cunha (1986), a partir desta demanda foram criados os cursos de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia, baseados no modelo da Universidade de Coimbra.

Como esses cursos tinham natureza específica de preparação profissional para estas áreas, caracterizavam-se basicamente pela transmissão de conhecimentos necessários ao desempenho da profissão, sendo necessários ao docente, apenas os conhecimentos aprofundados da respectiva ciência e/ou da respectiva prática profissional.

Desde então, esta linha de pensamento vem sendo continuada, como enfatiza Pachane (2003, p. 41):

“...quase dois séculos depois, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos... ficando a preparação para a docência relegada a segundo plano, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior”.

Essa condição permanece vigente em nossos dias, em muito fortalecida, pela visão residente no meio acadêmico que enaltece a avaliação voltada para a titulação, pesquisa e produção científica, dos docentes do ensino superior.

Assim, a docência acaba sendo relegada a um segundo plano, o que no entender de Behrens (1998) caracteriza a importância destes pressupostos: “...mas deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil”.

No período da Revolução Industrial, em consonância com o sistema capitalista, predominantemente utilizava-se de trabalho mecanizado, rígido, repetitivo. Ao trabalhador cabia apenas executá-lo estritamente como era especificado.

Essa configuração visava à obtenção da produtividade máxima, obtida através da eficiência e eficácia, em grande parte atribuída à fragmentação e especialização do trabalho. Assim caracterizava-se a Sociedade de Produção em Massa.

No final do século XX, contudo, apresenta-se uma nova caracterização na sociedade, conceituada por Masetto (2003) como “o impacto da Revolução Tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento”, sobretudo com a incorporação da informática em todos os segmentos da sociedade. Esse movimento constitui-se na passagem da Sociedade de Produção em Massa para a Sociedade do Conhecimento.

Essa situação traz implicações diretamente nas posturas profissionais até então valorizadas, embasadas no conservadorismo e reducionismo, obrigando a uma revisão significativa, sob pena de sua descontextualização.

Embora, como citam Sant’ana e Behrens (2003), “a educação possa procurar fins diferentes daqueles ditados pela sociedade capitalista, industrial e tecnológica”, sabe-se que é determinada pela sociedade e sofre muita influência do paradigma sociocultural dominante.

A dimensão política como elemento estrutural da sistematização das práticas pedagógicas, caracteriza diferentes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo dividindo-os entre os que sabem, pensam (professores), dos que não sabem, apenas executam (alunos), cingindo o ensino ao eixo da transmissão-assimilação. Nesta perspectiva, conforme Martins (1989, p. 141):

“...o professor é o centro. A ele cabe selecionar o saber sistematizado, ordená-lo de forma lógica e transmiti-lo ao aluno, que passivamente o recebe, através do método expositivo e/ou demonstrativo. Também compete ao professor avaliar os resultados da aprendizagem, em termos exclusivamente cognitivos. Nessa perspectiva, o professor inicia e controla todo o processo, detendo, portanto, o controle sobre ele”.

Essa condição vem sendo duramente questionada por décadas e coloca os docentes diante do desafio de buscar novas formas de trabalhar com seus alunos.

Assim, esta configuração, em detrimento do capital, anteriormente única fonte de referência, baseia-se na formação dos indivíduos e no conhecimento, uma vez que necessita de um capital humano forte, especializado, a fim de suprir e acompanhar as constantes ondas de novas informações e a conseqüente obsolescência de outras, visando aplicar estes novos conhecimentos de forma produtiva na sociedade.

O perfil das pessoas capazes de habitar e transformar esta nova realidade é dinâmico, interdisciplinar, aberto a inovações, à transitoriedade das informações, sendo evidenciado pela exigência das empresas na busca de novos trabalhadores com características de liderança, trabalho em equipe, facilidade no relacionamento interpessoal e criatividade.

Nesse sentido, Montoya e Pacheco (2003, p. 105) escrevem:

“A dinâmica da sociedade está a exigir um sistema educacional que esteja aberto a repensar alguns parâmetros: deverá rever seus modelos de ensino, os currículos, recorrer às novas tecnologias, propor novas aprendizagens, destacar a importância da atualização dos professores e dar maior autonomia aos alunos”.

Ocorre que atualmente o modelo vivenciado pelas instituições educacionais não vem correspondendo a estas necessidades. Embora diversas manifestações demonstrem que, teoricamente, já se tem esses conceitos de necessidade de mudanças bem refletido, fica evidenciado que a realidade vivenciada pelas instituições ainda está longe disso.

Com efeito, verifica-se que pela burocracia documental, pela falta de estrutura, pela formação ineficiente dos professores, pela visão conservadora de muitos alunos, entre outros motivos, as IES - Instituições de Ensino Superior - em sua grande maioria ainda convivem com sistemas de ensino que privilegiam o ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação gerando a passividade do aluno e, principalmente, colocando o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o professor é desafiado a buscar novas formas de realização do seu ensino, sem, contudo, ter passado por uma formação pedagógica específica na sua graduação. Além disso, nos cursos de pós-graduação, a legislação prevê uma carga horária mínima destinada a essa formação pedagógica.

Verifica-se, então, a exigência de um novo perfil para o professor influenciado por uma concepção de ensino que ultrapassa o eixo da transmissão-assimilação do conhecimento e vai na direção da sistematização do conhecimento pelo aluno a partir da problematização da prática social comum a ambos. Assim sendo, nessa concepção de ensino, o papel do professor deixa de ser somente de transmissor de conteúdos e passa para uma condição de mediador deste processo, ou ainda como cita Nickel (2003, p. 67):

“...precisa procurar ajudar seus alunos, para que consigam avançar no processo de aprender, o que lhe é permitido de acordo com os parâmetros básicos previstos socialmente, respeitando os conteúdos programados, a disponibilidade de horário para as aulas, as normas legais, enfim, dentro das possibilidades concretas dos alunos”.

Nessa nova dimensão da função do professor, é de sua responsabilidade a elaboração de uma leitura contextualizada da realidade que, permeada pelos conhecimentos e vivências apresentados pelos alunos, propiciará uma conscientização da importância do papel de cada um na sociedade. Permitirá uma releitura crítica acerca do próprio conhecimento por parte dos alunos, instrumentalizando-os para um processo contínuo de investigação, descaracterizando a visão reducionista anteriormente presente.

É importante lembrar que isso não significa deixar de lado os referenciais teóricos que embasarão as reflexões dos alunos. No entanto, mais que ficar limitado a isso, tem em vista a formação não só do aluno como do sujeito, ciente da importância do conhecimento adquirido e capaz de reelaborar este conhecimento, através da relação equilibrada entre teoria e prática.

Assim sendo, a dimensão da função do professor amplia-se consideravelmente, como descrito por Lücke (1998) apud Nickel (2003) quando afirma que esta nova orientação significa romper hábitos e acomodações, em

relação à busca de algo novo e desconhecido, o que constitui um grande desafio.

Para tanto, o profissional docente inexoravelmente será submetido a novas exigências, novos desafios, que permitam atender essa dimensão ampliada de sua função, apreendendo outros indicativos necessários à prática docente como descreve Libâneo, apud Romanowski (2003, p. 31) que um professor para os tempos atuais necessita:

- assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
- modificar a idéia e uma prática disciplinar, formal, para uma prática interdisciplinar;
- conhecer e utilizar estratégias do ensinar a pensar, “ensinar a aprender a aprender”;
- persistir no empenho de possibilitar e auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- praticar um trabalho de sala de aula numa perspectiva comunicacional, desenvolvendo capacidades comunicativas;
- observar o contexto da sala, dos alunos quanto à sua diversidade cultural, respeitando os alunos em suas diferenças;
- investigar na atualização científica, pedagógica e cultural, ou seja, permanentemente em formação;
- incluir a perspectiva afetiva no exercício da docência;
- considerar a ética na sua atuação bem como procurar desenvolvê-la com os alunos;
- estar atento à possibilidade de usar novas tecnologias da comunicação e da informação, para melhorar as aulas.

Certamente que apesar dessas mudanças serem altamente significativas são inviáveis que ocorram num curto prazo, sobretudo em função de não haver nenhuma exigência legal neste sentido e também pelo fato de demandar tempo e investimento de recursos por parte das IES, independente dos resultados que possam advir.

Para transpor, todavia, essas barreiras culturais, sociológicas e valorativas que se apresentam e interferem neste avanço, é imprescindível que o docente do ensino superior passe por um processo de formação muito mais amplo que aquele estipulado na Legislação, que hoje pauta a seleção de profissionais pelas IES.

2.1 Formação de professores e identidade profissional

A formação de professores tem sido alvo de muitas discussões, sobretudo a partir da década de oitenta do século passado.

Segundo Lampert (1997), a partir da abertura política e o subsequente processo de redemocratização, há uma passagem de nível na formação docente, pelo menos no plano teórico, entre as dimensões tradicionais, escolanovista e tecnicista para de uma visão mais crítica acerca da realidade.

Nas palavras do autor:

“A partir da década de 60, com a regulamentação dos programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), são dados os primeiros passos para o preparo específico do professor superior. Esses cursos, que objetivaram qualificar recursos humanos para as universidades e que proliferaram muito na década de 70, tiveram um desaquecimento nos anos 80. (p. 164)”.

Nessa época, antecedente à criação dos cursos de pós-graduação, o grande contingente de professores que lecionavam no terceiro grau, compunha-se basicamente de profissionais que formados em nível de graduação, uma vez que era este o requisito imprescindível para o ingresso na carreira de professor universitário.

A Lei 5.540 de 1969, responsável pela regulamentação do ensino superior no Brasil, contemplava além do aspecto de desenvolvimento do pesquisador, a capacitação do docente de 3º grau.

A partir desta legislação houve um incremento nos aspectos relativos à pesquisa, o que, por conseguinte, gerou um ganho nas áreas específicas do conhecimento de cada curso de graduação.

Essa evolução, entretanto, contempla apenas uma das facetas da capacitação docente: os saberes da ciência, não considerando aspectos relativos à capacitação pedagógica e política.

De acordo com Masetto (2003), no final da década de 1960 e início da década de 1970, algumas ações foram geradas por alguns docentes no sentido de sanar estas deficiências, mesmo sob protestos de muitos outros docentes que entendiam ser suficiente o conhecimento específico da área de atuação de cada um para lecionar.

Dentre as medidas tomadas, duas destacam-se por sua influência nas IES: a colocação de cursos de Metodologia do Ensino Superior ou de Didática para docentes de 3º grau em alguns programas de pós-graduação na área de saúde e de administração e a criação de cursos de Qualificação e Especialização para docentes de 3º grau.

Esses cursos, em sua carga horária total tinham uma duração de 360 horas, dentre as quais 60 horas eram destinadas à metodologia do ensino superior. Passam a ser conhecidos por “Pós-Graduação Lato Sensu”, espalhando-se por todo o Brasil.

Cabe salientar, contudo, que as Universidades dispõem de outras modalidades de formação docente, não presentes porém, na realidade das IES, como a objeto de estudo deste trabalho.

De uma maneira geral a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – reguladora atual do ensino no Brasil, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não os configurando como obrigatórios.

No entanto, a exigência legal de que todas as IES tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

No Brasil, a LDBEN nº 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as IES contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação. Na letra da Lei:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66).

Essa visão direcionada e limitante imposta pela Legislação vigente, que além de atentar apenas para uma formação inicial ainda valoriza predominantemente os conhecimentos específicos, bem como a titulação específica, que é praticamente a exigência de maior peso no momento em que se fazem às avaliações das IES, acaba por coadunar com a visão de ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação de conteúdos.

Essa situação tem uma grande influência na dificuldade de se criar uma identidade enquanto professor das IES, uma vez que em todo o processo de contato do professor com a Instituição, como na elaboração de eventuais planos de aulas, na preparação das aulas, na elaboração das avaliações, etc, ele toma como referência primordialmente a concepção de ensino com ênfase na transmissão de informações enquanto produto pronto e acabado. Em decorrência torna-se difícil avançar na perspectiva de ensino que considera a possibilidade de sistematizar e até produzir novos conhecimentos tendo como ênfase a práxis social dos envolvidos no processo. Quando muito, os professores fazem tentativas na perspectiva de redescoberta do conhecimento desafiando os alunos a realizarem pesquisas para chegarem a um conhecimento previamente definido.

Em se tratando da formação de identidade do professor de todos os níveis de ensino. Pimenta (1999), defende a significação social da profissão como ponto fundamental para a construção de sua identidade. A partir da revisão dos significados sociais como também das tradições historicamente constituídas da profissão do professor representada pela mobilização dos saberes da experiência torna-se possível o embasamento desta construção identitária.

No que se refere ao professor universitário das IES esta análise carece ser incrementada por outros elementos. Considerando que um número significativo destes professores não tem a docência como única profissão e fonte de renda e, uma formação pedagógica centrada, sobretudo, nos saberes da ciência e da experiência (PIMENTA, 1999), a sua identidade pedagógica não é representativa. Conseqüentemente a sua identidade de professor assume um cunho secundário em relação a sua identidade profissional considerada preponderante.

Essa afirmação está diretamente relacionada ao perfil valorativo concernente ao curso de Administração de Empresas que embora, historicamente e representativamente na história dos cursos universitários no Brasil, tenha uma valoração inferior aos denominados cursos das “profissões liberais”, como citam Cunha e Leite (1996, p. 37), traz no seu bojo uma série de valores que se assemelham a eles enquanto significação social e profissional.

Entre eles, principalmente, a importância relativa ao desempenho que o profissional tem fora da Instituição, sobretudo, em relação ao *status* da posição que ocupa, quer seja como executivo de uma conceituada empresa, ou como empresário, ou ainda como consultor de empresas, podendo essa condição ser associada a um eventual reconhecimento como um potencial “bom professor”.

Segundo Cunha e Leite (1996), onde afirmam que são concepções que agregam valor no entendimento das relações acadêmicas que ocorrem no interior de cada curso e/ou unidade universitária e, conseqüentemente, muito expressiva na relevância dos saberes da ciência e da experiência, em detrimento dos saberes pedagógicos, relegados a uma condição secundária.

Essa condição tem influência significativa na visão dos docentes, corroborando ainda mais com a necessidade de uma formação esclarecedora e contínua, ratificando o que conclui Romanowski (2003, p. 30) que “as necessidades sócio-histórico-culturais interferentes na definição das prioridades educativas acrescidas aos saberes pedagógicos exigem uma permanente ressignificação da profissionalização docente”.

Com efeito, enquanto profissão historicamente constituída, a docência como tal demanda uma formação adequada às pessoas que a exercem. Entretanto, o conceito de formação admite muitas análises através de diversos ângulos. Na visão de Medina e Dominguez (1989) apud MARCELO (1999), a formação é considerada como:

“...a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.”

Essa visão retrata a consideração da formação do professor que propicie condições de trabalhar em equipe na construção da metodologia de ensino a ser utilizada sem perder, todavia, o estilo individual de cada professor lecionar.

