

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS

LETICIA RODRIGUES PEREIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

POUSO ALEGRE - MG

2015

LETICIA RODRIGUES PEREIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia
Aparecida Siquelli

**POUSO ALEGRE - MG
2015**

LETICIA RODRIGUES PEREIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/2015.

Orient.: Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS.

Profa. Dra. Daniela Dias Dos Anjos – Universidade de São Francisco

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes – UNIVÁS.

Dedico esta conquista:

Ao meu marido Celso e minha filha
Helena.

Aos meus Pais João e Solange.

Aos meus sogros e pais de coração
Benedito e Terezinha.

A todos que estiveram envolvidos direta
ou indiretamente, com a execução deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo e por todos.

Aos meus grandes amores Celso e Helena pelo companheirismo e pelo tempo em que poderiam ter minha presença e atenção, mas que abriram mão em função deste estudo.

Aos meus pais e aos meus sogros, pela força, incentivo e apoio durante a realização deste trabalho.

A Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos pela orientação.

A Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli pela orientação

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes por suas contribuições.

À Prof. Dr. José Claudio Pereira pelas valorosas contribuições e pelo estímulo e exemplo que desejo seguir na vida profissional e pessoal.

A Eleine Salustiano pelas valiosas contribuições;

A secretaria do Mestrado de Educação;

À Faculdade onde esta pesquisa foi realizada, pela disposição dos professores participantes, pelo aprendizado que adquiri no tempo em que convivemos.

PEREIRA, Leticia Rodrigues. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2015.

RESUMO

A temática sobre a formação de professores aparece em inúmeras pesquisas e estudos com discussões sobre os mais diversos aspectos tais como: os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão; as formas de se mensurar a capacidade e eficiência do professor; a formação inicial e continuada dos docentes. Estes estudos nos trazem a visão do tema sob as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas desta formação e tomam como sujeito o professor do ensino superior, sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e seus desafios no exercício da profissão. Esta pesquisa, teve como foco a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em Administração. São considerados estudos que evidenciam a ausência de formação prévia e específica para o docente atuante no ensino superior, sobretudo a ausência de formação pedagógica. Esta pesquisa fez uso dos seguintes procedimentos metodológicos: questionário, roteiro de entrevistas e clínica da atividade. As análises das informações buscaram compreender: a) qual a trajetória de formação do professor do ensino superior; b) qual o perfil do professor do ensino superior; c) quais os desafios do professor do ensino superior; d) a formação pedagógica do professor do ensino superior; e) o que o professor bacharel do ensino superior entende como prática pedagógica; f) quais as práticas pedagógicas adotadas pelo professor bacharel do ensino superior; g) porque o professor bacharel utiliza determinadas práticas pedagógicas. A pesquisa contou com dois professores voluntários que participarão das entrevistas e das auto confrontações por meio das quais se investigou com maior ênfase, o objeto de estudo, a prática pedagógica dos mesmos, e ainda com dezoito professores atuantes no curso de graduação de administração de uma faculdade sul Mineira que responderam ao questionário destinado a traçar o perfil dos mesmos.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Ensino Superior. Professor Bacharel.

PEREIRA, Leticia Rodrigues. **The pedagogical practice of bachelor teacher in the course of administration.** 2015. 83 f. Dissertation (Master of Education), Univás, Pouso Alegre, 2015.

ABSTRACT

The teacher training theme appears in numerous research and studies bringing discussions on various aspects such as: knowledge and practices needed to the professional practice; the ways to measure the professor's capability and efficiency; initial and continuing teacher training. These studies bring us the view of the theme from historical, political and educational perspectives of training and take as subject the professor of higher education, his/her life story, academic history and challenges in the profession. This research, which is ongoing, focuses on the teaching practice of the professor BS of the Board of Business Administration undergraduate course. Studies are considered to demonstrate the absence of specific prior training for active teaching in higher education, especially the lack of pedagogical training. This research will make use of the following methodological procedures: questionnaire, interview questions and clinical activity. The analysis of information intends to understand: a) what is the formation trajectory of higher education teacher; b) the profile of the higher education teacher; c) what are the higher education challenges; d) the absence of pedagogical training for teachers of higher education; e) what does the professor BS in higher education understand about teaching practice; f) what are the pedagogical practices adopted by the professor BS of higher education; g) why does the professor BS makes use of certain pedagogical practices. Although the research counts on two volunteer teachers, at the time of qualifying exam, an interview and a simple self-confrontation performed with an active professor BS in Business Administration at Faculdade Sul Mineira will be presented, in addition to data collected by semi-structured questionnaire applied to eighteen active teachers in the same course from the same HEI (Higher Education Institution).

Keywords: Pedagogical training. Higher education. Professor bachelor.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Velho sistema x novo sistema	16
Quadro 3: Características demográficas	45
Quadro 4: Características relacionadas ao trabalho docente	46
Quadro 5: Quanto o professor se considera preparado para lecionar no ensino superior	46
Quadro 6: Quanto à graduação dos professores atuantes no curso de Administração ..	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e Ofícios
CRA	Conselho Regional de Administração
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes da Base de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO.....	14
3 CONHECENDO O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR....	20
3.1 Perfil do professor do ensino superior	20
3.2 Desafios do professor do ensino superior	22
3.3 Trajetória profissional do professor do ensino superior brasileiro.....	24
3.4 Formação e prática pedagógica.....	28
4 A PESQUISA: DO MÉTODO À METODOLOGIA, DOS DELINIAMENTOS À ANÁLISE DOS DADOS.....	35
4.1 Método	35
4.2 Justificativas, problemas e metodologia	37
4.3 Delineamentos da pesquisa: Questionário, entrevista semiestruturada e Autoconfrontação.....	42
4.4 Entrevista semiestruturada e aplicação de questionários	44
4.5 Análise dos dados.....	45
4.5.1 Questionário profissional	45
4.6 Entrevista semiestruturada	47
4.6.1 Análise da entrevista professor 01	48
4.6.2 Análise de entrevista professor 02	51
4.7 Autoconfrontação professor 01	55
4.8 Autoconfrontação professor 02.....	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	82
ANEXO A – Roteiro para entrevistas	82
ANEXO B – Questionário profissional.....	83

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória como professora universitária teve início em 2013 quando comecei a lecionar no curso de graduação em Administração em uma universidade Sul Mineira.

Atuar como professora nunca esteve nos meus planos. Naquele período eu me encontrava desempregada e em busca de um trabalho que exigisse de mim menos tempo de dedicação para que eu pudesse conciliar as tarefas domésticas e criação de minha filha.

No entanto, acabei descobrindo o quanto este trabalho exige dedicação e empenho. E, ainda assim, tomei gosto pela profissão. A fim de garantir minha permanência no cargo, decidi me matricular em um curso de mestrado, optando programa de Mestrado em Educação oferecido pela mesma universidade onde leciono. As questões que me levaram a esta escolha foram a comodidade de não ter que me deslocar da cidade onde moro para estudar, e também o valor da mensalidade mais acessível que outros cursos voltados ao aperfeiçoamento de minha profissão original, administradora.

Ao ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, descobri que eu “estava professora”, que de fato eu “não era professora”, pois fui formada para ser gestora e durante toda minha vida profissional, atuei como tal no mercado financeiro. Ao olhar para meus colegas descobri que a maioria de nós se encontrava na mesma situação, pois fomos contratados pela nossa experiência em outras atividades no mercado de trabalho e esta situação foi a grande motivação desta pesquisa.

Acredito que existe a necessidade de uma formação prévia e específica para a docência no ensino superior, sobretudo para o professor bacharel, e que a ausência desta formação prejudica o desempenho da profissão docente.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, muito tem sido discutido a respeito da formação de professores, bem como sobre os saberes e práticas necessários para o exercício da profissão e sobre as mais diversas formas de se mensurar a capacidade e eficiência do docente.

Pesquisas atuais trazem múltiplas possibilidades de abordagens sobre esta temática, as quais incluem a formação inicial e continuada dos docentes de cursos de graduação e/ou licenciaturas das mais variadas instituições de ensino superior do país. Tais pesquisas abordam a perspectivas históricas, políticas e pedagógicas desta formação e tomam como sujeito o professor do ensino superior, sua trajetória de vida pessoal, acadêmica, e seus desafios no exercício da profissão, sendo estes alguns dos focos da abordagem deste estudo.

Cabe justificar a pertinência do tema para o campo educacional, sobretudo no âmbito da educação superior, e trazer à tona problemas relacionados a formação e a prática de professores de ensino superior. Partindo do pressuposto que o professor universitário não tem formação prévia e específica para exercer a docência, e tendo em vista que o bacharel em administração é formado para ser gestor e não professor, esta pesquisa objetiva investigar a prática pedagógica de professores bacharéis de um curso de graduação em administração de uma faculdade privada no Sul de Minas Gerais.

Para tanto nos apropriamos do método marxista de produção de conhecimento, e nesta perspectiva tentamos extrair de um todo, o objeto de estudo, buscando uma visão do conjunto que cerca este objeto, pensando nas perspectivas históricas e nas condições de existência da prática pedagógica do professor bacharel atuante no curso de graduação em Administração. Adotamos como metodologia de pesquisa a Clínica da Atividade, uma metodologia francesa desenvolvida pelo psicólogo Ives Clot na década de 90, que permite aos colaboradores observar-se em suas situações de trabalho. No campo da psicologia esta metodologia permite a observação e análise das atividades laborais com objetivo de criar um diagnóstico para os problemas ali encontrados. Clot (2010) afirma que a atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito.