Ampliando essa visão, o próprio GARCIA (1999, p. 26) define o conceito de formação de professores como:

“A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e na Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhe permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da “*escola/instituição*”, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

Esse mesmo autor lista alguns princípios norteadores de um processo de formação eficaz como: a formação de professores deve ser vista através de uma concepção de continuidade; é necessário integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; é necessário ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da “*escola*” /*instituição*; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; integração teoria-prática na formação de professores; isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores; a formação deve dar aos professores as possibilidades de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

É evidente que esses princípios não esgotam a dinamicidade do tema, permitem, contudo, construir um espectro de elementos que possibilitam inferir a distância que existe atualmente entre a formação dos professores das IES dos cursos de Administração de Empresas e uma realidade pretendida pelos autores.

Essa distância pode ser verificada, sobretudo, nos aspectos relativos aos conhecimentos específicos da função de educador. Ou ainda, conforme

delineamento de PIMENTA (2003), dos saberes da experiência e saberes pedagógicos, uma vez que a formação regulamentada aos professores das IES, como citado anteriormente, pauta-se predominantemente nos saberes da ciência, em função da ênfase fragmentada nas disciplinas que cada professor irá lecionar.

Cabe salientar, ainda, que situações ocorrem que o professor nem tem a formação específica na disciplina que irá lecionar, sendo oriundo de outras graduações que contemplam curricularmente a disciplina, dificultando mais ainda a contextualização da disciplina lecionada com a realidade vivenciada pelos alunos.

A título de exemplificação podem ser citadas as disciplinas referentes a cálculo, direito, sociologia, psicologia, etc. Essas disciplinas normalmente são ministradas por profissionais graduados nessas áreas. Ao serem lecionadas no curso de administração são muitas vezes dissociadas da realidade do futuro administrador. Acabam por atingir um grau de aprofundamento muito técnico, descaracterizando a sua utilização no contexto da administração.

Independentemente desta situação, na formação atual, no que diz respeito à utilização adequada dos saberes da experiência e saberes pedagógicos, os professores raramente têm contato sistematizado e oportunizado pelas IES.

Em função das carências anteriormente apresentadas na formação dos professores de administração das IES, alguns elementos destacam-se como relevantes neste processo de complemento e continuidade da formação docente, tais como: formação do professor reflexivo; a contribuição da pesquisa na formação docente; contribuição das histórias de vida na formação dos professores; ambiente de trabalho; formação contínua.

Nas últimas décadas, são muitos os estudos que tratam da formação do professor reflexivo. A característica da reflexividade tem se constituído num argumento valiosíssimo para auxiliar o professor no seu projeto de ensinar.

Para Pérez Gómez (1999) apud Libâneo (2000), *a reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade (...) de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar*

não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Para Romanowski (2003, p. 64), “*a reflexão na ação é complexa: exige uma observação atenta de como os alunos resolvem as situações, com base nos seus conhecimentos. O professor poderá, pela reflexão na ação, compreender o entendimento figurativo que o aluno já traz...*”.

Este elemento importante da formação dos professores deve ser entendido como um processo de ação – reflexão – ação no qual Libâneo (2002) propõe três categorizações:

- Auto-análise: um processo de voltar-se a si próprio, sobre seu próprio conhecimento, permitindo a formação de uma teoria bem como a reorientação da própria prática;
- Relação entre reflexão e situações da prática através da qual permita a análise de uma situação concreta, propiciando um redirecionamento da prática a partir da experiência pensada, gerando uma ação-relação entre atos realizados e transformações apreendidas.
- Busca da compreensão da realidade através do movimento reflexivo, a fim de permitir o acompanhamento da dinamicidade das informações e relacionamentos sociais a fim de construir uma explicitação do real propiciando uma contextualização do momento histórico e social vivenciado.

Sem esses elementos reflexivos como referência torna-se complexa uma análise e uma compreensão do próprio sujeito historicamente constituído, fragmentando a sua visão de mundo e conseqüentemente a sua capacidade de ensinar.

Outro fator importante está na contribuição da pesquisa para a formação docente. Vários estudos discutem esta questão e indicam a pesquisa como elemento fundamental para a formação do professor. Contudo, a pesquisa não se faz presente no cotidiano das IES. Nem enquanto ferramenta a ser desenvolvida nas próprias instituições nem como informações fornecidas por intermédio da utilização de resultados de pesquisas realizadas em outras instituições.

Com referência ao curso de Administração de Empresas, o escasso incentivo à realização de pesquisas ocorre predominantemente quanto ao conhecimento científico relacionado às disciplinas isoladamente, o que mais uma vez caracteriza o aspecto tecnicista presente nas IES.

No que tange a pesquisas com foco em práticas educacionais, elas inexistem nas IES, quer seja por falta de recursos a serem direcionados a esse fim, quer seja pela falta de interesse por parte dos profissionais, ou mesmo pela falta de interesse das próprias instituições.

Essa carência de relacionamento entre pesquisa e prática pedagógica leva a um círculo vicioso nessas instituições, onde os problemas verificados no processo de ensino e aprendizagem acabam repetindo-se com freqüência.

O fato de não haverem especialistas pesquisando e trabalhando para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas próprias instituições, abre uma alternativa interessante à medida que as IES busquem parcerias e/ou convênios com instituições que promovam a pesquisa educacional com o objetivo de apropriar-se desta tecnologia para o seu desenvolvimento.

Muitos estudos indicam a presença marcante da experiência que os professores tiveram com seus professores no período de sua formação inicial. Lima (2006) em seus estudos trabalha com a memória educativa dos professores universitários na organização de sua prática pedagógica.

Nas palavras da autora:

“É comum encontrarmos professores de graduação nos cursos superiores que não tiveram nenhuma formação pedagógica voltada para a sala de aula (...). No entanto, esses professores enfrentam o trabalho docente e atuam, às vezes, até com sucesso pelos caminhos da docência, num jogo de ensaio e erro no campo de inúmeras incertezas, lembrando-se de como seus professores anteriores se saíam em situações similares.(2006, p. 2)”.

Embora sua formação pedagógica durante os cursos de graduação seja limitada ou inexistente, esses professores organizam seu ensino pautado na vivência pedagógica que tiveram enquanto alunos. Chegam a dizer, em alguns casos, que fazem na sua prática tudo ao contrário do que seus professores fizeram ou em outros casos, seguem a mesma prática dos seus professores.

A propósito, Martins (1992) tem como pressupostos básicos de seus estudos sobre a prática pedagógica dos professores com sua “Didática prática”

que aquilo que se vivencia, tem muito mais significado do que o que se ouve no plano do discurso.

Segundo Romanowski (2003), o sujeito vai construindo seu saber através de um processo que contempla a reflexão acerca de seus avanços e recuos em função das relações que as experiências conduziram em relação ao conhecimento.

Essa dimensão ganha significância quando trabalhada durante o processo de formação de professores das IES, uma vez que em função da ausência de formação citada anteriormente, muito da “bagagem” cultural que o docente irá levar para a sala de aula será reflexo, muitas vezes até inconsciente, da ação dos muitos professores que passaram em sua vida de estudante.

Para esse processo de reconstrução, os principais referenciais são o contexto familiar, o processo de escolarização e a vida profissional do indivíduo.

Além dos elementos anteriormente citados, quando se trata de formação do professor, uma categoria importante nos estudos da área tem sido as condições objetivas de trabalho do professor, que diferem de acordo com cada curso, cada Instituição, como salienta Santos (1992, p. 57):

“No nível do ensino superior, por exemplo, essas diferenças são facilmente observáveis. Existem diferenças não só entre os cursos (...), como, também, diferenças no nível da qualificação e remuneração do quadro docente, e, ainda, no nível das condições de trabalho (equipamentos, condições materiais, bibliotecas, etc), da clientela, etc”.

No caso desta pesquisa, as condições objetivas de trabalho dizem respeito à instituição e a sala de aula na qual o professor leciona, o tempo de planejamento e atendimento dos alunos. Essa influência se dá inicialmente a partir de duas formas distintas: o compartilhar da responsabilidade da formação com o professor e a ação de oportunizar um ambiente de trabalho propício a tal desenvolvimento.

Embora a iniciação na formação pedagógica do professor, na maioria das vezes, esteja atribuída aos programas de pós-graduação, sabedoras que são da limitação vivenciada nestes programas, cabe as IES, enquanto centros geradores de conhecimento, complementarem essa formação inicial, sob pena

de estarem descontextualizadas do seu papel institucional, bem como proporcionar aos professores situações que gradativamente venham a aprimorar sua condição inicial por meio da continuidade de sua formação.

Um outro aspecto importante diz respeito as IES oportunizarem infraestrutura e condições de trabalho que permitam aos professores colocar em prática as novas possibilidades de organização do seu ensino.

Para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, sobretudo os professores das IES que não contam com uma formação inicial adequada. Esses conhecimentos são adquiridos basicamente como cita Benedito (1995) apud Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36):

“(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente”.

Assim sendo, cabe as IES assumirem seu papel neste processo uma vez que são diretamente interessadas nos resultados dessa formação para o sucesso de seus projetos.

Para efetivar essa condição precisam valorizar a formação contínua ou em serviço, utilizando-se de técnicas tais como cursos específicos de formação, seminários, palestras, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, estágios, etc.

Essa formação precisa observar alguns princípios norteadores que possibilitarão o alcance dos objetivos visados. A esse respeito encontramos em Pimenta e Anastasiou (2002, p. 24) a sistematização de alguns princípios importantes para essa formação, a saber:

Princípios:

- dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, com condição de nela intervir;
- trabalhar o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando a mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos;

- desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar;
- utilizar a pesquisa como princípio cognitivo na formação docente, propondo situações de investigação da realidade do ensino, de modo que se incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos professores.

A formação do professor do ensino superior contempla muitos aspectos relevantes. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são influenciadas por uma série de aspectos que refletem diretamente na construção da prática pedagógica docente, tais como a identidade profissional; a reflexividade; a memória relativa aos professores que o docente teve em sua formação inicial e, sobretudo, as condições objetivas de trabalho a que o docente está submetido.

Influência das práticas pedagógicas na aprendizagem

No ensino superior, a partir da reprodução da visão positivista, na qual são valorizadas a transmissão de informações, a fragmentação do saber, a repetição e a memorização, pode-se caracterizar a ausência da produção do conhecimento em detrimento de um “acúmulo”, por muitas vezes descontextualizado, de dados e informações. Essa concepção leva o docente ao desenvolvimento de uma prática pedagógica alinhada a essas posições conceituais, que frequentemente dificulta a aprendizagem dos alunos.

Para ultrapassar essa prática, vários estudos indicam a importância de se tomar como ponto de partida o conhecimento que o aluno traz. Essa discussão tomou corpo a partir da década de oitenta do século passado. A propósito, Cunha (1998) sugere que o professor:

“respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a ‘verdade definitiva sobre os fatos’, ajude a promover a interdisciplinaridade...”

Essa posição da autora enfatiza que há necessidade de uma reformulação dos conceitos que, necessariamente, promovem a aprendizagem dos alunos. Caracterizando a construção do conhecimento pelos alunos, como um dos objetivos principais ressaltado pelo novo paradigma, cabe ao professor, atuar como mediador desta relação entre aluno e conhecimento.

Assim, a prática pedagógica do docente, independente de quais técnicas e/ou ferramentas ele utilize, deve ser capaz de propiciar ao aluno a verdadeira possibilidade de construção do seu próprio conhecimento, em detrimento da visão atual, que encerra em si a pretensão de “ensinar” ao aluno.

Este é o pensamento dominante: entende-se o “ensinar ao aluno” como transmitir a ele precisamente o conteúdo descrito nas grandes leis das respectivas ciências que se inter-relacionam com a área de estudos ou, ainda, os conhecimentos armazenados na memória do professor.

Esse processo hoje, em muitas instituições, é concebido como conceito de ensino, sendo que, na verdade, consiste apenas na retransmissão de informações por variados meios e formas de comunicação.

Sem deixar de considerar que essas informações têm muita importância na contextualização do processo de construção do conhecimento, principalmente no avanço que trouxeram em relação a idéias anteriores, o fato de conhecê-las e saber repeti-las, contudo, não caracteriza por si só, o alcance do conhecimento.

Outra consideração, ainda, é que certamente neste processo de transmissão não são passadas as elaborações mentais que o próprio docente realizou ao longo da construção dos seus conhecimentos. São retransmitidas, portanto, apenas as informações resultantes desse processo elaborativo.

Como para o docente o que se ensina já é um processo elaborado, o que não o é para o discente, percebe-se facilmente o porquê de muitos professores não entenderem a dificuldade de seus alunos em “absorver” as informações transmitidas. Assim, a culpa por essa ineficiência é atribuída exclusivamente à falta de capacidade cognitiva desses estudantes.

Esse processo caracteriza bem o que Paulo Freire (2003) chama de “educação bancária”, na qual, ao invés de comunicar-se, o educador faz “comunicados e depósitos” que os educandos devem receber pacientemente, memorizar e saber repetir, sob pena de não terem seu avanço serial permitido.

No entanto, a contribuição do docente para a educação e para o aluno, em relação ao conhecimento, deveria ir muito além disso, como na visão de Durkheim, apud Morin (2001), para quem “o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido por toda a vida””.

Para isso é necessário que haja uma mudança no papel do professor, de transmissor de informações, para mediador do processo de aprendizagem do aluno, favorecendo sua relação com o conhecimento.

Essa relação ocorrerá de fato, com a ruptura do conhecimento do senso comum, trazido pelo aluno, para um estágio que Bachelard (1996) denomina “espírito pré-científico”, o que o autor considera uma passagem inexorável para o conhecimento científico.

Nessa dimensão a função do professor enquanto mediador assume uma dimensão muito mais efetiva em relação aos objetivos da educação.

Para tanto, é imprescindível que os docentes do ensino superior conheçam o conceito e os obstáculos que impedem o alcance do conhecimento pelos alunos, sob pena de não cumprirem a finalidade da razão de existirem, uma vez que simplesmente obtenção de informação, não necessariamente implica na presença do docente.

A prática recorrente de transmissão de informações, por si só, não permite mais que mostrar ao aluno, um objeto definido, formatado, estático, fragmentado, muitas vezes até descontextualizado, opondo-se a qualquer dos conceitos anteriores.

Essa condição não propicia análises, elaborações mentais, construções, investigações, imaginações, simulações, etc, que se constituem em elementos responsáveis pela internalização dos conceitos, levando à efetiva “**determinação do sujeito pelo objeto**”, ou seja, ao conhecimento (Hessen, 1999).

Atingir essa condição demandará mais que a repetição infundável dos inúmeros *slides* que constituem conceito pedagógico “moderno” do ensino superior.