Neste estudo, porém, a utilização desta metodologia será feita somente para a prospecção e análise de dados, pois não houve pretensão e sequer competência para

oferecer diagnósticos a cerca dos conflitos encontrados. Contudo, esta metodologia permitiu aos professores participantes da pesquisa assistir e analisar suas próprias aulas, e algumas de suas declarações evidenciam uma vontade de mudança e transformação do trabalho.

No que diz respeito a estrutura desta pesquisa, inicialmente, trouxemos uma abordagem do contexto histórico da Administração. Que de acordo com Maximiano (2013), foi reconhecida como ciência no final do século XIX, nos Estados Unidos da América. Trata, ainda, da origem dos cursos de graduação em administração, sua fundação no Brasil e sua impressionante evolução nos últimos anos, tornando-se o curso com maior número de alunos matriculados neste país de acordo com dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais INEP (2011).

Em seguida amparados por referencial teórico buscamos nos aprofundar nas informações consoantes ao sujeito desta pesquisa, o professor do ensino superior, objetivando compreender o perfil, os desafios, a trajetória de formação e as questões relacionadas à formação e prática pedagógica destes docentes.

No que tange a formação pedagógica, nos dedicamos a conceituar fundamentos importantes para o exercício da docência, entre os quais, a pedagogia e a didática. Abordamos os saberes necessários à atividade docente por meio dos seguintes autores: Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (2005). Ainda fizemos um levantamento de pesquisas realizadas por Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Vasconcelos e Oliveira (2011) sobre esta temática que evidenciam as deficiências da docência no ensino superior em função da ausência de formação pedagógica.

No que diz respeito à prática pedagógica, que é o objeto deste estudo, nos dedicamos a responder as seguintes questões: O que norteia a prática pedagógica do professor do ensino superior? Que recursos e métodos de ensino ele utiliza? Por que utiliza determinados métodos? Na busca pelas respostas nos amparamos nas pesquisas do Conselho Federal de Administração CFA (2011), de Gallon e Rodrigues (2008), de Nogueira e Bastos(2012), de Nascimento, Pereira e Domingues (2010) e Cunha (2004) entre outros.

E, finalmente, nos dedicamos à coleta e análise de dados realizada com base na metodologia clínica da atividade e por meio dos seguintes instrumentos: autoconfrontação, que consistiu na gravação áudio visual de uma aula de cada professor voluntário, no caso desta pesquisa foram somente dois professores, e posterior análise da gravação pelos mesmos e pelo pesquisador; Entrevistas semiestruturadas, aplicadas

somente aos professores participantes da autoconfrontação, que possibilitou explorar mais as repostas a cerca do perfil destes professores e entender como é sua prática pedagógica; Aplicação de questionário profissional, aplicado a dezoito dos vinte e um professores que atuam no curso de graduação em administração da IES pesquisada, que permitiu traçar o perfil do professor atuante na Faculdade onde a pesquisa foi realizada.

Entre as informações mais relevantes desta pesquisa, está a constatação de que, o que direciona a prática pedagógica dos professores atuantes no curso de graduação em administração da Instituição de Ensino Superior pesquisada é Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE. Por meio das declarações dos professores é possível observar o quanto é valoroso para eles, e para a instituição preparar seus alunos para a avaliação que ocorre após a conclusão do curso, porque a nota desta, é que irá compor com mais peso, entre outros itens também avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura MEC, a imagem da instituição, aos olhos dos futuros alunos e das políticas governamentais que financiam a educação superior deste país. No caso da IES pesquisada o ENADE serve de base para a elaboração dos projetos pedagógicos, planos de ensino e avaliação dos alunos.

A análise dos dados aponta, também, o uso de metodologias de ensino propostas pela Endeavor, uma organização voltada ao empreendedorismo e que propõe métodos de ensino voltados à educação empreendedora e metodologias de ensino diferentes das mencionadas no referencial teórico deste estudo, as quais foram adotadas com o objetivo de aproximar, ao máximo, a teoria e a prática.

2 CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

Este capítulo aborda de forma sucinta parte da história da administração, o momento em que foi reconhecida como ciência e a evolução do curso de graduação em administração, sobretudo no Brasil, julgamos pertinente esta abordagem posto que o curso de graduação em Administração integra o universo desta pesquisa.

Historicamente, com a ampliação da agricultura e das atividades voltadas ao comércio, com o surgimento e expansão de atividades industriais e a crescente urbanização surgiu à necessidade de se organizar e administrar as situações provocadas no âmbito político, social e econômico e criar novos métodos de administração que permitissem utilizar, de forma mais eficiente os recursos humanos e materiais destas organizações.

Maximiano (2012) e Oliveira (2012) apresentam eventos mundiais e importantes que constituem a História da Administração, entre eles a civilização Suméria que surgiu na Mesopotâmia em 3000 a.C e que traz escriturações de operações comerciais; no século XXVI a.C, a construção das pirâmides no Egito e as evidências de planejamento, organização e controle sofisticados; no século VIII a.C o começo do Império Romano que se tornou o embrião de muitas instituições administrativas do século seguinte, entre eles, o exército romano o qual criou princípios de organização e gestão de pessoas que se tornariam modelos, influenciando outros tipos de organizações; no século XVI, o arsenal de Veneza que utilizava uma linha de montagem para a fabricação de navios, por meio da inventariação e padronização de peças e técnicas de gestão de suprimentos. E, claro, a revolução industrial com início em meados do século XVIII, na Inglaterra em todas as suas etapas.

Contudo, esta pesquisa não deseja detalhar a história da administração, já tão explorada por outros autores, aqui busca-se um período em especial, aquele que trata do surgimento dos cursos de administração e da conversão deste campo do saber em ciência. A primeira escola de Administração foi fundada por Joseph Wharton em 1881, nos Estados Unidos da América, na universidade da Pensilvânia. Wharton proclamava a necessidade do ensino universitário em administração para superar a gestão autocrática e baseada na família. Propunha, ainda uma administração independente da política e fundamentada em um campo de estudos e de conhecimentos próprios, como uma nova ciência (OLIVEIRA, 2012).

A premissa de tratar a Administração como uma Ciência foi aderida por diversos estudiosos e pesquisadores. Mas, de acordo com Maximiano (2012), ao final do século XIX, nos Estados Unidos da América, se dá o início do movimento da administração científica que teve como principais precursores Frederick W. Taylor e Henry Ford.

O estudo minucioso de Taylor sobre os processos e o trabalho fabril proporcionou a criação de métodos cujos resultados, obtidos por meio de experimentação, foram positivos, fazendo com que seus estudos e pesquisas se estendessem por anos. Primeiramente, Taylor se dedicou a resolver os problemas relacionados a salários; também fez um estudo sistemático do tempo, analisando metodicamente, o trabalho do operário, estudando e cronometrando os movimentos elementares, a partir do que definiu padrões de trabalho e um sistema de administração de tarefas; finalmente propôs a divisão de autoridade e responsabilidades dentro da empresa.

De acordo com Taylor (2010), o objetivo da Administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado. A expressão máximo de prosperidade é usada em sentido amplo, compreendendo não só grandes dividendos para a companhia ou empregador, como também desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos do negócio, a fim de que a prosperidade seja permanente. Igualmente, máxima prosperidade para o empregado, significa, além de salários mais altos do que os recebidos, o aproveitamento dos homens de forma mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível esses gêneros de trabalho.

Os estudos e métodos de Taylor fizeram com que ambas as partes envolvidas no processo produtivo- empregador e empregado- fossem beneficiadas, por meio da obtenção de uma mão de obra mais eficiente, ou seja, que produzisse mais em menos tempo e, na contrapartida, pela oferta de salários superiores a média dos trabalhadores desta classe, com gratificações, treinamento e reconhecimento.

Taylor (2010) afirma que o principal objetivo de seu estudo é provar que a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição. O autor afirma, ainda, que os princípios por ele estabelecidos podem e devem ser aplicados em qualquer atividade social, como

na direção de nossos lares, na gerência de nossas fazendas, em casas comerciais, igrejas, universidades, serviços públicos entre outras coisas.

Além de tratar as questões que impediam que os funcionários trabalhassem com maior eficiência, por meio do estudo do trabalho fabril, Taylor (2010) definiu como, onde, quem e quando o trabalho deveria ser executado. E, após três anos de experiências, apresentou aos empregadores resultados econômicos surpreendentes:

Quadro 1: Velho sistema x novo sistema

	Velho sistema	Novo sistema
Nº de trabalhadores no pátio	400 a 600	140
Média de toneladas por dia e por homem	16	59
Média de remuneração por dia e por homem	\$1,15	\$1,88
Custo médio do carregamento de uma tonelada	\$0,072	\$0,033

Fonte: Taylor (2010, p. 59).

No entanto, é preciso ressaltar que embora Taylor afirmasse que seu estudo e os novos métodos de trabalho gerados por meio dele, fossem benéficos tanto aos patrões quanto aos empregados, é possível observar que o número de empregos caiu de forma expressiva, enquanto o aumento na remuneração dos trabalhadores sofreu uma pequena alta.

Contudo, os estudos de Taylor e de Ford, ambos engenheiros, embasaram o que a administração chama de escola clássica, conteúdo ministrado no primeiro ano do curso de graduação em administração, no componente curricular Teoria Geral da Administração. De acordo com Clot (2006), o taylorismo não desapareceu neste fim de século, mas a organização industrial teve de procurar contornar a vitalidade das oposições que ele suscitou.

Para Maximiano (2012,p51):

Se você pensa que a administração científica é uma ideia do passado, que teve um período de popularidade e depois se foi, pense novamente. Nada mais atual do que combate ao desperdício ou ineficiência. Na verdade Taylor e Ford criaram um movimento que nunca mais deixou de evoluir .

Assim como o nome de Taylor está associado à administração científica, o nome de Henry Ford está associado à linha de montagem móvel, associações que se configuram como as principais marcas na teoria e na prática da administração (MAXIMIANO, 2012). Ao aderir aos princípios de produção em massa, ou seja, a fabricação de produtos não diferenciados e em grandes quantidades, a padronização de

peças e o modelo de trabalho especializado, os veículos antes produzidos em 12 horas e 28 minutos, passaram a ser produzidos com 33 minutos.

Com o aumento progressivo da quantidade de veículos fabricados os custos foram reduzidos simultaneamente e os veículos passaram a ser mais acessíveis à população elevando significativamente as vendas. Este modelo posteriormente e gradualmente foi adotado por toda a indústria automobilística.

Esta afirmação toma por base as palavras de Maximiano (2012), ao informar que desde antes da primeira guerra, já havia uma peregrinação de indústrias do mundo todo a fábrica da Ford em Detroit e que Volkswagen, Renault, Fiat e Mercedes-Benz irão compor a lista de empresas que aderiram o modelo Ford. A atuação de Taylor e Ford na América contribuiu de forma significativa para o que a Teoria Deral da Administração chama de escola clássica, que de acordo com Oliveira (2012), tivesse um diferencial muito importante, pois corresponde ao primeiro estudo da administração de forma estruturada.

Ciência no contexto da administração é o conjunto organizado de conhecimentos administrativos obtidos pela leitura, pela observação, pelas metodologias e técnicas administrativas desenvolvidas, bem como pela prática nas organizações (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

A influência de Ford sobre os cursos de graduação em administração pode ser observada no Relatório da Fundação Ford, que segundo Vale, Bertero e Silveira (2013), tratava da educação em administração de empresas e criticava a falta de fundamentação científica do que era ensinado em cursos de administração e negócios, e que estes se limitavam a casos e a um conteúdo de *best practices*. O documento demandava que os cursos fossem teoricamente mais robustos e isso se conseguiria com programas sistemáticos de pesquisa em administração. Igualmente, criticava-se a formação dos corpos docentes, na época, com predominância de profissionais sem titulação acadêmica, mestrado ou doutorado, recomendações estas que foram mais tarde acatadas pela EAESP/FGV para criar o curso de graduação em Administração no Brasil.

Enquanto na América do Norte a Administração passou a ser considerada uma ciência e houve a proliferação de cursos de graduação voltados à formação de administradores, na América Latina, mais precisamente no Brasil, somente meio século depois surgiu à primeira escola de administração que de acordo com Pinto e Motter Júnior (2012), surgiu por meio do governo Vargas que inicialmente criou a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944, com o objetivo de desenvolver pesquisa e ensino na

área da Administração e mais tarde, em 1952, criou a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, sendo esta, a primeira escola de Administração Pública do Brasil e da América Latina e, em 1954, instituiu a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), contribuindo sobremaneira para a formação de novos administradores, sendo hoje referência na área de Administração. Contudo, somente em 1965, a profissão administrador foi regulamentada no Brasil.

Atualmente, o curso de Administração é o que concentra o maior número de universitários no Brasil. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que foram 833.042 alunos matriculados em 2011, os quais representam 11,9 % do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras (INEP, 2011). Os dados de pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração (CFA), em 2011, apontam que a formação generalista e abrangente e a existência de amplo mercado de trabalho foram as mais assinaladas pelos respondentes como justificativas para a escolha do curso de Administração (CFA, 2011).

Esta percepção sobre a formação generalista e abrangente do administrador tem por base as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, criadas por meio da resolução nº1 de 02 de fevereiro de 2004, ao estabelecer que o curso de graduação em Administração deve possibilitar uma formação profissional que revele uma série de competências e habilidades, das quais selecionamos algumas como: pensar estrategicamente; exercer o processo de tomada de decisão; refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção; desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais entre outras.

Ainda que considerado um curso interdisciplinar, uma vez que se apropria de outras ciências como contabilidade, direito, economia, filosofia, psicologia, sociologia entre outros, as diretrizes curriculares estabelecem os conteúdos obrigatórios que são classificados como de formação profissional, entre eles: teorias da administração e das organizações, a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.

A pesquisa realizada pelo CFA (2011) trouxe o perfil de profissionais graduados em administração, e apontou que a maioria é do sexo masculino, casado, com

dependentes, com idade média de 39,3 anos e egresso de universidades particulares e que concluiu o curso de Administração entre 2000 e 2011. Entre os pesquisados, 78,48% declararam possuir carteira profissional assinada e a renda média informada foi de 9,7 salários mínimos, as grandes áreas funcionais: administração geral, financeira, vendas e recursos humanos são as que mais empregam e atingiram 58,82% do total de respondentes, sendo que 21,8% dos respondentes ocupam cargos de gerência.

Com base nas informações apresentadas acima podemos entender que o curso de graduação em Administração foi criado e está constantemente sendo aperfeiçoado para atender as demandas do mercado de trabalho e que sua proposta de formação permite a atuação do futuro profissional em diversas áreas funcionais dos mais variados tipos de organizações.

3 CONHECENDO O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR¹

Este capítulo traz informações que dizem respeito ao sujeito desta pesquisa, o professor do ensino superior, objetivando compreender o perfil, os desafios, a trajetória de formação e as questões relacionadas à formação e prática pedagógica destes docentes.

3.1 Perfil do professor do ensino superior

Para compreendermos o perfil do professor de instituições de ensino superior, lançamos mão de algumas pesquisas e fizemos um levantamento de artigos publicados sobre o tema nos últimos anos. De acordo com o Gatti e Barretto (2009) os profissionais do ensino constituem o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, apenas precedidos pelos escriturários e trabalhadores do setor de serviços, e, entre estes, o que possui o mais alto nível de instrução (nível médio e superior).

O INEP (2011) aponta que o número total de docentes que atuavam no ensino superior no Brasil somavam 325.804, considerando que um mesmo indivíduo (docente) pode contabilizar mais de um vínculo institucional. Ainda, foram informadas 378.257 funções docentes, sendo 357.418 em exercício. Cerca de 60% deste contingente atuam em IES privadas, e, no que diz respeito a sua formação são 16,5% doutores, 44,1% mestres e 39,4% são especialistas.

Uma característica marcante evidenciada pelo INEP (2011) é de, que nas instituições públicas a maioria dos docentes trabalha em tempo integral (81,0%) já as instituições privadas contam com a prevalência de horistas (43,8%), o que permite a estes trabalhar em mais de uma instituição de ensino e ou em outro tipo de atividade profissional.

Para Scremin, Isaia e Aimi (2010), é significativo registrar que nas instituições de ensino privado embora em média, 86,3% dos docentes ministram aulas em apenas uma instituição a) 31.514 docentes atuam em mais de uma instituição; b) 4.840 atuam em três ou mais de três IES; e 730 docentes atuam em quatro ou mais instituições. Tais dados foram obtidos por meio do Cadastro Nacional de Docentes 2005.1 que informa

¹ Parte deste capítulo foi apresentado em forma de comunicação oral e publicado nos Anais Eletrônicos do Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento – Sorocaba, SP: Uniso, 2014. ISSN-2359-1668.

ainda que a maioria dos professores é do sexo masculino, muito embora esta diferença não seja tão discrepante em relação ao sexo feminino.

Pesquisa realizada por Gripp e Testi (2012), sobre o ensino superior de Minas Gerais traz informações relevantes a respeito do perfil e da trajetória de formação do professor universitário mineiro. Foram utilizados como fonte de dados os currículos da plataforma *lattes* dos professores de diversos tipos de instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais e algumas informações são bastante coerentes com dados apresentados pelo censo, constatou-se que nas instituições de ensino privadas a qualificação dos professores é baixa, pois a maioria dos docentes, em todas as áreas, possui apenas graduação e especialização.

Em relação à trajetória de formação constatou-se que, em todos os grupos de professores estudados, o tempo entre o término da graduação e o início do mestrado é muito superior para os professores de IES privadas e estes iniciam sua carreira trabalhando em empresas públicas ou privadas e uma pequena parte inicia sua carreira lecionando na educação básica e ou ensino médio, e mais tarde, migram para a universidade. Schwartzman e Balbache-vsky (1997 *apud* GRIPP; TESTI, 2012) classificam os professores universitários brasileiros em três grupos:

- 1) Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado;
- 2) Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena;
- 3) Professor mais qualificado, envolvido em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior;

Por sua vez Behrens (2011), levantou por meio de seus estudos quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade:

- 1) Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;

- 3) Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica (MOROSINI, p. 1, 2000).