Um aspecto a ser considerado em relação à dificuldade desse desafio, global e complexo, consiste no dilema que vivemos em relação à quantidade

de informações disponíveis, o que MORIN (2001) denomina como “a expansão descontrolada do saber”. O autor ainda afirma que:

“...o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área.” (2001, p. 16)

Nessa conjuntura o que temos como tônica do ensino superior é o repasse aos alunos de um conjunto de informações dispersas, encadeadas, contextualizadas, algumas vezes, porém sem uma significação mais efetiva para esses mesmos alunos. Essa realidade contrapõe o pensamento de Montaigne para a educação que afirma “mais vale uma cabeça bem feita que uma cabeça cheia”.

“Cabeça cheia”, no entendimento do autor refere-se a uma cabeça repleta de informações, muitas vezes sem sentido se justapostas entre si. Sem uma condição cognitiva de selecionar e organizar essas informações de modo a estruturar a sua inter-relação com a vida real.

O mesmo autor ainda define “cabeça bem feita” como aquela que, além de dispor de um conjunto de saberes, tem aptidão para colocar e tratar os problemas, bem como princípios organizadores que permitam ligar e dar sentido aos saberes.

Faz-se necessário, portanto, uma verdadeira ampliação do conceito de educação, como processo que conduz ao conhecimento por meio da mudança da postura do professor, o que é a premissa inicial.

Seguindo a mesma linha de conceitos referentes aos obstáculos epistemológicos, pode-se considerar a noção de obstáculos pedagógicos também desconhecida dos docentes do ensino superior, o que pode ser demonstrado por diversas evidências, como afirma Bachelard (1996p. 23):

“Os professores imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o (aluno entra na aula) com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto de

adquirir uma cultura experimental, mas sim de *mudar* de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana”.

Outra evidência é a dificuldade dos docentes em aceitar a possibilidade que alguém não compreenda suas explicações brilhantes e óbvias, desconhecendo e/ou desconsiderando toda a carga dos obstáculos epistemológicos anteriormente citada. Não compreendem que alguém não compreenda.

Esse pensamento decorre, invariavelmente, por não considerarem que “toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva”. Esse deveria ser o primeiro passo substituindo o saber fechado, acabado, estático, pela busca de um conhecimento novo, aberto e dinâmico, que permita “dialetrizar todas as variáveis experimentais, oferecendo enfim à razão, razões para evoluir”.

Cabe ainda, ao docente, neste processo de mediação da relação aluno-conhecimento, estimular ao aluno a romper a barreira da experiência, comum, da opinião pessoal.

A experiência comum é isenta de análises mais aprofundadas e verificadas. É, na melhor das hipóteses, composta por observações justapostas, que se baseiam nas definições expressas por um conjunto de palavras que condigam com a realidade do observador.

Ao configurar e designar objetos pela sua utilidade, limita-se no processo de buscar conhecê-los efetivamente, contrapondo-se ao conceito de ciência.

Como defende Lévy (1993, p. 2):

“A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório”.

Somente com a transmissão de informações, mesmo que contextualizadas, não será possível ao aluno elaborar uma opinião devidamente fundamentada, se não souber formular problemas. Considere-se ainda que para o espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma

pergunta. Assim, como pode haver conhecimento científico se não houver perguntas?

Nesse sentido, para caminhar nesta direção, reveste-se de muita importância a função de estimular os alunos à elaboração mental, como enaltece Lévy (1993, p. 18):

“...A faculdade de imaginar , ou de fazer simulações mentais do mundo exterior, é um tipo particular de percepção, desencadeada por estímulos internos. Ela nos permite antecipar as conseqüências de nossos atos. A imaginação é a condição da escolha ou da decisão deliberada: o que aconteceria se fizéssemos isto ou aquilo...Graças a esta faculdade nós tiramos partido de nossas experiências anteriores. A capacidade de simular o ambiente e suas reações tem, certamente, um papel fundamental para todos os organismos capazes de aprendizagem.”

Para isso, contudo, há necessidade urgente de reposicionamento dos métodos pedagógicos atuais empregados, o que é praticamente impossível de ocorrer, quando o docente não tem senso do fracasso, basicamente por considerar-se um mestre. Sendo um mestre, assim que fecha a porta de sua sala de aula, assume o poder de repassar e agir apenas conforme sua própria consciência definiu, e que considera mais importante que os alunos saibam.

Essa condição é presente, segundo o autor, uma vez que “há indivíduos para quem todo conselho referente aos erros pedagógicos que cometem é absolutamente inútil, porque os ditos erros são a mera expressão de um comportamento instintivo”.

Essa situação de poder estabelecido, entre opressor e oprimido, pode caracterizar, muitas vezes, uma relação psicológica professor-aluno como extremamente patogênica.

Cabe ao docente, portanto, por meio de uma prática pedagógica que assim o favoreça, privilegiar o alcance do conhecimento pelo aluno, em detrimento de uma postura pessoal que privilegie apenas a transmissão e repetição de informações, que em nada contribuirá para que o aluno rompa as barreiras estabelecidas pelo senso comum.

Essa condição, de influência direta da prática pedagógica docente na aprendizagem dos alunos, por meio da efetiva necessidade de geração de conhecimento, constitui-se num elemento importante para se incluir na formação docente, superando a tradicional postura relativa apenas a condição

de mero transmissor, admitindo a influência da metodologia empregada no resultado final da aprendizagem.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo tratarei do percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa apresentando a escolha da abordagem da pesquisa, modalidade e instrumentos utilizados na coleta dos dados para o alcance dos objetivos propostos.

Considerando o objetivo deste estudo que visou relacionar a formação dos docentes e sua prática pedagógica, com a aprendizagem dos alunos, pesquisando em seu ambiente natural, por meio da ênfase aos aspectos do processo que permeiam essas inter-relações tais como a práxis dos docentes, as técnicas empregadas pelos docentes, as normas regulamentares da IES estudada, entre outras optei por desenvolver a pesquisa numa abordagem qualitativa caracterizada, sobretudo, na busca dos significados dessas relações. (Ludke e André, 1986).

A perspectiva da análise pelo ponto de vista da influência do meio sobre o sujeito e o objeto caracteriza também a aplicação da abordagem qualitativa conforme referenciada pela visão de Chizzotti, a qual cita que:

“A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 2005, p.79)

Em função da gênese do problema derivar da prática vivenciada pelos indivíduos participantes da prática docente na Instituição pesquisada, caracterizando-se pela relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, valoriza a contradição entre a teoria existente e a teoria construída pelos sujeitos a fim de instrumentarem-se para a intervenção nos problemas que identificam na prática. Assim, há uma ação contínua de transformação entre sujeito e objeto, uma vez que a vivência do problema, de acordo com o contexto, transforma a ação do sujeito que, por sua vez, ao modificar sua ação, ressignifica o problema.

O estudo desenvolveu-se em uma IES que oferece os cursos de Bacharelado em Sistemas de Informação, Ciências Contábeis e Administração de Empresas. Trata-se de uma instituição de natureza privada, fundada no ano de 1982, sendo conduzida por meio de uma mantenedora formada por 06 sócios.

A IES conta atualmente com 3.200 alunos, distribuídos entre os 03 *campi* em funcionamento: *campus* 1 (funciona pela manhã e noite); *campus* 2 e *campus* 3 (ambos funcionam apenas à noite). A força de trabalho é composta por 120 funcionários, dos quais 105 são professores.

Essa Instituição, além da mantenedora responsável por todo o processo de gestão econômico-financeira, tem em sua estrutura de comando as seguintes áreas: Diretoria Geral da IES, Diretoria por *campi*; Coordenação Geral; Coordenação nos *campi*; Secretaria das Faculdades; Biblioteca; Coordenação pedagógica*.

Essa coordenadora pedagógica incluída na estrutura organizacional desde o início de 2002, assumiu a responsabilidade de verificar os planos de aula e as avaliações propostas pelos docentes, no sentido de auxiliá-los a construir ferramentas mais direcionadas à aprendizagem dos alunos. Com isso surgiu o interesse de alguns professores no sentido de aprimorar a metodologia empregada e em contrapartida a reclamação de outros no sentido de sentirem-se invadidos no seu processo de trabalho.

Essa coordenadora pediu demissão da Instituição no início do ano de 2005, resultando que no início do segundo semestre a Faculdade contratou uma nova coordenadora pedagógica para assumir as funções anteriores bem como trabalhar com a formação dos professores.

A Instituição tem como missão: “Realizar profissionalmente alunos e egressos, fortalecendo as organizações parceiras e contribuindo para uma sociedade mais justa, humana e feliz”.

Para poder desenvolver seu objetivo precípua, a organização, por meio de seu corpo diretivo técnico citado anteriormente, planeja, executa e avalia o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Além dessas atividades operacionais, esse corpo diretivo também é responsável pela elaboração do projeto político-pedagógico, bem como pela definição e validação dos cursos junto ao MEC.

Um agente importante neste processo é o docente que é contratado, supervisionado e avaliado pelo corpo diretivo técnico da Instituição. Esse profissional, portanto, caracteriza-se como o responsável por atingir a missão da Instituição, uma vez que está em contato direto com os alunos, tendo a responsabilidade de prepará-los para o mercado de trabalho.

Assim, a Instituição tem por intenção contratar e capacitar os profissionais mais experientes e preparados a fim de obter êxito neste propósito. Para tanto, atualmente, a organização, para a contratação de docentes, utiliza-se dos seguintes mecanismos: a) análise de currículo; b) verificação da titulação de acordo com exigências das diretrizes do MEC; c) entrevista com coordenação; d) aula probatória diante de banca de pelo menos 03 professores.

Após a contratação do profissional, ele é sociabilizado na instituição pela Coordenação, momento em que são explicados todos os aspectos pertinentes ao funcionamento da Instituição, sendo-lhe entregue um documento chamado “Manual do Professor”, no qual constam todas as especificações sobre o trabalho e as normas que regulamentam a atividade docente como: forma de avaliação; construção da ementa; relacionamentos com as demais áreas da Instituição; calendário acadêmico; registro de presenças; entre outros.

Além deste momento com o Coordenador, o professor é convocado a participar da “Semana Pedagógica” promovida pela IES a cada início do período letivo. É nesse espaço que se reúnem todos os docentes e todo o corpo diretivo da Instituição. Essa semana elaborada e conduzida pelo corpo diretivo, contempla várias atividades, quais sejam, a) apresentação dos novos integrantes do corpo diretivo e dos novos docentes componentes da Instituição; b) reunião geral de boas vindas, normalmente com abertura realizada pelo presidente da mantenedora e pelo diretor da Faculdade, quando são repassados alguns resultados relativos ao período anterior, os projetos em andamento na Instituição e os avisos de ordem geral para o próximo ano; c) aviso das eventuais mudanças definidas pelo corpo diretivo em relação às práticas a serem aplicadas no próximo semestre (ex: sistema de avaliação; registros de atividades; metodologia de funcionamento interno da Instituição, etc.); d) reunião entre docentes de mesma disciplina, ou do mesmo período, a fim de se definir a estratégia de trabalho multidisciplinar para os períodos em

que, segundo definição da Instituição, será obrigatório a utilização dessa metodologia; e) elaboração ou alteração das ementas de cada disciplina para o próximo semestre.

Além dessas formas citadas, a Instituição ainda dispõe de pelo menos duas reuniões pedagógicas, durante o semestre letivo, definidas, previamente, no calendário acadêmico e, normalmente, agendadas para dois sábados ao longo do semestre, as quais são utilizadas para promover discussões acerca do andamento dos trabalhos multidisciplinares. Às vezes elas ocorrem em situações isoladas, para promover atividades que visam o aprimoramento da capacitação dos docentes.

O desenvolvimento da pesquisa se deu com as turmas do *campus* centro, com alunos do 8º período (último semestre da graduação), da turma de Administração com ênfase em negócios do Mercosul e Administração com ênfase em Informática.

A definição dessas turmas a serem investigadas estabeleceu-se a partir da consideração de dois critérios básicos: a) alunos que já estão no último ano e que assim já tiveram aulas com a grande maioria dos docentes do curso de administração; b) das nove turmas de alunos que estão no 8º período do curso de administração da faculdade, apenas nessas duas turmas não atuei como docente.

Com essa diversidade de informações acerca da mesma IES, será possível caracterizar a modalidade de pesquisa do estudo de caso simples, que consiste, segundo Triviños (1987, p.133), como “... uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente...” ou ainda como salienta YIN (2005, p. 20) “... para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.”

Como este estudo contempla diversos atores relacionados a um mesmo processo e a uma mesma IES, bem como a inter-relação entre suas ações, dos alunos e da organização, o estudo de caso torna-se pertinente em função da definição que o constitui como:

“...uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma

experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.”(CHIZZOTTI, 2005, p. 102).

Considerando ainda que muitas questões deste estudo estão, diretamente, relacionadas à percepção dos discentes, sujeita a muitas variações em função de fenômenos das mais diversas ordens, esta pesquisa buscará compreender a influência dessas determinantes nos aspectos levantados, suscitando dúvidas em relação às origens desses fenômenos, pode-se caracterizar também o estudo de caso como adequado uma vez que, segundo YIN, “... representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” (2005, p. 19).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados consistem em aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas e grupo focal.

Para construção deste estudo, analisei o perfil da formação do docente em relação às variáveis que interferem no seu processo de docência tais como: o curso no qual leciona; a formação inicial; disciplinas que leciona; o ambiente de trabalho; as demais atividades profissionais exercidas pelo docente; etc.

Para tanto, num primeiro momento, como forma de construção do objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória, utilizando questionários fechados, de acordo com apêndice I, com questões relativas à caracterização da formação dos docentes que lecionam no curso de administração de empresas, instrumento que segundo Chizzotti (2005, p.55) “... consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.”

Foram aplicados 10 questionários a docentes do curso de administração, com 15 questões fechadas, como pesquisa exploratória acerca de sua

formação inicial em relação ao curso e/ou às disciplinas que lecionam, que como cita Santos:

“...pesquisa exploratória é uma primeira aproximação de um tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto e até mesmo revelar ao pesquisador novas fontes de informação.” (SANTOS, 2002, P. 16)

Esse levantamento de dados propiciou uma primeira verificação: 06 desses docentes têm formação técnica específica na área em que lecionam e 04 têm formação em áreas diferentes das disciplinas nas quais atuam. Com relação aos aspectos pedagógicos, 05 dos professores entrevistados têm formação de 30 horas em disciplinas pedagógicas como parte obrigatória do programa de mestrado e outros 05 não tiveram contato com essas disciplinas, uma vez que têm como grau de escolaridade apenas a especialização.

Dos pesquisados, 08 têm uma carga horária, na Instituição, de entre 08 e 20 horas semanais, e dois deles possuem uma carga horária superior a 20 horas semanais. Todos desempenham outras atividades profissionais com uma carga horária média de entre 20 e 40 horas semanais. Todos os pesquisados lecionam nessa Instituição desde há 02 e até 06 anos. A partir desses dados, foi possível delinear um perfil inicial acerca do profissional que compõe o quadro docente da Instituição.