Neste estudo em especial, contamos com pesquisa realizada pelo CFA que traz informações relevantes a respeito dos professores e coordenadores dos cursos de graduação em Administração, ou seja, traz o perfil de professores atuantes dentro de nosso universo de pesquisa. O CFA aponta que a maioria dos professores é do sexo masculino, tem idade média de 44,5 anos, graduado em Administração, egresso de universidades particulares, formou-se entre 1990 e 2005, concluiu programa de mestrado, trabalha em apenas uma IES e leciona, em média, 2,8 disciplinas, leciona em cursos de administração há menos de 10 anos, cumpre carga horária semanal média de 25,4 horas, prestam serviços ao mercado e são devidamente registrados no Conselho Regional de Administração (CRA).

Com base nas informações obtidas, podemos constatar que os professores do ensino superior não têm uma identidade única e suas características variam muito, principalmente em relação às instituições de ensino onde exercem a docência, e também em relação à trajetória de vida e de formação profissional de cada indivíduo.

3.2 Desafios do professor do ensino superior

Ao professor do ensino superior, é atribuída a responsabilidade de formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Este professor precisa saber o conteúdo, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias para compartilhar conhecimento e promover o desenvolvimento de habilidades e competências em seus alunos. Mas, como atender às expectativas e responsabilidades incumbidas a este sujeito com as deficiências e precariedades existentes no processo de formação de professores universitários?

Um grande desafio para o professor do ensino superior está relacionado à ausência de formação prévia e específica para atuar como docente, sobretudo formação pedagógica e didática. Na busca de qualificação e aperfeiçoamento da profissão docente, estes professores ingressam em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que por sua vez, tem como foco a formação para a pesquisa.

Gatti (2003, p.7) nos permite observar a complexidade da docência ao afirmar que:

Não existem e provavelmente não existirão, ferramentas ou práticas que garantam o aprendizado de um aluno, é mais do que transmissão de conhecimento, trata-se de uma via de duas mãos, para um ensinar, o outro tem de estar disposto a aprender, não se faz milagres com a formação humana, nem com toda a tecnologia disponível, não dá para implantar um chip de sabedoria no homem.

Para Soares e Cunha (2010), outro desafio que concorre para a complexidade da docência na educação superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência. Uma situação bastante comum nas instituições de ensino superior em especial nas instituições privadas, e que se configura como mais um desafio é o fato de que um mesmo docente leciona mais de uma disciplina em cursos de graduação diferentes e deve conduzir a disciplinas de acordo com a demanda e expectativa de cada curso, ou seja, de acordo com as expectativas de cada aluno.

O conteúdo deve ser ministrado a partir da utilização prática daquele conhecimento na carreira escolhida e aliada as expectativas e exigências institucionais. Talvez o maior desafio esteja em demonstrar aos alunos de que forma o conteúdo teórico se reflete na prática profissional dos discentes, situação que exige o domínio de uma série de saberes a fim de exercer com eficiência o seu papel docente.

Para Tardif (2002), o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos.

Além do domínio de uma série de saberes, o professor universitário contemporâneo atua como docente na chamada era do conhecimento, na qual a informação surge em grande volume e em alta velocidade, o que aumenta as exigências em relação a este professor sobre o domínio das tecnologias da informação presentes de forma especial na vida dos jovens estudantes. O professor tem o papel de trazer a

informação de forma mais completa, segura e interessante do que os canais de busca disponíveis na *internet*, de forma a dar credibilidade a seu trabalho e mostrar a importância de sua atuação na formação dos alunos.

Finalmente, a progressão na carreira se coloca como mais um desafio para o docente. De acordo com pesquisa realizada pelo CFA (2011), existe interesse por parte dos professores em ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém é perceptível que o pouco tempo disponível para tal atividade acadêmica representa um obstáculo, já que 38% dos entrevistados cumprem de 31 a 40 horas semanais com as atividades acadêmicas, além dos entraves para acesso aos cursos oferecidos por universidades públicas, uma vez que os custos dos cursos oferecidos por IES particulares de primeira linha fogem muitas vezes do orçamento do professor, não somente a formação continuada esta relacionada à progressão da carreira, mas também, atividades que vão para além da sala de aula, como projetos de pesquisa e extensão. Ainda, as universidades, de forma especial, dão grande valor a produção científica e fica a pergunta: Como conciliar mais de uma instituição de ensino, lecionando disciplinas diferentes em cursos variados, com pesquisa e extensão?

Muitos professores trabalham durante o dia no exercício de outra profissão e lecionam durante a noite e/ou fins de semana, e tem a docência como um complemento de renda. Para estes, a ideia de construção de carreira sólida e estável parece distante da profissão docente. Isto se comprova por meio da descrição do professor universitário mineiro, feita por Gripp e Testi (2012), que descrevem os professores como atuantes em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado. Além disto, o INEP (2011) aponta que 68,3% dos docentes estão vinculados a um ou dois cursos.

Enfim, são muitos os desafios a serem enfrentados pelo professor do ensino superior e muitos deles só serão resolvidos a partir da intervenção de políticas e programas mais eficientes em relação à formação e a carreira destes profissionais.

3.3 Trajetória profissional do professor do ensino superior brasileiro

Para compreender qual o caminho percorrido pelo professor universitário ao longo de sua formação acadêmica e que fatores interferem direta ou indiretamente nesta formação tomaremos como base algumas questões iniciais feitas por Isaia e Bolzan

(2004, p. 1): “Como se aprende a ser professor? Qual o processo de aprender a ser professor?”.

A procura por respostas se dará a partir das ideias trabalhadas por estas autoras, na afirmativa de que os docentes do ensino superior, de um modo geral, não têm formação prévia e específica e que o início da trajetória profissional destes professores é precária à medida que, assumem os encargos docentes respaldados em modelos de mestres que internalizam em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Quanto ao pressuposto de que não há formação prévia e específica para o professor do ensino superior, Morosini (2000) menciona a Lei de Diretrizes da Base de Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996. A autora frisa que esta lei em nenhum de seus artigos menciona de forma clara a principal característica do professor universitário, em especial no âmbito de sua formação didática. Declara que “enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua” (MOROSINI, 2000, p. 12).

Cunha (2000, p.46) Enfatiza as deficiências das políticas públicas direcionadas a educação superior :

Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Já a precariedade em que ocorre a formação do docente do ensino superior pode ser retrata por meio de:

[...] os professores de maneira geral só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado (MURILLO *apud* CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 4).

Um aspecto bastante comum, principalmente no início da carreira do professor, é a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilização de recursos

pedagógicos e características de outro professor, é a interpretação da visão da docência que se teve enquanto aluno, e no que diz respeito à reprodução do exercício da docência como uma das formas de se tornar professor.

Cunha e Zanchet (2010) trazem contribuições relevantes ao relatarem que os docentes universitários iniciantes em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”. Ainda, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, por meio dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender. Essas representações, muitas vezes, orientaram o processo de docência que instituíram.

Muitos professores reproduzem estilos de outros professores e adotam para si as experiências que julgaram, enquanto alunos, positivas. A reprodução dos estilos de ser professor, podem contribuir, também, graças ao processo de reflexão, para aprender o que não deve fazer como professor em razão dos efeitos negativos, da sua experiência acadêmica (SOARES; CUNHA, 2010). É preciso ressaltar que embora esta reprodução contribua para a formação do professor e tenha aspectos positivos, trazem também aspectos negativos, pois muitas vezes ela só ocorre porque o professor não sabe como fazer diferente, não sabe como criar seu próprio estilo e, desta forma, o docente passa a reproduzir não apenas as boas práticas, mas, também, práticas pouco ou nada eficientes de se ensinar.

Se um dos fatores que contribuem para a formação do professor do ensino superior é o exercício da docência, a prática do ensinar, e esta muitas vezes, se dá por meio de reprodução de estilos de outros professores, acredita-se que ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, na medida em que os professores formam seus discentes, também se formam e se constituem como docentes (ISAIA; BOLZAN, 2004). Salientamos que, se não há uma identidade única que defina o professor do ensino superior, certamente cada indivíduo terá uma trajetória de formação diferente.

Nesta perspectiva, a pesquisa é priorizada no contexto do ensino superior, e o ensino entendido como secundário. Acredita-se que obteremos um avanço nas questões formativas à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e do saber fazer (conhecimento prático e estratégias pedagógicas) (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Para Soares e Cunha (2010), a ausência de saberes pedagógicos, limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

Muitas vezes, o profissional traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou, ainda, pelo exercício de outra profissão. Porém, não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando, assim, sua experiência profissional extraclasse em uma variável quase nula no exercício da docência.

Cunha (2013) aprofunda ainda mais a temática da formação de professores, demonstrando o quanto esta é complexa, ao entender que não apenas a prática do ensino tem papel fundamental para se moldar o profissional, mas também a cultura, local e as condições de trabalho, educação familiar, aspectos sociais e políticos.

Certamente, a experiência proveniente do trabalho na indústria, na prestação de serviços, em repartições públicas ou nas mais variadas atividades existentes no mercado de trabalho pode contribuir, de forma bastante significativa, na formação dos alunos, mas, ainda assim, acredita-se na importância da formação específica para a docência.

O professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, o seu papel essencial é o de ser professor. Para tanto, será preciso superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo (BEHRENS, 2011, p. 441).