Pela necessidade da abordagem de assuntos de cunho político da Instituição de uma maneira mais aprofundada, optei por realizar uma entrevista semi-estruturada, conforme apêndice II, com a coordenadora adjunta do curso de administração sobre aspectos relativos à forma e aos critérios para contratação dos docentes na Instituição; à preocupação da instituição quanto à formação dos docentes e caracterização dos processos pedagógicos concernentes a essa formação. A entrevista foi utilizada uma vez que permite, segundo Ludke e André, “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz nas informações desejadas (...) ganhando vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (1996, p. 34).

Para uma primeira aproximação com as eventuais categorias, consideradas quantitativamente mais significativas pelos alunos dessas duas

turmas investigadas, foi utilizada a análise documental das duas últimas avaliações de desempenho dos docentes, realizadas periodicamente pela própria IES, relativas aos dois últimos semestres, acerca da percepção dos alunos sobre o favorecimento de seu processo de aprendizagem. Totalizando 60 alunos, agora no último período, abordando aspectos comportamentais e da prática pedagógica dos docentes que ministraram as disciplinas já concluídas por eles.

Após esse levantamento, foi utilizada a técnica do grupo focal, conforme apêndice III, divididos em dois grupos de 07 alunos cada, com o intuito de levantar os aspectos considerados relevantes, de natureza qualitativa, por estes alunos no seu processo de aprendizagem, bem como quais os professores, por meio de sua prática pedagógica, conseguiram favorecer mais significativamente este processo.

Esse processo visou permitir uma análise mais consciente por parte dos alunos acerca das práticas docentes que efetivamente mais contribuíram com seu processo de aprendizagem, por meio de sua prática pedagógica, independentemente de empatia e/ou outras variáveis subjacentes.

O grupo focal foi designado para este levantamento de dados uma vez que permite a obtenção de uma quantidade significativa de informações em um período de tempo mais curto, além de permitir a captação de aspectos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, o que alinha com o objetivo deste estudo.

Assim sendo, o grupo focal permitiu, segundo Morgan e Krueger (In GATTI, 2005):

“...captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações...permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar...”

Para ampliar as informações acerca da relação entre a formação docente e a aprendizagem dos alunos, investigando a influência da formação pedagógica do professor na sua prática os resultados obtidos na

aprendizagem dos alunos, realizei entrevistas semi-estruturadas com os professores mais citados pelos alunos durante a realização do grupo focal.

CONDUÇÃO DO GRUPO FOCAL

Motivo da escolha

A técnica do grupo focal para o levantamento de dados junto aos alunos foi escolhida em função de oportunizar a obtenção de dados de natureza qualitativa, enriquecidos pela somatória de opiniões que a técnica estimula.

A partir da expressão de um dos membros do grupo, ocorre uma relação do conteúdo dessa mensagem com a vivência de cada um dos participantes, o que faz com que essa associação venha à tona com muito mais facilidade, e muito mais enriquecida, uma vez que materializa a lembrança de todos.

Como os participantes referiram-se a fatos já ocorridos, esse estímulo à lembrança torna-se um catalisador importante para a riqueza dos conteúdos explorados pelo grupo.

Um outro aspecto a ser salientado, refere-se à facilidade com que os participantes encontram em emitir opiniões, superando desafios como timidez, dificuldade de verbalização das idéias, das lembranças, uma vez que aproveitam a oportunidade de complementar e concordar com comentários emitidos por algum dos outros participantes. Essa possibilidade de aproveitamento da opinião de outrem, somado à interferência da moderadora em direcionar os questionamentos para que todos se expressem sobre cada tema abordado, eleva consideravelmente o grau de qualidade e profundidade das opiniões, o que, com uma técnica de coleta de dados individual, não seria tão evidenciado.

Participantes

Conforme descrito anteriormente, os participantes dos grupos focais são alunos da Instituição Alpha, escolhida como pesquisada neste trabalho. São alunos que cursam o 8º. Período, último semestre do curso de Administração de Empresas, matriculados nas turmas do *campus* centro, período noturno, sendo as únicas duas turmas desse período para as quais não lectionei.

Essas turmas são compostas por 60 alunos, com faixa etária entre 22 e 45 anos, com distribuição equitativa em relação ao gênero.

Todos esses alunos trabalham, em empresas de diferentes natureza e funções, sendo que a maioria ocupa postos ligados ao curso de administração de empresas.

De um universo de 60 alunos, inicialmente, foram definidos como entrevistados 16 alunos, dos quais dois faltaram à entrevista, respectivamente um em cada encontro, resultando num total de 14 alunos pesquisados, sendo 07 homens e 07 mulheres.

Planejamento

Em relação ao planejamento, cabe salientar que é um aspecto fundamental para a eficácia da técnica de coleta de dados utilizada. Qualquer situação não planejada anteriormente pode inviabilizar o resultado esperado.

Para tanto, todos os aspectos pertinentes foram contemplados previamente, conforme descrito no apêndice III.

Equipe de trabalho

Visando garantir a eficácia da aplicação da técnica, foi delineado um grupo de trabalho responsável pela aplicação adequada do instrumento de coleta de dados, do qual fizeram parte uma Pedagoga – com 15 anos de experiência na função, que exerce a coordenação pedagógica de uma IES privada – atuando como moderadora, uma administradora – com 05 anos de experiência como docente do curso de Administração de Empresas de uma outra IES privada – que atuou como observadora, além de mim, que participei apenas como pesquisador – espectador do processo, observando e registrando as percepções e participações dos alunos.

A participação da equipe de trabalho foi de fundamental importância para o êxito obtido com a técnica aplicada. Ambas as componentes, moderadora e observadora, foram convidadas por sua vivência na área de estudo. Uma como pedagoga, que trabalha, também, com formação de docentes, e outra, como docente que leciona no mesmo curso objeto desta pesquisa, administração de empresas, porém de outra instituição.

Com relação ao convite, ambas aceitaram-no imediatamente, ressaltando que se sentiram gratificadas pela oportunidade de participar da pesquisa e de conhecer, por meio da percepção real dos próprios alunos, elementos que pudessem ser relacionados as suas próprias práticas profissionais.

Foi realizada uma reunião prévia com cada uma delas, em momentos separados, em que entreguei um artigo sobre a técnica do grupo focal, para referenciar as especificações da técnica que seria utilizada, uma vez que, embora ambas tivessem ouvido falar a respeito dessa ferramenta, ainda não haviam efetivamente participado de sua aplicação real. Além disso, expus lhes um relato sobre o teor da pesquisa, a fim de deixá-las a par dos objetivos da pesquisa.

Por um lado, a moderadora, na execução dos trabalhos, exerceu um papel muito importante, à medida que conseguiu extrair muitas informações relevantes dos alunos, alternando entre o roteiro pré-estabelecido de questões norteadoras e aprofundando as observações dos alunos, sem desviar-se do foco da temática proposta. Ela demonstrou bastante familiaridade com o tema, o que facilitou muito a adequação do vocabulário ao perfil dos participantes, conseguindo uma empatia com os grupos, criando um ambiente muito favorável, facilitando a obtenção de informações. Isso ficou bastante evidente, em função das assertivas que fazia a partir dos comentários emitidos, com o intuito de confirmar com o grupo o conceito construído pelas respostas a cada questão norteadora. A partir disso, direcionava esse conceito à validação do grupo, relacionando-o com a questão subsequente.

Por outro lado, a observadora, por meio de suas anotações acerca dos comportamentos evidenciados pelo grupo, possibilitou que se fizessem relações entre os momentos das respostas e as reações do grupo em função do sentimento que acompanhava cada tópico. As expressões relativas à empolgação demonstrada pelo grupo à medida que ia lembrando dos professores que consideravam significativos na caminhada de sua aprendizagem.

Custeio dos eventos

Os eventos, ocorridos em duas etapas, Grupo Focal 1 e grupo Focal 2, gerou algumas despesas, relativas a aquisição de material de expediente, coquetéis, custos com equipamentos e insumos necessários para a consecução dos trabalhos. Todas essas despesas estão discriminadas no apêndice IV.

Conteúdo

O conteúdo explorado na aplicação da técnica de coleta de dados foi elaborado a partir da proposta da investigação, numa classificação crescente de dificuldade das questões norteadoras.

A divisão utilizada para o encaminhamento do trabalho, nos dois grupos focais realizados, seguiu uma ordem no sentido de propiciar uma abertura com questões de ordem geral, voltadas à percepção dos participantes sobre a evolução que consideravam ter alcançado a partir da faculdade, questões intermediárias, que visavam a percepção deles acerca de como ocorria sua aprendizagem e, por fim, questões que remetiam aos docentes que consideravam ter contribuído mais significativamente neste processo de aprendizagem, bem como a descrição da prática pedagógica realizada por eles.

O ambiente e os recursos utilizados

Ambas as aplicações dos grupos focais ocorreram nas instalações da IES objeto desta investigação. Com o consentimento da direção, foi escolhida uma sala de aula num andar isolado, longe de qualquer barulho, situação facilitada pelos dias da realização dos eventos, que foram dois sábados, pela manhã, no horário das 10h às 11h30min, aproximadamente, com um intervalo de 3 semanas entre eles.

Esse local foi propício para a realização da pesquisa, uma vez que se trata de um prédio numa região bem central da cidade, que oferece o ambiente adequado para tal situação, onde dispunha de todo o tempo e recursos que se fizessem necessários para o êxito do evento, sem gerar custos adicionais com o ambiente.

Convite

O grupo pesquisado foi constituído por alunos regulares da instituição, do último ano, das únicas duas turmas de Administração, para as quais eu não lecionei. Tive a oportunidade de conversar com eles pessoalmente, nas aulas em que permanecem a maior parte do tempo na biblioteca, pois é quando têm horário disponível para a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Assim, pude convidá-los, pessoalmente, de maneira aleatória, por não conhecê-los pessoalmente, apenas a partir da disponibilidade e do interesse demonstrado por alguns.

A partir da anuência ao convite, já expliquei ao estudante a natureza do trabalho, confirmei data, local e horário do encontro e fiz uma relação constando cada um deles, com seu telefone e *e-mail* para contato. Esse convite foi realizado com duas semanas de antecedência. Na semana anterior ao evento, três dias antes, enviei uma mensagem para cada participante confirmando a reunião, com data, local e horário de sua realização.

Mesmo tendo relacionado 10 (dez) participantes para cada sessão, 2 (dois), em cada sessão, na véspera, responderam a mensagem de confirmação informando que não poderiam participar devido a problemas pessoais. Dos 8 (oito) entrevistados restantes que estavam previstos, número que era meta inicial para cada sessão, em cada dia houve uma falta, realizando-se cada sessão com sete participantes, um total de 14 (quatorze) alunos.

Cronograma

O cronograma estabelecido anteriormente quando do projeto da pesquisa, foi alterado duas vezes: uma em função da impossibilidade da presença do grupo de alunos por estar em uma semana de provas importantes, pedindo que fosse postergada a data do encontro; outra em função da indisponibilidade do local onde seria realizada a pesquisa. Assim, alterou-se a realização do encontro em 15 dias, aumentando o intervalo entre os dois

grupos que, inicialmente, deveria ser de 15 dias e que acabou sendo de 21 dias.

O planejamento da aplicação da técnica, em todas as suas etapas, transcorreu durante aproximadamente um mês. As execuções se deram num período aproximado de um mês. A transcrição e análise dos dados levaram aproximadamente 45 dias.

Condução da sessão

A realização dos dois grupos focais seguiu uma mesma seqüência previamente estabelecida:

a) planejamento – realizado em conjunto com a moderadora e observadora, composto por uma leitura de material de referência sobre a técnica propriamente dita, seguido por uma reunião com cada uma, quando foram estabelecidos os papéis de cada um no processo, apresentados lhes o roteiro de atividades a ser seguido e as questões norteadoras;

b) organização do espaço de trabalho – foi utilizada uma sala de aula, onde foram afastadas as carteiras para o fundo, colocada uma mesa no centro, sobre a qual foram colocados os gravadores e ao redor da qual foram dispostas cadeiras para os participantes. Além disso, foi colocada uma outra mesa, na lateral da sala, na qual foi servido um coquetel de boas vindas aos participantes;

c) recepção – os participantes foram recebidos, assinando a lista de presença, diretamente com o coquetel de abertura, dispendo-se ao lado da mesa do coquetel e conversando sobre temas diversos, enquanto aguardavam a chegada de todos.

d) abertura – fiz as apresentações, agradecendo a presença de todos, ressaltando o objetivo do trabalho, apresentando os participantes e, reiterando o papel de cada um no encontro. A partir de então, a palavra foi passada à moderadora, que iniciou os trabalhos.

e) aquecimento - a moderadora reiterou o objetivo do trabalho, explanando sobre a técnica de coleta, a seqüência das atividades e solicitou que escolhessem o codinome de referência. Em seguida, concedeu-lhes um tempo para lembrarem dos professores – cujos nomes estavam listados no quadro por período e por disciplina – que haviam lecionado para eles ao longo do curso;

f) aplicação das questões – a moderadora dirigiu-lhes os questionamentos para a obtenção dos dados da pesquisa;

g) síntese – após percorrer todas as questões, a moderadora, junto com os participantes, realizou uma síntese dos principais conceitos delineados;

h) abertura ao grupo – a moderadora passou a palavra ao grupo para que fizesse eventuais questionamentos e/ou comentários que desejasse;

i) fechamento – a moderadora finalizou o trabalho, agradecendo a presença de todos, emitindo comentários sobre a riqueza das informações e contribuições do grupo;

j) encerramento – agradei mais uma vez a presença de todos, pedi que assinassem o termo de colaboração e encerrei o trabalho.

A sistematização dos dados levantados com a realização do grupo focal permitiu levantar categorias de análise para organizar as reflexões que serão realizadas tendo em vista os objetivos propostos para o estudo. Esses serão apresentados no capítulo cinco.

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: PERFIL DO CORPO DOCENTE DA ALPHA

Por meio de análise documental, contemplando os currículos de todos os docentes da Instituição Alpha, devidamente autorizado pela Diretoria, fiz uma estruturação relacionando a formação inicial, aqui entendida como graduação, especialização e mestrado.

Com os professores componentes do grupo citado pelos alunos como os que mais favoreceram seu aprendizado, além da mesma caracterização relativa ao seu perfil de formação, nas entrevistas foram abordadas questões relativas ao que entendem constituir processos de formação, inicial e continuada, conforme explicitado nas respostas a seguir.

4.1 A titulação

A Instituição estudada tem por política primar pela contratação de docentes com titulação de mestre. Diante da necessidade de uma nova contratação e, na impossibilidade de contratar um mestre, é verificado o equilíbrio necessário na somatória da titulação do corpo docente, em relação ao exigido pela legislação pertinente.

Esta condição pode ser evidenciada pela configuração atual do quadro de titulação dos professores desta IES que, atualmente conta com 58 docentes lecionando nos cursos de administração de empresas, nas mais diversas disciplinas.

Destes 58 professores, 02 têm titulação de doutor; 31 são mestres; 19 são especialistas; 01 tem licenciatura e 05 são bacharéis.

Os docentes com titulação de especialização estão dentro da política da instituição, uma vez que iniciam o trabalho e assim que são considerados efetivos, são convidados a ingressarem no mestrado.

A instituição, inclusive, conta com um sistema de incentivo à realização do mestrado, por meio de concessão de bolsas, com subsídio parcial das despesas com o curso, aos mestrandos que cumprem os requisitos do programa interno de incentivos.

Em relação aos docentes com titulação de bacharéis e/ou licenciatura, são incentivados também na realização do mestrado, tendo acesso ao mesmo programa de incentivos. Segundo a direção da instituição, são contratados com esta titulação apenas os que têm larga experiência no mercado de trabalho, especificamente na área que irão lecionar.

Dos 05 docentes mais citados como responsáveis pelo favorecimento da aprendizagem de forma mais significativa pelos alunos, todos têm titulação de mestre. Cabe salientar que a formação inicial do docente do curso de administração de empresas, especialmente na graduação, é caracterizada por uma diversidade de áreas.

Na instituição estudada não foi possível relacionar as áreas de formação inicial com as disciplinas ministradas, uma vez que ocorrem muitas mudanças a cada semestre, em função da pouca disponibilidade de turmas para as disciplinas específicas da área de formação inicial dos docentes. Assim, com a intenção de preservar a carga horária dos docentes para os próximos semestres, estes, por vezes, acabam por lecionar disciplinas nem sempre alinhadas com sua formação inicial.

Esta situação não é de todo atípica, uma vez que embora haja uma intencionalidade de direcionamento para que o docente leccione em sua área de conhecimento, não há uma obrigatoriedade da legislação neste sentido, ficando a critério dos coordenadores de cursos a designação do docente para a disciplina que melhor convier ao curso.

Embora haja uma variação muito grande nos cursos de graduação concluídos pelos docentes, ocorre um direcionamento para áreas correlatas à administração nos cursos de especialização e mestrado, por entenderem da necessidade de buscar uma formação direcionada à área da ciência na qual estão lecionando.

Mesmo ocorrendo uma predominância de graduados na área de administração, muitos dos demais docentes têm graduações distintas, apesar de lecionarem na área de administração. Há que se pontuar, como exceção desta divergência, os professores das disciplinas consideradas não-profissionalizantes, que servem de embasamento para as disciplinas profissionalizantes. Estes professores, em sua maioria, têm formação na área

da disciplina que lecionam, como por exemplo, psicologia, direito, contabilidade, economia, letras, etc.

Na IES estudada, a formação inicial dos docentes está distribuída nos seguintes cursos de graduação: 22 docentes graduados em administração; 10 graduados nas áreas de engenharia; 06 graduados em economia; 05 graduados em ciências contábeis; 04 graduados em letras; 02 graduados em informática; 02 graduados em matemática; 02 graduados em direito; 02 graduados em ciências; 01 graduado em psicologia; 01 graduado em turismo e 01 graduado em filosofia.

Em relação aos docentes citados pelos alunos, temos a seguinte distribuição: 02 graduados em economia; 01 graduado em engenharia; 01 graduado em sistemas da informação e 01 graduado em Matemática.

4.2A formação dos professores sujeitos da pesquisa

Para encaminhar as reflexões em torno do objeto deste estudo, considero importante delinear como se deu a formação dos docentes participantes da pesquisa, escolhidos pela indicação dos alunos.

Um aspecto que chama a atenção, inicialmente, é a que nenhum deste professores foi graduado em administração, embora dois deles, tenham concluído o mestrado em administração. Contudo, todos lecionam disciplinas correlatas à sua área de formação e fazem questão de salientar que isto traz muita satisfação, uma vez que sentem muita segurança ao lecionar estes conteúdos.

Outro aspecto que pode ser considerado importante diz respeito ao fato que nenhum dos professores citados leciona matérias profissionalizantes do curso de administração. Considerando que o curso tem um enfoque direcionado à “profissionalização” para o mercado de trabalho, e nenhum dos professores responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes foi citado entre os que mais favoreceram a aprendizagem dos alunos, fica uma indagação acerca se há algum determinante específico que caracterize a razão de ser desta escolha.

Quanto à identidade profissional, apenas o docente com licenciatura, na questão sobre “**qual a sua profissão**”, identificou-se como professor. Dos

demais, apenas um deles, como segunda opção, citou “professor”, mas os quatro professores identificam sua profissão como sendo a da graduação, sobretudo por trabalharem junto ao mercado empresarial em atividades correlatas a estas áreas.

Essa situação corrobora com as palavras de Vasconcelos (1996, p. 36):

“Quando perguntada a profissão desse professor (profissional liberal), a maioria, mesmo quando dedicava elevado número de horas ao exercício do magistério, não se intitula professor, indicando apenas sua profissão original. Nitidamente, tal atitude reflete evidente desvalorização de uma carreira. Ser engenheiro, advogado ou qualquer outra profissão liberal confere maior prestígio ao indivíduo, mesmo àquele que, exercendo exclusivamente a docência como profissão, segue não se intitulando professor”.

Na questão acerca da “**formação pedagógica**”, todos entendem como esta formação apenas as horas das disciplinas de metodologia do ensino superior que cursaram no mestrado, variando entre 30 a 60 horas. De uma maneira geral entendem que a disciplina foi importante apenas para fazê-los pensar sobre a educação e sobre a docência, mas acham que poderia ser melhor aproveitada. Nesta afirmação que poderia ser mais bem aproveitada eles entendem que a disciplina deveria contemplar técnicas e metodologias que aumentasse seu escopo de técnicas para lecionar.

Interessante citar, que não conseguem, de uma maneira geral, visualizar a semana pedagógica da Instituição, como continuidade de sua formação pedagógica. Nem entendem que traga contribuições significativas para sua prática docente, como afirma Cunha (1989) podendo ocorrer tanto na Instituição que lecionam, em se tratando de formação continuada ou mesmo na instituição onde realizaram sua graduação, no caso de considerar a formação inicial, caso específico de cursos de pós-graduação que incluam, em sua grade, disciplinas voltadas à didática ou metodologia do ensino superior.

Na verdade pôde-se evidenciar que não há um entendimento, nem uma padronização das alternativas de formação dos docentes da Instituição Alpha. Apesar de algumas variáveis no processo de formação se repetirem, não há como caracterizar uma única forma que possa constituir-se como modelo. Isso é prática corrente como afirma Cunha (1989, p. 92)

“...ao tratar da formação pedagógica dos bons professores, os resultados das experiências de formação pedagógica se apresentam de forma diversificada. Alguns dos professores entrevistados em sua pesquisa nunca participaram de programas específicos na área educacional. Dentre os que participaram, alguns afirmam ter sido esta uma experiência importante, outros não. Assim, ela conclui que a experiência de formação pedagógica não pode ser entendida de forma unívoca. Em suas palavras: “O momento que o professor está vivenciando e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não.”

Ocorre, contudo, que os docentes, devidamente explicitado nas suas respostas, limitam seu entendimento do conceito de formação pedagógica a cursar disciplinas de metodologia do ensino superior. Nestas disciplinas, inclusive, entendem que deveriam ser abordados técnicas e métodos para diversificar as aulas.

Não conseguem considerar aspectos como reflexividade; definição de objetivos; caracterização do grupo de alunos; seleção dos conteúdos e bibliografia alinhados aos objetivos definidos; avaliação da aprendizagem, entre outros, como elementos componentes da formação pedagógica.

Na questão de “**tempo na docência**”, todos já contam com uma boa experiência na docência do ensino superior, variando de cinco anos, o menos experiente, passando por sete, oito e nove anos, até o mais experiente com quinze anos de docência. Este tempo certamente tem influência bastante acentuada nos resultados dos escolhidos do G5, uma vez que todos afirmam ter errado muito, ter modificado muito sua prática docente ao longo dos anos, com a experiência acumulada e os *feedbacks* recebidos.

Cabe salientar também, a dificuldade que todos apontam em relação à sua carga de trabalho semanal. Entendem que com uma jornada de trabalho mais reduzida certamente poderiam ter um desempenho melhor na docência, no que diz respeito à preparação das aulas, pesquisas para incrementar os conteúdos, planejamento de metodologias mais instigantes aos alunos e, principalmente, com tempo para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e poder oferecer um feedback consistente que propiciasse a evolução do aprendizado dos alunos.

No entanto, hoje consideram que fazem “milagres”, á medida que a carga de trabalho semanal deles varia entre 40 e 60 horas, sendo de jornada exclusivamente voltada à docência entre 16 horas, o que menos tempo leciona,

até cerca de 40 horas, um dos docentes que trabalha em regime de dedicação integral na Instituição objeto da pesquisa. As demais horas são direcionadas para trabalhos na área de sua “profissão”, como citam os professores.

Em relação à questão de qual foi o motivo do “**ingresso na docência**”, apenas o professor com licenciatura teve uma formação já voltada para esta alternativa. Dos quatro outros professores, não tinham esta alternativa como uma opção de carreira. Um dos professores, num período de transição entre oportunidades profissionais, ao ver um anúncio solicitando docentes para sua área de atuação, decidiu enviar o currículo para a Instituição e foi chamado para lecionar. Considerou, no entanto, naquele momento, como “*uma ponte até que viabilizasse uma outra oportunidade de trabalho...*”. Os três outros professores foram chamados para lecionar na Instituição por intermédio da indicação de conhecidos, que os considerando ótimos profissionais na área de atuação de cada um, entendiam que seriam ótimos professores. Um dos professores, inclusive, cita que foi indicado por um colega do mestrado, que já atuava como docente na Instituição, que alegou tê-lo convidado “*pelas ótimas apresentações de trabalhos que fez durante o mestrado*”. Assim, entendeu que seria um ótimo professor.

É importante relatar, que, dos cinco professores, apenas um diz que, caso tivesse uma situação profissional e financeira estável, deixaria a docência. Todos os demais, afirmam que, mesmo alcançando uma condição profissional e financeira estável, continuariam na docência, contudo, com uma carga horária bem reduzida, cerca de duas noites por semana, totalizando 08 horas semanais. Este interesse em permanecer na docência, independente de qualquer situação, pauta-se nos seguintes aspectos: gostam muito de lecionar; gostam muito de interagir com pessoas e com o conhecimento; entendem que a docência propicia a necessidade do aprendizado contínuo, além de promover muitos contatos e oportunidades profissionais, entre outros, o que está de acordo com o citado por Vasconcelos (1996, p. 36):

“Mesmo os que iniciaram a carreira docente com propósitos pessoais imediatistas, como o de complementar a renda num período mais difícil de suas vidas, por exemplo, pretendendo que essa atividade fosse breve, acabaram por nela permanecer, ainda que com reduzida jornada de trabalho, pelas razões anteriormente citadas”.

Independente disto entendem a docência como complemento de sua atividade profissional, não sendo suficiente para prover as condições de vida almejadas pelos docentes, levando-os a complementar seus rendimentos em outras fonte, como afirma Lampert (1997, p. 164):

“Os professores das instituições privadas, geralmente horistas, são obrigados a atuar em outros estabelecimentos de ensino e até em atividades de sua área de formação. Quando se trata de profissional liberal, ele geralmente tem mais possibilidade de aperfeiçoamento fora da universidade do que dentro da instituição de ensino”.

Até em função da necessidade de formação continuada tanto na área da docência quanto na área dita “profissional”, pela falta de recursos, de tempo ou mesmo por não considerarem tão importante a formação pedagógica, os professores acabam por optar pela formação de sua área “profissional”, em detrimento da área pedagógica.

4.3 A prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa

Da mesma forma que na caracterização do perfil de formação, as entrevistas com os componentes do grupo de professores indicados pelos alunos como os que mais contribuíram para sua aprendizagem, contemplaram questões acerca de como construíam sua prática pedagógica e quais as influências que tiveram nesta construção. Com o objetivo de tentar fazer correlações a partir da visão dos docentes, foram questionados também aspectos relativos à visão de educação, de aluno e de aprendizagem dos respondentes, como segue.

Entendendo a importância do entendimento dos docentes acerca de como vêem **o papel da educação e a pessoa do aluno**, esta questão trouxe respostas importantes que podem dar pistas da amplitude da visão dos docentes que se misturam entre todas as opiniões. Vão desde o entendimento de “*formar profissionais graduados em expertises específicas*”, que apresenta uma perspectiva tecnicista; passando pela visão que a educação tem por objetivo especificamente “*ensinar a pensar...*”, até a perspectiva mais ampla, que pode ser definida como “*formar o indivíduo de modo abrangente, permitindo a ele ter uma visão mais crítica de sua realidade profissional e de sua participação como cidadão*”.

Quanto à visão de aluno também pode ser observado um linha crescente, que vai desde a uma visão mais pragmática, que vê o aluno como *“uma pessoa que busca atualização e capacitação, objetivando um bom emprego”*, ou ainda *“o aluno é meu produto. Alguém que deve ser cutucado, motivado, a pensar...”*; como também por visões que tem por objetivo classificá-los, como

“...Os alunos poderiam, grosso modo, ser divididos em dois grupos: um grupo de interessados e outro grupo com o único objetivo de conseguir o diploma. De uma forma geral, sobretudo os mais novos, apresentam uma postura pouco amadurecida e reativa, mas sensíveis a argumentos organizados de forma consistente”.

Os docentes, todavia, precisam ampliar sua visão da concepção da educação e da pessoa do aluno, para além de alguém que seja somente instigado, como define Vasconcelos (1996, p. 26):

“Os cursos de graduação, para alcançarem o *status* de cursos superiores, mais que instrumentalizarem seus alunos para o exercício profissional em um campo de atuação, devem voltar-se para que consigam atender a demanda de um mercado altamente flexível e ágil, tecnologicamente falando, à formação de indivíduos capazes de, com rapidez, originalidade e eficiência, adaptarem-se às necessidades de cada momento, com visão crítica do meio no qual estarão atuando e com ciência da sua própria responsabilidade, não apenas como profissionais, mas também como cidadãos”.

Na questão relativa a **“como entendem que ocorre a aprendizagem”**, os docentes também apresentam visões diferenciadas, contudo, um elemento que perpassa todas as respostas diz respeito à questão da necessidade de estimular constantemente os alunos. Independente do grau de interesse deste aluno, um elemento chave para a consecução da aprendizagem, segundo os respondentes, caracteriza-se por oportunizar atividades estimulantes, que entendem como debates, pesquisas, jogos, etc, como reiteram nas respostas delineadas a seguir.

Um dos professores aborda a importância da relação teoria e prática e da consideração do erro como elemento da aprendizagem, entendendo que essa acontece *“trabalhando de forma mais individualizada possível –*

associando de forma intermitente a teoria e a prática – ilustrando cada tópico teórico abordado e estimulando ao aluno errar e aprender”.