Finalmente mencionamos os estudos de Fernandes e Cunha (2013), que trazem algumas alternativas propostas por Saviani em relação à formação de professores, estes autores defende a articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma e o envolvimento de aspectos políticos e pedagógicos e propõe:

- Consolidar na universidade o campo epistemológico da educação, incluindo a pesquisa como elemento chave desse processo;
- Reconhecer o conhecimento pedagógico como legítimo, o que pressupõe seu reconhecimento também para a docência universitária, pois essa é condição para assumir a legitimidade desse saber para todos os professores;
- Assumir politicamente a formação de professores para todos os níveis como tarefa acadêmica, implementando formatos organizacionais que superem a dualidade forma-conteúdo;
- Exercitar uma base epistemológica que articule teoria e prática/ensino, e pesquisa, ensino/aprendizagem;

- Assumir a docência como ação complexa que exige, para a sua formação, uma base comum e articulada, envolvendo a universidade, a escola e o aluno aprendiz;
- Investir na legitimação dos espaços de trabalho como lugar de formação.

Por meio do levantamento realizado é possível constatar que não há uma fórmula única para tornar-se professor, pois muitas são as variáveis envolvidas nesta formação e cada indivíduo tende a seguir um caminho diferente, de acordo inclusive, com a trajetória da vida de cada um.

3.4 Formação e prática pedagógica

Com a finalidade de atender a um dos objetivos deste estudo, que é o entendimento da prática pedagógica de professores bacharéis atuantes no ensino superior, julgamos necessário abordar, entre outras questões, a ausência de formação prévia e específica para o exercício da docência, sobretudo a formação pedagógica.

Neste sentido faz-se necessário o entendimento sobre pedagogia e didática, pontos fundamentais na formação de professores, bem como a abordagem dos saberes necessários ao exercício da profissão docente e o levantamento de pesquisas a cerca da temática sobre formação e prática pedagógica de professores atuantes no ensino superior.

No que diz respeito à pedagogia Ghiraldelli Junior (2006,p.08) declara:

A *Paidagogia* designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *Paidagogo* (condutor da criança) era o escravo cuja a atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde recebiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo.

Gauthier (1998) explica que a pedagogia era simplesmente um método e procedimentos precisos para ensinar, um discurso e uma prática da ordem para exorcizar a desordem e para ensinar “tudo a todos”. Criaram-se métodos e desenvolveram-se habilidades, maneiras de fazer e de ensinar que foram sendo transmitidas ao longo dos anos, criando-se uma pedagogia tradicional e traz, ainda, um entendimento sobre pedagogia e didática:

Reserva-se o termo pedagogia para os aspectos da gestão, da comunicação e das relações interpessoais em sala de aula, deve-se conceber a pedagogia como tudo o que diz respeito aos comportamentos do professor visando instruir e educar os alunos, reserva-se o termo didática para tudo o que se refere aos conteúdos disciplinares e aos alunos enquanto sujeitos da

aprendizagem, é o estudo daquilo que se relaciona com o saber dos alunos, didática diz respeito à transmissão de ensino (GAUTHIER, 1998,p.134).

No esforço compreender melhor a pedagogia e a didática, podemos cita Haydt (2008, p.13)

A pedagogia é o estudo sistemático da educação. É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação. A didática é uma seção ou ramo específico da pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento. Enquanto a pedagogia é considerada a ciência e a arte da educação, a didática é definida como a ciência e a arte do ensino.

De acordo com Lira e Sponchiado (2012) é por meio das competências pedagógicas que surge o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. Durante a formação pedagógica, o professor possui um tempo absolutamente indispensável para “pensar” em seus objetivos, seus meios, seu envolvimento com a sociedade, bem como em seu compromisso com todos os alunos que frequentam a Instituição.

Entendemos a formação pedagógica, como aquela que contempla a pedagogia, a didática e todos os saberes necessários ao exercício da docência, e que esta formação é essencial em todos os níveis da educação.

No que se refere aos saberes necessários ao exercício da profissão docente, cabe ressaltar que ao professor, em todos os níveis de educação, é atribuída a responsabilidade de conhecer a matéria que ensinam e os métodos e estratégias de ensino e avaliação, de planejar suas aulas, de gerir a sala e todas as suas variáveis, de comunicar-se e interagir com o aluno, e ainda, de administrar questões institucionais como normas, prazos, tarefas extraclasse. Autores como Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (2005) defendem que a profissão docente deve contemplar uma série de saberes, entre eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica, saberes da tradição pedagógica, entre outros. Contudo, deseja-se demonstrar, neste estudo, que no ensino superior alguns saberes são supervalorizados enquanto outros são negligenciados.

Em relação aos saberes da formação profissional, Tardif (2002) entende que estes deveriam ser transmitidos pelas instituições de ensino durante a formação de professores, mas ficam restritos apenas aos cursos de pedagogia e licenciatura no âmbito do ensino fundamental e médio. Não há para os professores atuantes no ensino superior uma formação prévia e específica, já que a pós-graduação *stricto-sensu* está mais voltada à formação de pesquisadores, o que, acarreta uma ausência de formação

pedagógica, sobretudo, para professores bacharéis que atuam no ensino superior, pois entendemos que, nem mesmo a formação continuada, a pós-graduação *stricto sensu*, contempla a formação pedagógica destes profissionais. Este entendimento ampara-se em Puchane (2003 *apud* ORO; BASTOS, 2012) que ao referir-se à formação do professor universitário, destaca que existe carência em termos de pesquisa que evidencie a formação pedagógica desse professor e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende para a formação voltada à docência universitária.

Esta ausência de formação pedagógica acaba por comprometer os saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar. Tardif (2002).

Com o intuito de demonstrar os reflexos da ausência de formação pedagógica tomamos como referência estudos realizadas anteriormente pelos pesquisadores: Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Vasconcelos e Oliveira (2011), estes autores trazem relatos dos professores que reforçam as deficiências relacionadas à formação e ao exercício da docência e trazem o entendimento destes professores em relação à prática pedagógica, assim como a percepção de alunos em relação à prática pedagógica de seus docentes.

O estudo de relatos de pesquisa realizada por Isaia, Maciel e Bolzan (2011) com professores do ensino superior, de maneira especial, professores iniciantes, permite-nos observar, nas declarações, os reflexos desta ausência de formação pedagógica e didática. Os docentes declaram que entre suas maiores dificuldades esta a insegurança para cumprir o programa e dominar o conteúdo, em se expor para uma sala lotada de alunos, perceber a reação dos alunos e entender que alguns aprenderam e outros não, atender às exigências e expectativas dos alunos que esperam que o professor esteja sempre atualizado e bem informado, relatam dificuldades em criar, descobrir e organizar seus conhecimentos e em aprender a pensar como professor e não como aluno (autorreflexão) sobre o trabalho docente.

A pesquisa de Vasconcelos e Oliveira (2011) sobre o programa ciclo, que propõe formação pedagógica para professores da Universidade Federal de Santa Maria também traz relatos que apontam as dificuldades, que em parte, se originam da ausência de formação pedagógica, e reforçam a necessidade desta formação. Nessa pesquisa os docentes relatam que aprenderam a ser professores por meio da observação de colegas professores mais experientes, ou por meio do exemplo dos professores que tiveram durante sua vida escolar e acadêmica.

Afirmam que não tinham a consciência da necessidade desta formação e reconhecem que a mesma pode melhorar sua prática docente e se demonstram dispostos a conhecer abordagens inovadoras de ensino para melhorar suas aulas. Ainda, nesta mesma pesquisa, professores iniciantes relatam a insegurança que surge em virtude da falta de orientação e a dificuldade de conciliar questões institucionais que estabelecem prazos, normas e padrões com a atividade docente. Sem orientações, este professor toma como base o projeto pedagógico, suas ementas e conteúdos, pois para muitos, este é o único instrumento que pode nortear as ações do professor.

A partir deste ponto entende-se que a ausência da formação pedagógica, pode prejudicar a prática dos professores universitários. Entendemos aqui a prática pedagógica, tal como Cunha (2004), como sendo a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução do ensino.

Garcia (1975) declara:

Ao pensarmos na prática pedagógica, logo nos ocorre à ideia de uma ação entre pessoas ou uma ação de uma pessoa sobre a outra, de qualquer forma, fica patente que tal prática tem seus fundamentos e sua justificativa no próprio ato de educar (p. 127).

O autor ainda afirma que:

Há necessidade de fundamentos que justifiquem a forma como se procede e se pratica a docência. Falta-lhes teoria, se faz apenas por experiência sensorial, a perfeita identificação das teorias subjacentes a toda práxis educativa é condição básica para o aumento de eficiência do educador em suas atividades cotidianas (p. 128).

A declaração do autor nos faz refletir sobre o fato de que grande parte dos professores universitários teve sua formação voltada ao exercício de outra profissão que não a docente, portanto emergem as perguntas: o que norteia a prática pedagógica deste professor? Que recursos e métodos de ensino ele utiliza? E por que utiliza determinados métodos?

Na busca para possíveis respostas a estas perguntas buscou-se dados e informações obtidos pelos pesquisadores: CFA (2011), Gallon e Rodrigues; (2008), Nogueira e Bastos(2012), Nascimento, Pereira e Domingues(2010) e Cunha (2004). A escolha destes autores de deu a partir de busca de artigos no periódico da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cuja às palavras-chave foram: Práticas Pedagógicas e Administração, com exceção da obra de Cunha que trata-se de um livro onde a autora publica resultados e relatos de pesquisa.

A pesquisa realizada pelo CFA (2011) traz as principais metodologias de ensino utilizadas pelos professores atuantes no curso de graduação em Administração e aponta que estes professores continuam priorizando as metodologias com aulas expositivas combinadas com discussões em grupo e materiais usuais, como livros textos básicos e apostilas. Além desses recursos didáticos tradicionais, excetuando-se a região Sudeste do país, percebe-se que são poucas as iniciativas visando o uso das novas tecnologias da informação, as quais poderiam agregar valor ao trabalho docente e permitir maior nível de aprendizado e satisfação dos alunos.

Gallon e Rodrigues (2008) realizaram uma pesquisa sobre a percepção de alunos e professores do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o tema práticas pedagógicas. Os autores consultaram 28 professores e 216 alunos e constatou que aulas expositivas, trabalhos em grupo, debates e os estudos de caso, são os recursos pedagógicos mais utilizados no curso. A pesquisa aponta, ainda, uma insatisfação dos alunos em relação ao que julgam ser uma exagerada ênfase na teoria, e uma ausência de articulação entre teoria e prática.

A pesquisa de Nogueira e Bastos (2012) realizada junto a um curso de graduação em Administração de uma IES privada de São Paulo aponta que as principais práticas pedagógicas, ou que eles chamam de estratégias de ensino utilizados pelos professores são novamente aulas expositivas, trabalhos em grupo e mencionam a pouca utilização de jogos de empresas, um recurso metodológico que permite maior articulação entre teoria e prática. Essa pesquisa prevê uma autoavaliação dos professores que lecionam no curso e uma avaliação dos alunos em relação a seus professores e os itens avaliados são batizados pelos pesquisadores de “competências”.

E, estes são exatamente os mesmos itens avaliados por Nascimento, Pereira e Domingues (2010), que apresentam uma pesquisa mais ampla realizada com 863 alunos de administração que avaliaram seus docentes, em relação aos seguintes critérios: se o professor apresenta preparação científica (71,64%); expõe com clareza os conteúdos (57,57%); relaciona o conteúdo teórico com outras disciplinas (63,14%); mostra-se atualizado com as tendências da área em que sua disciplina esta inserida (67,06%), metodologias de ensino adotadas como aulas expositivas, trabalhos em grupo, (51,54%); permite a participação e discussão de ideias sobre assuntos relacionados a disciplina (68,26%); indica livros (56,74%); tem disponibilidade de tempo para tirar dúvidas (68,39%); analisa e comenta com alunos resultados de provas (64,10%);

demonstra respeito pelos alunos (68,14%). Os percentuais apresentados entre parênteses demonstram a concordância dos alunos em relação a cada item.

Na abordagem de Nascimento, Pereira e Domingues (2010), os itens avaliados contemplam o que estes autores chamam de “prática pedagógica”, já Nogueira e Bastos (2012) classificam estes mesmos itens como “competências”. Uma questão a ser ressaltada em relação às pesquisas anteriores é que em todos os casos não há menção da pesquisa científica como recurso pedagógico e, de maneira especial, em relação à pesquisa de Nascimento, Pereira e Domingues (2010), o nível de concordância dos alunos em relação a metodologias de ensino como aulas expositivas e trabalhos em grupo, é de apenas 51,54%. É preciso observar que nas pesquisas mencionadas anteriormente estes são os recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores. Este dado demonstra a insatisfação dos alunos com a utilização constante destes recursos, o que já havia sido mencionado por Gallon e Rodrigues (2008).

Cunha (2004) pode nos ajudar a entender como é a prática desse professor e o que ele entende por prática pedagógica. Sua pesquisa aponta a preocupação dos professores com a linguagem utilizada na sala de aula, no sentido de que ela seja um veículo de compreensão e não de ocultamento da mensagem, também descreve as metodologias utilizadas pelos docentes, àquilo que acreditam, que praticam e que observam. Há professores que enfatizam a necessidade de visualização que os alunos precisam ter para aprenderem melhor, sendo o *slide* é o recurso mais citado como capaz de trazer para a sala de aula a imagem do real. Alguns professores citaram a importância da pesquisa, outros afirmam que a melhor forma de preparar os alunos para aprenderem é relacionar o conteúdo com sua futura vida profissional, alguns acreditam que a prática é o que permite explorar melhor a teoria, outros afirmam que o exercício de outra profissão é sua grande fonte de saber.

Um bom número de nossos respondentes salientou o quanto vale para eles o exercício profissional em outras instâncias (advocacia, medicina, arquitetura) ou as atividades de extensão, como profissionais em agronomia, veterinária e eletrificação rural e mais da metade dos professores ouvidos entendem a prática pedagógica como o planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino (CUNHA, 2004, p. 110).

Se por um lado, os saberes relacionados à formação pedagógica são muitas vezes negligenciados pelo sistema de ensino superior atual, por outro, os saberes experienciais (TARDIF, 2002), provenientes da experiência profissional em outras

instâncias são supervalorizados. Existe a crença de que, se este profissional é um bom médico ou um bom engenheiro, por exemplo, certamente será um bom professor.

Em muitos casos, diante do imprevisto com que as instituições de ensino superior tratam seus professores, desde a contratação até a formação continuada e oferta de planos de carreira incompatíveis com a realidade do professor, esse, só pode contar com seus próprios esforços na tentativa de se tornar um professor profissional, conforme Cunha e Zanchet (2010).

Neste sentido Joaquim *et al.* (2011) informam que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1999, tornou obrigatória a participação em estágio supervisionado, como parte das atividades de bolsistas, alunos de mestrado e doutorado, sob sua tutela. Tal medida foi tomada para tentar minimizar o impacto causado no ensino superior, pelo fato de alunos dos cursos de pós-graduação poder lecionar, mesmo que não tenham formação de caráter pedagógico. No entanto esta medida se restringe apenas aos discentes que se encontram sob a tutela da CAPES, o que representa uma pequena parcela do número de ingressos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Embora a formação do professor do ensino superior seja precária, o sistema educacional e suas políticas sejam deficientes acreditamos que a formação pedagógica também é uma responsabilidade do professor, porque construir conhecimento e se dispor a aprender são uma responsabilidade pessoal e intransferível.

Esta afirmação tem por base as palavras de Veiga (1989 *apud* CARVALHO, 2012) ao relatar que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação entre teoria e prática, e é essencialmente nosso, dever, como educadores, a busca de condições necessárias a sua realização. Contudo, a responsabilidade individual do professor, não isenta os órgãos responsáveis, da criação de políticas e programas que viabilizem esta formação e a torne mais eficiente.

4 A PESQUISA: DO MÉTODO À METODOLOGIA, DOS DELINEAMENTOS À ANÁLISE DOS DADOS.

“A gente nunca sai com aquela sensação de dever cumprido, você tenta toda aula, mas você sabe que nunca fez aquilo que pretendia, ou pelo menos próximo” (BRASILEIRO).

Neste capítulo apresentamos o método de produção de conhecimento adotado pela pesquisadora com a finalidade de levantar o máximo de informações sobre o objeto de pesquisa, assim como a metodologia utilizada para a prospecção e análise de dados, a descrição dos instrumentos e dos delineamentos da pesquisa e a análise dos dados.

4.1 Método

Por meio da investigação científica, busca-se a respostas para os problemas levantados pelo pesquisador, o processo de investigação por sua vez resulta na produção de conhecimento, e para tanto se faz necessário um conjunto de regras que visam orientar o procedimento de desvendar o objeto a ser estudado, é preciso escolher um método de produção de conhecimento, adotar uma corrente de pensamento, uma forma de posicionar-se frente ao fenômeno que se deseja pesquisar.

Neste estudo em especial optamos pela escolha do método utilizado e elaborado pelo filósofo alemão Karl Marx, o materialismo histórico dialético, a escolha deste método se deve ao fato de Marx ter estudado de forma minuciosa as relações de trabalho e ter sido o amparo filosófico do autor que mais contribui para a metodologia escolhida, Yves Clot, criador da metodologia clínica da atividade.

Cabe ressaltar que não há neste estudo a pretensão de nos aprofundarmos em Marx, posto que este não seja o objeto de pesquisa, e exige daqueles que desejam conhecê-lo profundamente tempo e dedicação. Portanto, é preciso frisar que muito do que se apresenta aqui sobre o método de Marx para a produção do conhecimento se deu a partir da interpretação dos estudos de Netto (2011), Konder (2008) e Massuia (2013) por tratar-se de estudiosos da dialética e do Marxismo, estes autores também nos nortearam na leitura das obras de Marx.

Netto (2011, p. 19) esclarece que para Marx “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

Para Netto (2011), no método de Marx o sujeito (pesquisador) deve ter a capacidade de abstração, ou seja, de extrair de uma contextualidade determinado elemento (o objeto de pesquisa), e examiná-lo de modo a mobilizar o máximo de conhecimento sobre o mesmo, o sujeito precisa ser o mais fiel possível ao objeto.

Neste estudo, dentro do amplo campo do Ensino Superior, buscamos extrair o objeto de estudo, a prática pedagógica do professor bacharel atuante em cursos de graduação em administração, assim como nos esforçamos no sentido de mobilizar o máximo de informações sobre ele.