Na mesma linha de pensamento outros dois docentes afirmam que o importante é a passagem deste aluno do nível de receptor de informações, para um aluno que possa, a partir das informações recebidas, gerar análises e sínteses, construir conhecimento, como citam:

“A aprendizagem ocorre transformando dados em informação, internalizando a informação e a partir dela, gerando conhecimento. É preciso criar situações que levem o aluno a passar de um nível para outro, para que ele aprenda a gerar seu próprio conhecimento”.

Outros dois professores salientam diretamente a questão do estímulo, que deve partir do professor, nas atividades que planeja para os alunos, a fim de que sejam interessantes. Assim, afirmam que a aprendizagem ocorre “através do comportamento e estímulos adequados”.

Tomando como referência essa visão de como ocorre a aprendizagem, outra questão abordava “**como cada um entende qual o seu papel de docente neste processo**”. Todas as respostas ficaram muito parecidas, uma vez que apenas giravam em torno de adjetivos diferentes, visando uma mesma linha de conceito. As cinco respostas eram direcionadas no sentido de que o ‘papel do professor é *“mostrar ao aluno o caminho para que se desenvolva”*; *“o professor é o instrumento, a ferramenta, para guiar o aluno neste caminho, por meio de estímulos adequados”*; etc.

Cabe salientar, contudo, que em nenhuma das respostas foi evidenciado o papel do docente como sendo o centro do processo de ensino-aprendizagem e sim, sempre como um elemento do processo.

Outra questão solicitava que cada professor “**descrevesse sua prática pedagógica**”, visando, inclusive, por meio desta descrição, comparar se a visão de educação, aluno, aprendizagem, o papel do docente, estavam realmente retratados nesta prática.

Todas as respostas confirmaram uma grande variedade de técnicas utilizadas pelos docentes, no intuito de diversificar as aulas. Em todas, inclusive, apareceram técnicas como: aulas expositivas (como forma de fundamentar os conceitos e embasar as atividades subseqüentes); estudos de caso (segundo os professores é uma ferramenta importante na relação teoria e

prática, uma vez que são estudados casos reais de empresas do mercado); debates (citados como técnica muito apreciada pelos alunos, utilizadas para provocar reflexões e análises críticas nos alunos)

Além destas técnicas comuns a todos, cada um utiliza algumas outras, que entende ser adequada ao conteúdo a ser trabalhado, tais como: exercícios práticos (observação de pontos de venda); dinâmicas de grupo; jogos e competições entre equipes (normalmente valendo alguma premiação, como um pequeno brinde ou mesmo nota) – e-business (atividade multidisciplinar, em equipe, com o intuito de criar um novo negócio pela Internet), etc.

Um fato que chamou a atenção nas respostas, remete ao longo tempo que os docentes afirmam dispendem para o planejamento das aulas, muitas vezes os seus momentos de folga, em casa. Contudo, preferem isso, a realizar uma aula que entendem não ser produtiva, atualizada, contextualizada, como afirma um dos professores:

Minhas aulas, mesmo as expositivas, são bem contextualizadas, (requerem preparo mental para estimular o aprendizado; professores normalmente não dizem o objetivo do tema, onde utilizar, qual o motivo de estudar aquilo, etc). São aderentes ao mercado, extremamente atualizadas, organizadas logicamente e com ótima estética dos materiais apresentados. Antes de entrar em sala de aula, **sempre**, acesso a WEB para ver novidades e repassar aos alunos.

Interessante citar, que nas respostas relativas à prática pedagógica, todos os docentes limitaram-se a responder, inicialmente, somente como preparavam as suas aulas. Em nenhum momento demonstraram associar prática pedagógica com outros elementos além das aulas. Somente após uma intervenção direta minha, ampliaram o entendimento, quando descreveram outros aspectos.

Em se tratando de planejamento pedagógico, foram unânimes em afirmar que o fazem porque se sentem obrigados pela Instituição. Caso não fossem, não o fariam, não pelo menos da maneira que ocorre hoje. Entendem como planejamento pedagógico apenas a estruturação e preparação das aulas. Citaram ainda que se sentem engessados com o planejamento e, por isso, fazem no início do semestre e, quando planejam as aulas, nem sempre lembram do planejamento inicial.

Além de planejamento e preparação das aulas, os docentes citaram apenas as avaliações, que são diversificadas de acordo com cada um. Dois deles utilizam provas metade com questões discursivas, metade com questões de múltipla escolha. Segundo eles não realizam toda a prova discursiva, em função do grande trabalho que gera para corrigir. Assim, na metade de múltipla escolha, procuram colocar questões que privilegiem a análise para obter a resposta certa.

Outros dois professores utilizam estudos de caso como texto de referência para as avaliações. Escolhem um texto publicado recentemente em uma revista ou jornal da área da administração e, com base nesse texto, solicitam análises para os alunos no sentido de verificar se conseguem relacionar os conceitos apresentados em sala com situações reais do mercado empresarial.

Um outro professor realiza a avaliação composta por várias questões parciais, que vai realizando ao longo das aulas. A cada duas ou três aulas realiza uma questão que comporá a avaliação bimestral que lhe permite verificar se os últimos conceitos foram internalizados e, assim, pode seguir adiante no seu planejamento. Segundo ele, esta prática vem recebendo muitos feedbacks positivos dos alunos.

Como análise das práticas apresentadas, é importante salientar que há uma preocupação em todos estes docentes com uma prática mais efetiva em direção ao aprendizado. Contudo, fatores como tempo limitado e pouco conhecimento de técnicas didáticas, fazem com que adotem uma prática que consideram dar bons resultados aos alunos e não muito trabalho aos docentes, e vão modificando à medida que os feedbacks não confirmem estes dois aspectos considerados importantes.

As duas questões seguintes buscavam esclarecer **“como esta prática pedagógica foi construída”** e **“quais foram as influências diretas que os docentes entendem ter contribuído na construção desta prática.”**

Todos os docentes, nas suas respostas, não conseguiram diferenciar a construção da prática com as influências recebidas. Independente de outros aspectos citados foram unânimes em afirmar que nesta prática, em alguns momentos de forma consciente e em outros mesmo inconscientemente, há uma grande carga de influência em função dos professores que tiveram,

especialmente na graduação. Tanto como referência a professores que consideram “bons”, dos quais procuram repetir suas práticas, como a professores que por considerarem “ruins”, procuram fazer exatamente o contrário do que receberam.

Esta condição pode ser evidenciada nas seguintes afirmações dos entrevistados:

“Como referências utilizo algumas experiências de outros profissionais, porém, majoritariamente, avalio o que parece trazer melhores resultados, eliminando aquilo que não me permitiu trabalhar com melhor desempenho. Esta escolha ocorreu somente observando a prática dos professores que tive, dos quais aproveitei o que achei pertinente.”

“Iniciei minha metodologia de aula a partir da experiência como instrutor de treinamentos empresariais. Desde então, este método vem sendo melhorado continuamente a partir do “feedback” constante dos alunos. Além disso faço formulações de padrões baseados na análise de bons e maus professores que tive.”

“Esse jeito de dar aulas aprendi quando servi no exército como NPOR. Lá tínhamos aulas muito bem organizadas, com sumário, material, etc. Além disso, de acordo com feedbacks recebidos, fui montando este sistema...

Além do exemplo citado da formação do exército que me ensinou a fazer tudo de maneira muito bem organizada, me espelho de forma contrária a tudo que tive na academia (graduação, especialização e mestrado). Faço exatamente o contrário do que via meus professores fazendo, pois só tive professores ruins. Até que sabiam do assunto, mas explicavam pessimamente.”

Uma observação importante, neste sentido, é que todos utilizam como referência os exemplos que tiveram em sua formação inicial e, por tentativa e erro, bem como pelos *feedbacks* recebidos principalmente dos alunos, vêm aprimorando esta metodologia hoje utilizada. Entretanto, em nenhum momento, fazem qualquer alusão a uma formação pedagógica continuada. Nem citam que tiveram nem qualquer tipo de influência que possa ter ocorrido na sua prática pedagógica, estabelecendo uma lacuna importante no seu processo de formação. Além disso, abrindo uma oportunidade importante a ser trabalhado neste sentido.

Como última questão relativa à prática pedagógica, os docentes foram questionados quanto à sua percepção acerca de **“por qual motivo entende que seu nome foi citado pelos alunos como um dos professores que mais favoreceram a aprendizagem”**.

Nesta resposta os elementos se repetiram entre os docentes, afirmando que na sua concepção, entendem ser os principais motivos, a preocupação com os alunos, a proximidade entre professor e aluno, a empatia com as turmas e a seriedade com que tratam a educação, como retratam as afirmações “penso que foi pela minha preocupação com as dúvidas e dificuldades dos alunos e a proximidade que tenho com eles.” Outro entende que foi citado “...em função de buscar constante “feedback” e adaptar as aulas às necessidades (desejos) dos alunos.” Outro elemento, além dos anteriormente citados, remete à questão da exigência que tem com os alunos para que efetivamente aprendam como explica “acho que fui citado pelo fato de exigir bastante dos alunos, mas sempre estar à disposição para atendê-los, mesmo fora do horário das aulas.”

Embora os docentes, nas suas respostas, não demonstrem a consciência acerca disso, sua prática pedagógica é fruto constante da premissa ação – reflexão – ação, resultando num aprimoramento contínuo do processo ensino-aprendizagem, e, principalmente, suscitando nos alunos, novos níveis de exigências, que os instigam a ir além do que entendiam anteriormente ser seu limite. Esta experiência enriquece sobremaneira a aprendizagem dos alunos, uma vez que amplia sua capacidade de análise, de síntese, de busca de novas alternativas, permitindo uma ressignificação dos conceitos anteriormente tidos como verdadeiros.

Mesmo entendendo que esta metodologia agrega um valor considerável na capacidade cognitiva de cada aluno estes docentes realizam uma prática pedagógica voltada essencialmente para instrumentalizar os alunos às demandas do mercado empresarial, o que entendem que ocorre por meio do aumento de sua capacidade cognitiva.

No entanto, para realizar isso, o caminho da tentativa e erro é muito freqüente nos primeiros anos de docência. Evitam arriscar, com práticas alternativas. Procuram fazer o básico, com referência, principalmente, nas práticas desenvolvidas pelos antigos professores, não considerando o perfil dos alunos da turma, do contexto, etc, preocupando-se exclusivamente em cumprir o repasse dos conteúdos contidos na ementa da disciplina.

Essa caracterização da formação do docente do ensino superior, retrata a valorização da titulação, da pesquisa, em detrimento da formação

pedagógica. Entendem esses professores, mesmo com limitação em sua formação pedagógica, que é importante buscar novas alternativas a fim de melhorar os resultados das aprendizagens de seus alunos. Diante dessa postura, e da falta de embasamento teórico, criam sua própria prática pedagógica alternativa, como na fala de Martins (1998, p. 15) “...no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa”.

5 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM: O OLHAR DOS ALUNOS

Neste capítulo apresento como os alunos se manifestam em relação à prática pedagógica desenvolvida pelos professores que eles entendem contribuir para sua formação de maneira mais efetiva que os demais.

A aplicação da técnica do grupo focal possibilitou levantar um conjunto de dados muito rico. Embora partindo de um roteiro de questões norteadoras, muitas respostas perpassam as várias questões apresentadas.

Muitas das respostas obtidas remetem a características já esperadas pelos alunos na caracterização do perfil de um bom professor, como comportamentos projetados pela própria sociedade numa personificação de alguém considerado de um ótimo nível cultural e, sobretudo, de conhecimento.

Assim, aspectos relativos a uma boa comunicação, ótimo conhecimento da disciplina lecionada, bom nível de conhecimentos gerais, relacionamento interpessoal adequado com os alunos, liderança, etc, são citados como elementares para a caracterização de um “bom professor”, como define Garcia (1999):

na tentativa de estabelecer-se um perfil desejável de professores universitários levam-se em conta as dimensões: cognitiva (níveis de pensamento promovidos nos alunos), socioemocional (críticas, elogios, iniciação, resposta), substantiva (conteúdo das aulas), e comunicativa (linguagem, clareza, fluidez, expressividade). Acrescenta que além dos conhecimentos específicos, os professores têm de desenvolver habilidades de conduta e cognitivas: capacidade de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, além da compreensão, face à diversidade cultural, de aspectos do currículo oculto e do currículo em ação.

Além desses aspectos considerados elementares a um bom professor, outros foram destacados como sendo diferenciais para o favorecimento de uma aprendizagem mais significativa dos alunos. Estes aspectos, por não serem considerados comuns, alcançam uma condição de reconhecimento dos alunos como diretamente responsáveis por provocar neles os comportamentos que os levam à construção de um conhecimento próprio.

Assim, para estruturação da análise do material coletado, as respostas relativas aos aspectos considerados diferenciadores, foram agrupadas em

categorias, em função da reincidência de sua citação por diferentes alunos, em diferentes momentos.

Essa categorização tem por objetivo permitir uma leitura mais aprofundada dos aspectos qualitativos atribuídos nos comentários dos alunos, em relação a caracterização dos docentes que influenciaram mais significativamente sua aprendizagem, bem como a prática pedagógica correspondente.

Partindo desse pressuposto, as categorias determinadas nas falas dos alunos e tomadas para análise deste estudo, dispostos de forma aleatória, foram: **1) relação teoria e prática; 2) interesse do professor pela aprendizagem dos alunos; 3) desafios impostos aos alunos; 4) domínio de turma.**

Relação teoria e prática

Pode-se entender o conceito da expressão “**relação teoria e prática**”, na visão apresentada pelos alunos, como sendo a capacidade do professor em relacionar os conceitos emitidos acerca dos pressupostos da ciência em questão a exemplos de práticas de gestão desenvolvidas nas organizações empresariais e/ou na vida cotidiana desses estudantes.

No conceito de ensino vigente, na maioria das instituições de ensino, um excelente professor é aquele que sabe muito sobre o assunto de sua especialidade. Isso não representa, necessariamente, que atenda a importante condição de relacionar este conhecimento com a prática, como define Vasconcelos (1996, p. 11)

“No caso da docência do ensino superior (...) pode ser encontrada a figura do excelente professor, no sentido de – transmissor de conhecimentos -. Conhece bastante o assunto de sua especialidade e transmite, com muita competência, aquilo que sabe. Entretanto, não tem compromisso com o relacionar o seu conteúdo específico com a vida real que fora dos muros da instituição, desvinculando o seu mundo teórico da realidade na qual estão inseridos seus alunos”.

Essa questão foi muito evidenciada pelos alunos. Em vários momentos os exemplos citados, sobretudo em função dos trabalhos nos quais há

necessidade do aluno exercitar os conceitos adquiridos de forma prática por entenderem que esse exercício sedimenta a internalização do conceito.

Essa situação é verificada por meio de algumas afirmações como a emitida pelo **performance** que diz “o prof. **R**, por exemplo, era muito interessante as aulas dele, ele explicava a matéria, trazia muitos exemplos, ...ele fazia na prática.....mandava a gente ir de dois em dois nas lojas...a gente tinha que pesquisar...era bem interessante porque a gente não via só na teoria...”.