De acordo com Marx (2001, p. 16).

É mais fácil estudar um organismo como um todo do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui estes meios.

Na tentativa de mobilizar o máximo de conhecimento possível sobre o objeto desta pesquisa, realizamos um levantamento de referenciais teóricos que trazem informações sobre o “todo” onde o objeto esta inserido, de modo a compreender, o curso de graduação em administração, seu contexto histórico e evolução, o perfil, a trajetória de formação e os desafios dos docentes atuantes no ensino superior e a formação e prática pedagógica deste professor, informações expostas nos capítulos anteriores.

Ao descrever o método de Marx, Netto (2011) expõe que cabe ao pesquisador não apenas a descrição da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, mas também é apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto.

Konder (2008) explica que para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

A mobilização de informações sobre o contexto histórico e evolução dos cursos de graduação em administração foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, sobretudo no que diz respeito a análise dos dados coletados.

De acordo com Marx (2008, p.238):

Quanto mais remontamos a história, melhor aparece o indivíduo, e portanto também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo; em primeiro lugar de uma forma ainda muito natural, de uma família ou de uma tribo, que é a família desenvolvida, depois de uma comunidade sob suas diferentes formas .

Para Massuia (2013) era uma preocupação de Marx de entender seu objeto de estudo em um determinado contexto histórico.

Para além do referencial teórico que mobiliza uma série de informações sobre o contexto histórico e o conjunto onde o objeto de estudo esta inserido, a análise dos dados coletados a partir da metodologia e seus instrumentos de coleta, permitiu levantar ainda mais conhecimento sobre o objeto, contudo não esgotam as possibilidades de levantar ainda mais informação sobre os mesmo.

4.2 Justificativa, problema e metodologia

Neste primeiro momento cabe-nos justificar a pertinência do trabalho para o campo educacional, sobretudo no âmbito da educação superior e trazer a tona problemas relacionados à formação e a prática de professores de ensino superior. Partindo do pressuposto que o professor universitário não tem formação prévia e específica para exercer a docência, e tendo em vista que o bacharel em administração é formado para ser gestor e não professor, esta pesquisa objetiva investigar a prática pedagógica de professores bacharéis de um curso de graduação em administração de uma faculdade privada no Sul de Minas.

O tema proposto nesta pesquisa não tem como pretensão esgotar o assunto e sim abordá-lo sob a perspectiva da realidade de uma universidade sul mineira, de forma que se possa contribuir com novos elementos para a reflexão sobre a importância da formação docente e, também, atualizar as informações para o campo de estudo desta linha de pesquisa.

Ao supormos que a ausência de formação pedagógica para o professor bacharel do ensino superior possa influenciar a prática deste docente, e ao colocarmos esta questão como um problema para a educação superior brasileira, julgamos necessária a escolha de uma metodologia que nos permitisse não apenas o levantamento de dados a cerca desta questão, mas que nos oferecesse a possibilidade de intervenção e de transformação na situação de trabalho dos sujeitos aqui pesquisados.

Para tanto, optamos pela Clínica da Atividade que surgiu na década de 90, na França, por meio dos estudos e pesquisas desenvolvidos por Yves Clot, doutor em filosofia e, posteriormente formado em Psicologia, tornou-se pesquisador do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM) de Paris.

Na ampla área de conhecimento da psicologia do trabalho, encontra-se a clínica da Atividade e esta, por sua vez esta inserida, na clínica do trabalho que, de acordo com Bendassoli e Soboll (2011) e Clot (2010), tem sua origem nos estudos de Le Guillant, que propõe ao analista (clínico) do trabalho tomar, como ponto de partida, as situações concretas vivenciadas pelo trabalhador, pois é nelas que ele encontrarão as diversas manifestações patológicas.

Nesta perspectiva, entendemos que a clínica do trabalho e a clínica da atividade foram criadas para diagnosticar os diversos problemas de saúde que surgem no ambiente de trabalho, sendo que a clínica do trabalho apresenta como diferencial o poder de agir do colaborador, ou seja, o poder sobre si mesmo, no sentido do poder do uso de si, (Clot, 2010), a autoanálise e as possibilidades de transformação das situações de trabalho a partir das mesmas.

Para maior compreensão sobre esta metodologia, apresentamos a descrição que Clot (2008) faz sobre a clínica da atividade em entrevista a uma revista de psicologia brasileira, ao descrevê-la como um o método de observação dos conflitos da atividade em si, que permite conhecê-la para achar os pontos de desunião entre os trabalhadores, trata-se de um método de pensar o que poderíamos fazer, e não somente o que está sendo impedido de se fazer. Seu objetivo é a transformação das situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação.

Ao destrinchar o termo clínica da atividade é preciso entender o porquê da utilização da expressão “clínica”. Clot (2008) justifica como sendo uma ideia de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. É uma ideia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho. A clínica médica visa restaurar a saúde, a clínica da atividade, é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação.

Já para o termo “atividade” Clot (2008) define como não somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos - aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento.

Clot (2010) afirma que a clínica da atividade é um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho. Ela propõe um enquadramento para que o trabalho possa ser ou voltar a ser um objeto de pensamento para os interessados que formulam tal demanda. Portanto, a contribuição da clínica da atividade é em primeiro lugar, metodológica.

Para Brasileiro (2011), na perspectiva da Clínica da Atividade, o trabalho é analisado sob três dimensões: o que é prescrito, o que é realizado e o que é real. Ao observar o trabalho prescrito, o pesquisador se atém à análise da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do trabalho realizado, o foco do analista é o que o trabalhador efetivamente faz para realizar a tarefa. O real vincula-se ao termo atividade, que, apesar de não ser diretamente observável, é interpretável a partir da ação realizada pelo trabalhador. Em relação ao trabalho real, o autor refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito.

Neste estudo, porém, a clínica da atividade e um de seus instrumentos, a autoconfrontação, foram os métodos utilizados por esta pesquisadora para levantar dados sobre o trabalho docente, mais precisamente sobre a prática pedagógica, por meio da observação do trabalho, porém não houve a intenção e sequer competência para estabelecer diagnósticos em relação ao trabalho observado. Contudo, este método pode levar o professor a refletir e intervir em sua própria atividade docente.

Dentro da clínica da atividade optamos pela escolha de um instrumento em especial, a autoconfrontação, trata-se de uma nova possibilidade de colher dados sobre o agir, um método pelo qual o próprio sujeito é provocado a refletir e analisar sobre sua própria atividade profissional, bem como, um instrumento de transformação do trabalho pelos próprios trabalhadores, com apoio do especialista ou pesquisador (BRASILEIRO, 2011).

De acordo com Perez e Messias (2013), a autoconfrontação foi elaborada por Faïta e desenvolvida por Clot na década de 1990, e tornou-se um método que possibilita aos profissionais o (re)conhecimento acerca do que eles fazem e sobre o gênero da atividade que participam, bem como o desenvolvimento de si e da sua área ocupacional.

Perez e Messias (2013) realizaram uma ampla pesquisa sobre a utilização deste método em teses e dissertações brasileiras e trazem informações relevantes a respeito. De acordo com os autores, a autoconfrontação começou a ser utilizada como dispositivo

para a coleta de dados em pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Educação na primeira década do século XXI, adaptada aos objetivos e contextos de produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Por meio deste levantamento, foram identificados no banco de teses e dissertações da CAPES, resumos de mais de 125 mil trabalhos produzidos no Brasil entre 1987 e 2011 que mencionaram o uso da autoconfrontação como procedimento e/ou dispositivo de coleta de dados e desconsideradas as pesquisas ou artigos que mencionavam o termo “autoconfrontação”, mas que não adotavam os pressupostos e orientações, conforme as indicações de Clot e Faïta.

Foram identificados trinta e nove estudos concluídos que fizeram uso da autoconfrontação como dispositivo de coleta dos dados, sendo vinte e quatro dissertações de mestrado e dezesseis teses de doutorado. Apenas um estudo, que apesar de não utilizar-se da autoconfrontação para coleta de dados, dedica-se a analisar as semelhanças e diferenças entre este dispositivo e outro instrumento metodológico de coleta de dados, também utilizado pela clínica da atividade, a instrução ao sócia. Entre os quarenta trabalhos identificados, nove foram elaborados dentro da área de Educação.

Observa-se por meio da pesquisa de Perez e Messias (2013), que o número de pesquisas brasileiras que adotam esta metodologia é pequeno se comparado ao grande número de trabalhos que serviram de base para a busca destes dados, de forma que a escolha desta metodologia possa ser um diferencial para este estudo.

Para Brasileiro (2011), essa metodologia que tem sido aplicada em pesquisas relacionadas ao trabalho docente, busca compreender e descrever tal atividade e tem sido vista como uma oportunidade para o desenvolvimento contínuo do professor. Tomar o trabalho docente como tema de discussão é, antes de tudo, tomar consciência da sua amplitude e complexidade, pois tal profissão não se restringe ao domínio que o professor apresenta sobre o programa e os conteúdos temáticos da aula, ou sobre as capacidades e limitações de seus alunos, mas, sobretudo, na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, *etc.*).

Portanto, a escolha da clínica da atividade e seu instrumento de coleta de dados, a autoconfrontação, nos parecem os mais adequados para esta investigação, pois o que se desejava era conhecer a atividade docente do professor e provoca-lo a intervir em sua própria prática pedagógica.