Esse aspecto, no caso dos docentes sujeitos da pesquisa, constitui-se numa tentativa real e contínua de relacionamento entre teoria e prática, como citado por Martins (1998, p. 77) que “os professores tentam desenvolver práticas que possibilitem a íntima articulação dos conceitos previstos nos programas da escola com a prática social dos alunos”.

Os alunos citaram, inclusive, de forma bem nítida, vários exemplos de trabalhos práticos que consideraram de muito valor para sua aprendizagem, como exemplo descreveu o **aprendizado** “...tem o caso da venda...o professor trouxe uns doces....a gente tinha que vender..negociar...uns tinham que vender pelo melhor preço que conseguissem, e outros, comprar pelo menor preço...e depois ainda a gente comia os doces...olha que legal”.

Entendem, ainda, que a utilização de exemplos, principalmente exemplos reais, de empresas do mercado, contribuem muito além da parte teórica, como cita visão “...o professor **H**, puta paciência ...ele explica critério a critério...não sei como agüenta, a aula é tradicional, só usa datashow...mas dá bastante exemplos de práticas usadas nas empresas...precisa ver, ninguém pisca na aula do cara...”

Um outro aspecto salientado ainda diz respeito ao interesse que desperta neles, quando percebem que a matéria discutida nas aulas pode ser aplicada imediatamente na prática, inclusive na vida pessoal, como cita nesta frase **vida** “o **J**... a gente encontra ele no corredor, e pergunta coisas fora da aula... por exemplo, aplicações financeiras na vida pessoal, ele te diz. Levei até pra casa e usei muitos conceitos que aprendi com ele...isso é legal”.

Essa categoria solidifica-se, mais ainda, quando é possível perceber que na visão dos alunos, relacionar teoria e prática é algo especial, que faz o professor merecer uma consideração diferenciada dos alunos, como salienta

performance *"eu queria citar o professor R, por ele ousar, sair da rotina, levar você pra pratica, sair da teoria...ir além"*.

O entendimento coletivo evidenciado na categoria relação teoria e prática diz respeito ao docente utilizar de exemplos práticos, vivenciados cotidianamente, estudos de casos de empresas reais do mercado, trabalhos nos quais os alunos têm que ir a campo ou construir projetos práticos e reais, com base em *cases* reais, ou que propiciam análises ou mesmo estejam adequados para serem aplicados em empresas do mercado. A afirmação de **luta** reforça isso quando aborda *"o e-business, os TRM's, o TCC, por exemplo, são trabalhos que fazem a gente aprender na marra...a gente sofre...mas vale a pena no final...todos que já fizeram dizem isso"*.

A relação teoria e prática, assim assume uma condição essencial para a efetiva significância do processo de ensino-aprendizagem, conforme Vasconcelos (1996, p. 27):

O docente "erudito", eminente conhecedor das teorias que embasam sua área do conhecimento e a disciplina específica que leciona, mas que ignora, por opção ou por desconhecimento real, a aplicabilidade dessas mesmas teorias, transforma suas aulas em exercícios de abstração, vazios de qualquer significado para a formação do jovem profissional para quem está ministrando aulas e, o que nos parece ainda mais grave, desvincula a teoria da realidade na qual o aluno irá atuar, com possibilidade, inclusive, de modificá-la.

Interesse do professor pela aprendizagem dos alunos

Uma outra categoria, também bastante reiterada pelos pesquisados diz respeito à situação, quando explicitamente percebida pelos alunos, dos professores que demonstram interesse sincero com a aprendizagem deles.

O docente, portanto, por meio das atitudes e exemplos, demonstra seu interesse em tornar a aprendizagem significativa para os alunos, como nas palavras de Vasconcelos (1996, p. 26):

"O processo de ensino-aprendizagem baseia-se numa relação estabelecida entre professor e aluno que pressupõe uma preocupação do primeiro com o efetivo aprendizado por parte do segundo. Tornar, portanto, a aprendizagem significativa para aquele que aprende é condição essencial e indispensável para a efetivação da própria aprendizagem".

Segundo eles, isto é facilmente identificável, independente de qual matéria lecionasse este docente e, também, independente se este professor tem mais empatia com a turma de uma maneira geral ou não. Eles conseguem, claramente, identificar os professores que, independente de serem mais contidos, mais “sérios”, nas palavras deles, trazem consigo o interesse na aprendizagem dos alunos, como afirma **evolução** “...cito o professor A, tenho ele como um paizão...tinha toda a dedicação com os alunos...era meio difícil entender a forma que ele explicava..mas depois ele compensava...chegamos a ligar pra ele no sábado, domingo, pelo menos um tempinho pra gente ele dava, mesmo naquele jeito serião dele...”

Essa questão da disponibilidade que o professor concedia aos alunos foi enfatizada por diversas vezes. Tanto nas oportunidades nas próprias aulas, quanto nos corredores da faculdade, quanto nos finais de semana, estas atitudes são percebidas pelos alunos como ir além do previsto. Isto representa muito positivamente nas declarações dos alunos, como diz **conquista** “O V...a prova estava chegando, ninguém estava entendendo nada, estávamos desesperados, falamos pra ele, e ele marcou aula no sábado e veio com a maior boa vontade...”

Outros professores ainda foram citados pela questão de disponibilidade, demonstrando o reconhecimento e a valorização dos alunos, fazendo, inclusive, que eles se esforcem mais nestas disciplinas, até como valorização do esforço do professor, como ressaltam **esforço e vida** “a professora D, também, a gente ligava pra ela nos finais de semana, ou mandava email, e ela respondia, mesmo no final de semana – O professor O também – chegou a encontrar a gente no sábado para revisar a matéria antes da final...quer dizer eles iam além...ralei um monte na matéria deles...e consegui passar...graças a eles”.

Consideram ainda que explicar novamente a matéria, quando alguém não entendeu, é algo bem diferente, além do previsto, sendo, portanto, uma qualidade a ser destacada no professor, como afirma **evolução** “O R estava explicando a matéria e perguntou se todos tinham entendido, um aluno foi sincero e disse que não,não sei se os outros foram, mas mesmo só um aluno dizendo, na outra aula ele explicou tudo de novo, prá turma inteira, levou a aula inteira....”

Desafios impostos aos alunos

Uma terceira categoria de análise diz respeito à questão dos desafios impostos aos alunos. Embora reconheçam que inicialmente sentem-se muito inseguros e tenham muitas dificuldades para superar, vêem os desafios como oportunidades interessantíssimas de aprendizagem.

A condição de propor aos alunos situações que extrapolem os conteúdos pré-formatados dos planos de aula com visão tradicional, perpassando por situações de cotidianas em suas vidas, instiga nos mesmos uma motivação adicional, por terem a possibilidade de aplicar os conteúdos em situações reais, as quais inicialmente consistem em problemas que não admitem necessariamente apenas uma resposta certa, certamente torna as aulas mais vivas, conforme explicam ABREU e MASETTO):

Quando nossos alunos percebem que suas aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas e questões que estão existindo na sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo vivencial, quando eles encontram nos seus estudos a realidade e sentem que podem sair da sala de aula e voltar àquela mesma realidade com “mãos cheias” de dados novos, contribuições significativas para os problemas que são vividos “fora das paredes de sala de aula”, este espaço começa a ser um espaço de VIDA, e por isso mesmo assume um interesse peculiar para o grupo. (ABREU E MASETTO, p. 71.)

À medida que os alunos se sentem desafiados afirmam que rompem com seus medos e conseguem avançar para uma nova etapa, como salienta **atitude** *“O A separou a turma, na sexta-feira, e deu um monte de material para apresentar na segunda-feira...ele me apontou....me bateu um desespero, pânico, trabalhei no domingo...liguei na segunda cedo e disse para o professor- eu não vou conseguir – ele disse – tudo bem, se você não tem competência, é só chegar na frente da turma e falar – eu não tenho competência- daí tudo bem. Eu falei, eu não, claro que eu tenho competência. Fui e consegui, porque me senti desafiada”*

Outra situação que retrata bem o conceito do desafio diz respeito a um trabalho específico, numa situação que gerou medo, mas, possibilitou um novo aprendizado pelo desafio, citado por **evolução** *“concordo com ele quando fala*

do desafio...fizemos um trabalho sobre cemitérios, fiquei morrendo de medo, não entendia por que isso...no fim, foi maravilhoso...aprendemos muito”.

Outra situação lembrada são as atividades que necessitavam de criatividade e exposição dos alunos ao apresentarem-se à frente da turma, significativas, para eles, pelo rompimento da dificuldade de exposição, como cita **fé** *“e os teatros do RO, forçava a gente a se superar...dava muito medo...mas no final saía cada coisa legal...”*

Os trabalhos instituídos diretamente pela faculdade também são citados diversas vezes como instrumentos de desafio e de significativa aprendizagem por parte dos alunos, como na fala de **vitória** *“e os trabalhos da faculdade então, ebusiness – trm – tcc, esses forçaram a gente a pesquisar, fomos obrigados até a ler...(risos)...mas aprendemos bastante com eles...até implantei umas idéias do trm na minha empresa...meu chefe gostou”.*

Mesmo nas vezes em que os alunos têm seus desejos contrariados, porém percebem que há uma intenção positiva por trás das atitudes tomadas pelos professores, entendem como positivo o desafio, exemplificado por **perseverança** *“O R pela dedicação em fazer a gente aprender – tirei 6,9 e fui pra final – ele poderia arredondar e disse não - quero que venha aqui e aprenda...fiquei p da vida com ele...mas, depois, estudei pra caramba e passei...acho que aprendi mais nessa semana que no semestre inteiro”*

Um elemento que foi considerado como desafio pelos alunos foram as provas com consulta. Apesar de inicialmente entenderem que eram mais fáceis, agora entendem que são bem mais difíceis, contudo, entendem que forçam que releiam e entendam a matéria, o que leva ao aprendizado, como cita **vida** *“e as provas com consulta da D, pode consultar livro, caderno, o que vocês quiserem...não adianta nada se não entendeu a matéria...ela dizia pode prestar atenção na aula que será cobrado....não questões do tipo o que é, mas escreva com as suas palavras, diga como vê tal coisa...subjetivas...nossa, tinha que prestar atenção na aula se não...”*

Domínio de turma

A quarta categoria diz respeito à forma que o professor conduz a aula. Visa especificar o controle que este professor tem em relação à turma e como

consegue ter a atenção, o respeito de todos e, principalmente, a participação e interação dos alunos nos trabalhos propostos.

Está diretamente ligada à dinâmica da aula, e, segundo eles, é possível fazer correlação com o nível de conhecimento do professor em relação à matéria e sua atitude perante a turma.

Pontuam, entretanto, que apenas a dinâmica da aula, dissociada da clareza no propósito daquela atividade e o conseqüentemente fechamento do conceito, não representam a idéia de domínio de turma que eles valorizam. Citam como exemplos professores que mesmo com uma aula supostamente tradicional, conseguem exercer um bom domínio de turma, em função da riqueza de sua aula, como cita **responsabilidade** *“O que chama a atenção é a forma como o professor trabalhava...fazia gente se interessar mais pela aula...a gente sabia que na aula dele sempre ia ter coisas novas, interessantes...mesmo somente ele dando exemplos...já outro professor, por exemplo, usa um monte de dinâmicas, filmes, etc...mas não tem um fechamento...a gente não sabe qual a resposta certa dos trabalhos...”*

Usam como exemplos situações nas quais achavam exageradas as cobranças dos professores, mas no final, entendiam como essas cobranças contribuíam em sua aprendizagem, evidenciado pela fala de **capacidade** *“o professor V, por exemplo, no começo eu odiei...achei um nazista...depois, com o tempo, fui entendendo que prá aquela matéria, muito técnica, este jeito de conduzir fazia diferença, todo mundo aprendeu mesmo sendo chata...no final ficamos amigos”.*

O conceito de domínio de turma, reiterado pelos alunos, consiste numa espécie de controle que o professor assume sobre os alunos, como define Nérici (1973, p. 173) apud Martins (1998, p. 29):

“...é a supervisão que o professor empresta ao desenvolvimento da aula para mantê-la em nível de máxima eficiência possível, consideradas as circunstâncias do trabalho escolar (...) É a maneira de o professor conduzir o conjunto de atividades referentes à sua disciplina, durante a aula, para que haja, por parte dos alunos, melhor aproveitamento de tempo e trabalho mais integrado, tendo em vista obter melhor aprendizagem possível”.

Cabe salientar, ainda, que os alunos têm uma visão clara de qual foi seu propósito ao entrar na faculdade. Obter o diploma, visando conseguir uma

melhor colocação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhorar sua condição de vida.

Contudo, embora os alunos pensem que o processo de memorização e repetição é mais simples para atingir seu objetivo inicial, entendem que uma aprendizagem significativa, por mais dificuldades que possa apresentar, os remete a uma condição de seres humanos melhores. Eis o motivo de demonstrarem tanta consideração pelos professores que lhes proporcionam essa condição.

6 – À GUIA DE CONCLUSÃO

O objetivo inicial desse trabalho consistia na análise da influência que a relação entre o perfil de formação dos docentes do curso de administração de empresas e a sua prática pedagógica exercem no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao longo das leituras, pesquisas, entrevistas, análises, foi possível evidenciar vários aspectos relativos ao objeto de estudo, por meio das verificações de cada um dos objetivos específicos, que consistiam em caracterizar o perfil de formação profissional dos docentes de graduação em Administração de Empresas; descrever a prática pedagógica desenvolvida por estes docentes e proceder o levantamento da percepção dos alunos sobre quais dessas práticas pedagógicas mais favoreceram sua aprendizagem, durante sua permanência na faculdade.

No levantamento do perfil de formação, destacaram-se, na visão dos docentes, a consideração de uma formação baseada na graduação, especialização e mestrado, no que tange aos saberes da ciência; no exercício profissional daquela que os docentes consideram sua “profissão” primeira, citada anteriormente nas respostas das entrevistas, para os saberes da experiência; e apenas nas 30 ou 60 horas da disciplina de metodologia do ensino superior, cursada no mestrado, como sua única formação pedagógica.

Em relação ao perfil de formação dos docentes, ficou caracterizada a grande ênfase direcionada à formação inicial. Inclusive, vários desses docentes buscam uma aproximação com a área da administração na realização de cursos de especialização e mestrado nesta área, uma vez que na graduação, do corpo docente da Instituição Alpha, apenas 40% cursaram administração de empresas. Esta condição reforça a idéia de que, para lecionar no curso de administração de empresas, basta ter um bom conhecimento profissional, como na situação dos 19 docentes especialistas e 05 bacharéis que não tiveram formação inicial relativa a conceitos pedagógicos.

Isso preocupa em relação aos resultados desse conceito, uma vez que essa opinião é recorrente em muitas instituições de ensino, como afirma Vasconcelos (1996, p. 12):

“Desde o início, a preocupação central de nossos questionamentos voltou-se para o ‘amadorismo pedagógico’, permitido ao docente do 3º grau com base na opinião, quase consensual, de que, para ser um bom professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada em um certo ‘dom’ para dar aulas”.

Quanto à formação continuada, embora haja uma tentativa ainda inicial da Instituição Alpha neste sentido, os docentes entrevistados não reconhecem como formação continuada. Na opinião dos entrevistados, inclusive, remetem o conceito de formação à escolarização concluída de cada um, como a base da formação dos conceitos da ciência. Como formação profissional entendem a experiência adquirida no exercício de sua “primeira profissão”, que apenas para o professor com licenciatura é considerada a docência.

Em relação à formação pedagógica, consideram exclusivamente a disciplina de metodologia do ensino superior, com carga horária entre 30 a 60 horas, cursada no mestrado. Não consideram, por exemplo, mesmo que o façam instintivamente, a reflexão sobre a prática, associada ao *feedback* recebido pelos alunos, resultando em aprimoramento contínuo de sua atividade docente, como um importante elemento de sua prática pedagógica.

No entanto, de acordo com as entrevistas, toda a questão relacionada com a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes, utiliza como referencial a reflexão sobre sua própria prática, porém, de forma individualizada e assistemática, ocasionando em todos eles, uma sensação de insegurança em relação ao caminho escolhido.

Esse sistema de análise utilizado pelos docentes, privilegia o individualismo, em detrimento de uma reflexão conjunta que porventura pudesse enriquecer as análises da práxis coletiva do corpo docente.

Considerando que o conjunto dos professores, assim como os alunos, constituem-se também como trabalhadores assalariados, que não detém o controle efetivo sobre o seu trabalho, necessitam superar essa condição de individualidade, no sentido de reorganizar o modelo de instituição escolar existente, e firmarem uma integração de forças, como expresso na fala de Santos (1992, p. 124):

“...os trabalhadores, ao estabelecerem relações coletivas, igualitárias e solidárias entre os explorados, *expressam os princípios organizadores da nova sociedade, o que implica, necessariamente, uma nova escola.* Nesses processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são

justamente essas práticas que nos permitem vislumbrar os *princípios de uma nova pedagogia*”.

Um outro elemento nesta análise remete à tentativa dos docentes, inicialmente tímida, e ampliada ao longo do tempo pelo amadurecimento profissional e pelos *feedbacks* recebidos, em diversificar as metodologias empregadas em sala de aula.

No entanto, é preciso entender que apenas a questão da diversificação das técnicas e metodologias utilizadas em sala de aula não é suficiente para atender os pressupostos da nova dinâmica da sociedade de classes como afirma Santos (1992, p. 124):

“...a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escolha deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola. A questão escolar é, porém, mais complexa e mais ampla. Ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior”.

Há, assim, uma tentativa explícita do docente em aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, não se sente instrumentalizado para tal, nem com fundamentação teórica correspondente, nem com apoio de uma formação continuada neste sentido.

Favorece ainda, o amadurecimento das práticas por meio de várias tentativas e erros, influenciando todo o processo de aprendizagem, uma vez que precisam de vários ciclos para obter a segurança necessária a fim de implementar definitivamente um novo sistema para enriquecer o processo de aprendizagem, comprometendo sobremaneira os resultados desejados, por não considerar a importância da formação pedagógica, como cita Vasconcelos (1996, p. 1):

“Para o exercício de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o ‘professor’ universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer

outra competência e não simplesmente ser considerada como um 'dom'".

Durante este tempo de amadurecimento e experiências empíricas testadas com as várias turmas pelas quais o docente passa, pela natural insegurança em relação a eventuais críticas, o docente procura inovar o mínimo possível. Limita-se a cumprir o protocolo do ensino tradicional, transmitindo o máximo possível de informações, preferencialmente fundamentadas em autores da área de estudos percorrida, a fim de não dar tempo nem argumentos aos alunos para questionar estas que são consideradas como se fossem "verdades absolutas".

Os alunos, por sua vez, que precisam do diploma para almejar uma possibilidade de ascensão social, entendem que é mais fácil percorrer o caminho da repetição, para atingir a nota necessária. E, quando não percebem a abertura por parte do docente no sentido de instigá-los, de desafiá-los, procuram cumprir as obrigações mínimas para tirar a nota correspondente à aprovação, que quando alcançada, leva-os a aquiescerem com a metodologia empregada pelo professor.

Nas respostas dos grupos focais fica ressaltada a frustração dos alunos com esta situação, entretanto, mesmo não completamente satisfeitos, sentem-se aliviados ao "eliminar mais uma disciplina", pois assim estão mais próximos de atingir o objetivo número "um" de seu ingresso no curso, que vêem como a obtenção da possibilidade de uma condição de vida melhor.

Partindo desta realidade, é mister afirmar que há uma relação direta entre o perfil de formação e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes da Instituição Alpha e que esta relação influencia significativamente na aprendizagem dos alunos do curso de administração de empresas desta IES.

Ocorre, contudo, que em função dessa relação não ser orientada por conceitos pedagógicos norteadores, refletidos conjuntamente, de forma sistemática, resulta numa prática pedagógica fundamentada exclusivamente no senso comum dos docentes, estruturada pelo processo de tentativa e erro, resultando na Instituição Alpha, assim como em grande parte das salas de aula do ensino superior, na mera transmissão de informações.

Essa situação tem conseqüências desfavoráveis aos alunos. Embora estes, num primeiro momento entendam que esta situação é conveniente, por

facilitar o avanço pelas disciplinas e concluir o curso, obtendo assim o diploma que imaginam, por si só, credenciá-los a uma condição de vida melhorada, em detrimento de um processo de evolução de sua capacidade de pensar.

Não percebem, todavia, que o mercado de trabalho é extremamente seletivo, optando, sobretudo, por profissionais que tenham como diferencial a capacidade, a atitude e a autonomia intelectual, decorrentes exclusivamente do processo de pensar, impossível de se obter exclusivamente por meio da simples recepção de informações.

Isto resulta, portanto, num contingente cada vez maior de supostos “profissionais”, que não apresentam autonomia intelectual, sendo relegados a ocupar funções repetitivas, que não demandem tal característica, o que por sua vez não permitirá que os alunos alcancem suas expectativas, em relação ao seu alto investimento de tempo, custos e esperanças, relativamente ao que cada um depositou na sua graduação.

Essa situação, diferencia-se da situação investigada neste trabalho, na qual foram evidenciadas as características de docentes que ousam ir além, apesar de todas as limitações relatadas, com a preocupação nítida de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, processo esse que decorre exclusivamente do trabalho coletivo definido por Santos (1992, p. 125) como:

“O processo de aprendizagem que decorre do exercício prático da forma organizacional coletiva – não há outra forma de se aprender a trabalhar coletivamente senão trabalhando coletivamente – favorece e exige a iniciativa e a participação ativa de todos que se encontram no coletivo”.

Esses docentes, independente de suas condições objetivas de trabalho, esforçam-se continuamente nesta direção, visando propiciar uma evolução na condição de cada aluno ao ampliar suas possibilidades. Fazem isso eminentemente por acreditarem que esse é o seu papel enquanto docentes.

Com esse seu compromisso pessoal, entendem que estão proporcionando uma condição de vida melhor aos alunos. Uma condição que, mesmo ainda dependendo de outras variáveis do mercado de trabalho, aumentará significativamente as possibilidades destes alunos em alcançar uma condição de vida melhorada.

Certamente que este estudo, por si só, não esgota esta análise. Contudo, tem a pretensão de, a partir dele, abrir novas perspectivas de estudo que se fazem necessárias a fim de trazer mais luz ao tema proposto.

Da mesma forma aponta algumas direções importantes de serem revistas e analisadas, no sentido de instrumentalizar os docentes no paradigma emergente, propiciando um real favorecimento no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo pela valorização dos seguintes aspectos: relação teoria e prática; interesse do professor pela aprendizagem dos alunos; desafios impostos aos alunos e domínio de turma, que perpassa diretamente pela educação contínua dos professores como afirma Cunha (1989, p. 32):

“A análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação”.

Nesse sentido, há que se repensar os critérios para contratação, avaliação e capacitação docente; as condições objetivas de trabalho desses docentes; bem como a oportunidade, oferecida pelas próprias IES, de um processo efetivo de ação-reflexão-ação que permita a evolução contínua do processo de aprendizagem, sob pena de continuar reproduzindo os interesses da estrutura de classes que ora vivemos, como afirmam Cunha e Leite (1996),

“Quem tem o domínio da forma de transmissão exerce o controle (simbólico), possui o poder de distribuir o capital cultural (recursos materiais e simbólicos). E, na sociedade de classes, os sujeitos têm acesso diferenciado aos bens simbólicos por estarem diferentemente posicionados na estrutura social”.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do Seminário Internacional (de) Políticas e Gestão da Educação Superior / PUCPR; apoio Fundação Araucária, Instituto Latino-Americano de Desenvolvimento da Educação – ILAEDES. Curitiba: (s.n.), 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

_____. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (orgs.)_ 3ª reimpressão. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada e prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2ª Ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento.** Educação Brasileira. v. 16 n. 32: 189-213. Brasília: CRUB, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.** In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1997.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

IBERNOM, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.

LAMPERT, Ernani. **Professor universitário: formação inicial e continuada.** Educação Brasileira. v. 19 n. 38: 161-177. Brasília: CRUB, 1997.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN. 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Márcio Antonio Cardoso. **Escola nova, pragmatismo Deweyano e formação de professores: algumas (des)considerações.** In: Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – v. 4, n. 10. (set./dez. 2003). Curitiba: Champagnat, 2000. p. 69-92.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha. **Memórias de Professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior.** Curitiba: Champagnat. **(No prelo)**

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** E. P.U. São Paulo, 1996.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A relação teoria e prática na formação do professor universitário**: princípios e metodologia. In: Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – v. 4, n. 10 (set./dez. 2003). Curitiba: Champagnat, 2003. p. 131-142.

_____. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MONTOYA, Irmgard K.; PACHECO, Yara M. Os desafios da universidade na sociedade do conhecimento. In: Behrens, Marilda (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICKEL, Fausta Araújo. Docência: desafios, enfrentamentos e conquistas. In: Behrens, Marilda (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **"A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp". Campinas, Unicamp, 2003 (tese de doutorado)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Vol I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Neuza Bertoni. **Contrato didático ou contrato pedagógico?**. In: Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – v. 4, n. 10 (set./dez. 2003). Curitiba: Champagnat, 2003. p. 93-106.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2003.

SANT'ANA, Edite; BEHRENS, Marilda. Superação dos paradigmas conservadores na sociedade do conhecimento. In: Behrens, Marilda (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 5ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Oder José . **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas:Papirus, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VIDAL, Eva S. N.; BEHRENS, Marilda; MIRANDA, Simone de. **Formação de educadores**: a inter-relação das abordagens pedagógicas num paradigma emergente. In: Eying, A. M.; ENS, R. T; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **O tempo e o espaço na educação**: a formação do professor. Champagnat, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I

PESQUISA EXPLORATÓRIA

1 – Tempo de docência na instituição:

2 – Carga horária na Instituição:

3 - Descreva sua formação pedagógica:

4 – Descreva a sua formação profissional:

5 – Disciplinas que leciona

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM COORDENADORA ADJUNTA

- 1 – Histórico da instituição
- 2 – Quantidade de alunos da instituição
- 3 – Motivo das principais mudanças no processo pedagógico
- 4 – Função da coordenação pedagógica
- 5 – Critérios da Instituição para contratação de docentes
- 6 – Formas de contratação
- 7 – Conceito da Instituição em relação à formação pedagógica
- 8 - Métodos para formação docente

APÊNDICE III

PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

ASPECTOS	CONSIDERAÇÕES
Equipe	Moderadora: Pedagoga L. P. Observadora: Professora R. D. Pesquisador: Clodoaldo Lopes do Carmo
Orçamento	R\$ 160,00 – conforme orçamento anexo.
Grupo	Participantes: 07 integrantes em cada grupo. Moderadora: 01 Observadora: 01 Número de Grupos: 02
Composição do grupo	Alunos do último ano do curso de graduação em Adm. de Empresas – Instituição Alpha.
Local	Sede da Faculdade Alpha
Convite	Contato prévio na própria faculdade - posterior confirmação por email
Material utilizado	Quadro-negro / 02 Gravadores
Cronograma	Planejamento: 02 semanas – incluindo uma reunião com moderadora e uma com observadora. Condução: 1 semana para organização de cada grupo, envolvendo convites e condução. Transcrição: 03 semanas para cada grupo.
Condução	Lista com material a ser utilizado Coquetel no início da sessão Entrega dos crachás Abertura Apresentação Desenvolvimento Síntese Fechamento Agradecimentos
Análise	Transcrições/Tratamento dos dados/Análise – pesquisador

APÊNDICE IV

CUSTEIO DO GRUPO FOCAL

Descrição dos custos:

	Valor (R\$)
a) Equipamentos:	
02 gravadores portáteis (emprestados)	-
08 pilhas	6,50
b) Material de Expediente:	
16 crachás	12,00
04 fitas cassete	14,00
c) Coquetel:	
08 litros de suco	16,00
Salgados	38,00
Doces	22,00
d) Diversos:	
Chocolates (lembranças)	18,00
1 lembrança moderadora	12,00
1 lembrança observadora	9,90
<hr/> Total	148,40

APÊNDICE V

QUESTÕES PARA OS GRUPOS FOCAIS

- 1 - Consideram que houve evolução pessoal ao longo da faculdade
- 2 – Quais os principais aspectos desta evolução
- 3 – Como avaliam a evolução de sua aprendizagem
- 4 – Como avaliam a contribuição da faculdade nesta evolução
- 5 – Qual a influência dos professores nesta evolução da aprendizagem
- 6 – Cite os dois professores que vocês consideram ter contribuído mais significativamente para sua aprendizagem
- 7 – Quais as características dos professores citados que vocês entendem terem contribuídos mais significativamente na aprendizagem de vocês
- 8 – Quais as técnicas/métodos estes professores utilizam nas suas aulas.

APÊNDICE VI

QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

- 1 – Qual a sua profissão...
- 2 - Qual o papel da educação
- 3 - Como entende que se dá a aprendizagem
- 4 -..Qual seu papel de docente
- 5 – Como vê os alunos
- 6 – Caracterize sua formação...
- 7 - Dentro de sua formação, caracterize o espaço da formação pedagógica
- 8 - Há quanto tempo leciona...
- 9 – Describa sua carga de trabalho semanal....Qual o percentual de sua carga horária destinada à docência
- 10 - Como iniciou na docência
- 11 – Caracterize sua prática pedagógica
- 12 – Como construiu esta prática (exemplos, referências)
- 13 – Qual a influência de sua formação (inicial e continuada) nesta prática
- 14 – A que atribui seu nome ser citado como um dos professores que mais favoreceu a aprendizagem dos alunos