Para Brasileiro (2011), a aplicação desta metodologia ao trabalho do professor pode contribuir para a compreensão do fazer docente, bem como apontar caminhos para a formação continuada dos professores, pois, ao analisar o fato vivido, os professores fazem alusão ao trabalho prescrito e ao real, para poderem interpretar suas ações e ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca de autoconsciência a partir da alteridade, além de um interesse veemente de ressignificação do fazer.

Ressaltamos que tanto a escolha da metodologia a ser aplicada como o contexto escolhido para a realização desta pesquisa não ocorreram ao acaso, pois ambos tem como influência a experiência da pesquisadora, a graduação em administração e o exercício da docência em curso de graduação em Administração os quais ajudaram na escolha do sujeito (professor bacharel), do objeto (a prática pedagógica), e do contexto (curso de Administração).

Embora tenhamos ressaltado anteriormente que a clínica da atividade e seu principal instrumento de pesquisa a autoconfrontação tenham sido pouco utilizados em pesquisas na área de educação, esta metodologia tem algumas semelhanças com os estudos realizados por Frederick Winslow Taylor, considerado um dos principais precursores do movimento que transformou a Administração em uma ciência.

De acordo com Clot (2010), a primeira geração que inventou a análise do trabalho é a geração que viveu no início do século XX, é toda geração que, de certa maneira, precedeu na França, pelo menos, a chegada da organização científica do trabalho, mais conhecida como Taylorismo. Cria-se uma psicotécnica, que inventa a técnica da análise do trabalho e que após a Segunda Guerra Mundial torna-se um instrumento de gestão da mão de obra, um dos maiores instrumentos de generalização do Taylorismo.

O estudo minucioso de Taylor sobre os processos e o trabalho fabril foi uma forma de clínica do trabalho, pois desejava se diagnosticar os problemas que ocorriam nas situações de trabalho, no coletivo, e que impediam maior eficiência. Para Taylor (2010), a ideia de tarefa, é quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, instruções escritas minudenciam a tarefa e os meios utilizados para realizá-la. Na tarefa é especificado o que deve ser feito e como fazê-lo além do tempo exato concebido para a execução.

De acordo com Clot (2006), a análise psicológica de um trabalho é sempre a análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou em num meio. Ela

concerne aquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e as soluções que eles encontram ou não encontram, a fim de enfrentá-las.

Ambos os autores estudam e analisam o trabalho, mas sob perspectivas diferentes, seus estudos se diferenciam, principalmente, no seguinte aspecto: Taylor realizou um estudo que permitiu estabelecer a “tarefa”, o que deveria ser feito e como deveria ser feito, já Clot (2006) tem como foco de estudo a “atividade”, e Leplat e Hoc (1983 *apud* CLOT, 2006) relatam que a diferença entre ambas é que a tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade é aquilo que se faz.

Escolhendo o movimento que pede o mínimo de intervenção por parte do homem, o taylorismo o priva de sua iniciativa. O esforço não é somente aquele que esse homem faz para seguir a cadência. É igualmente aquele esforço que ele deve aceitar fazer para refrear a sua própria atividade. Finalmente, exige-se dele um sacrifício que o condena a uma imobilidade que é uma tensão contínua. É esta tensão que não pode ser gasta em movimentos, que quebra a máquina humana (CLOT, 2010, p. 7).

Bendasolli e Soboll (2011) declaram que existem grupos de patologias da atividade, e entre eles diversas famílias de transtornos músculos-esqueléticos, como também o estresse, a fadiga e as formas brandas ou graves de dissociações psicológicas. O aspecto mais preocupante, nesse grupo, diz respeito ao bloqueio da atividade e, portanto, dos processos de subjetivação/personalização a elas associados. Um exemplo nesse sentido é a divisão taylorista entre concepção e execução – ainda presente em diversas formas de trabalho na atualidade. Portanto, direcionamos nossa análise à “atividade” do professor bacharel, o que ele ensina como ele ensina o que ele faz e o que ele não faz, e provocar um reflexo e quem sabe uma possível uma ação sobre seu trabalho.

Cabe ressaltar que a atividade professor bacharel atuante em cursos de graduação carrega consigo uma característica interessante, pois é por meio da docência (atividade do professor) que este profissional prepara seus alunos para uma atividade distinta da sua, no caso específico desta pesquisa os professores em questão têm como objetivo contribuir para a formação de administradores.

4.3 Delineamentos da pesquisa: Questionário, entrevista ssemiestruturada e Autoconfrontação.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, segundo Ludke e André (1986), deseja por meio da clínica da atividade realizar uma análise do trabalho do professor bacharel atuante em um curso de graduação em Administração tendo como principal foco investigar os aspectos pedagógicos do exercício docente destes professores e a percepção dos mesmos em relação a prática pedagógica, buscando respostas para as seguintes questões: Como é a prática pedagógica do professor bacharel do curso de graduação em Administração em uma universidade privada sul mineira? Porque estes professores adotam determinadas práticas pedagógicas? Qual a visão dos professores bacharéis do curso de graduação em Administração acerca da prática pedagógica? Buscamos também, identificar o perfil e a trajetória de formação e compreender o contexto de atuação dos professores (número de cursos ministrados, disciplinas, instituições, *etc.*).

Para tanto fizemos uso dos seguintes instrumentos: Autoconfrontação, aplicação de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. A autoconfrontação simples é organizada nas seguintes fases:

1º Fase: A constituição do grupo de análise: por meio de convite de dois professores bacharéis que atuem como docentes no curso de graduação em administração, estes representarão os sujeitos de nossa pesquisa, os protagonistas deste estudo.

2º Fase: O vídeo gravação (registro de imagem e áudio) de uma aula de cada professor é por meio deste instrumento que se fará posteriormente a análise da atividade realizada.

A ação mesma de filmagem privilegia uma variedade de sequências sobre determinados atos do trabalho recolhidos durante uma mesma jornada, os protagonistas diretos da atividade são filmados nas situações de trabalho mais próximas o possível umas das outras, o que é essencial para engajar a autoconfrontação sobre as maneiras de fazer (VIEIRA; FAITA, 2003, p. 6).

De acordo com Clot (2010), para efetuar as gravações se faz necessário a escolha das situações que serão o objeto da análise. No caso desta pesquisa, por meio da filmagem de uma aula, foi feita a análise da prática pedagógica, ou seja, as imagens geradas nos auxiliaram na análise e na discussão dos métodos de ensino que foram adotados, das ferramentas utilizadas, do comportamento do professor durante a aula, da interação deste docente com seus alunos. E, finalmente buscamos estabelecer uma reflexão entre o que foi planejado e o que foi executado.

3º Fase: A realização da autoconfrontação simples, momento em que o professor (protagonista) assistiu a vídeo gravação e teceu comentários sobre a atividade realizada, é foi momento de diálogo entre o pesquisador e o sujeito na busca dos dados, a fim de garantir o máximo de segurança em relação ao registro das informações fizemos a gravação deste diálogo.

Para Vieira e Fanta (2003), a autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam. Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários.

Este método proporcionou uma visão mais ampla sobre a prática pedagógica deste professor, pois nos ofereceu a visão do próprio sujeito, sua reflexão a cerca de sua atividade. Foi possível observar o conteúdo que o professor bacharel ensina, o modo como ensina e o que ele pensa sobre sua prática docente. Desejou-se, a partir das informações obtidas, estabelecer relação das possíveis deficiências ali encontradas com a ausência de formação pedagógica deste professor. Desejou-se não apenas alcançar os objetivos da pesquisa, não apenas a produção de novos conhecimentos, mas também provocar neste professor bacharel a reflexão sobre sua prática e sua intervenção (ação) sobre a mesma.

4.4 Entrevista semiestruturada e aplicação de questionários

A entrevista foi realizada tão somente com a dupla de professores que participou das autoconfrontações, um meio de contato direto com o professor, o que nos permitiu um entendimento do contexto onde este professor está inserido, ou seja, o entendimento das diversas variáveis que constituem seu trabalho, como o ambiente onde trabalha, a história pessoal e profissional, as razões que o levaram a esta profissão.

De acordo com Thompson (1992), a melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo, colhendo ideias e informações. Com a ajuda deste instrumento pode-se definir o problema e localizar algumas fontes para resolvê-los. A entrevista foi o instrumento utilizado para identificar a trajetória de formação de professores bacharéis de um curso de administração em uma faculdade sul mineira, compreender o contexto de atuação dos professores (número de cursos ministrados, disciplinas, instituições, *etc.*).

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista tem lugar privilegiado na pesquisa educacional, pois possibilita um contato estreito e pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa e seus sujeitos, promovendo a descoberta de novos aspectos do problema.

O questionário por sua vez, contem apenas perguntas fechadas e foi aplicado a todos os professores atuantes no curso de graduação em Administração com o objetivo de traçar o perfil destes docentes.

4.5 Análise dos dados

Neste momento apresentamos os dados desta pesquisa, assim como a análise das informações obtidas, por meio dos instrumentos de coleta utilizados: questionário profissional, a entrevista semiestruturada e a autoconfrontação.

4.5.1 Questionário profissional

O curso de graduação em Administração da faculdade sul mineira onde a pesquisa foi realizada possui atualmente 21 docentes dos quais 18 responderam ao questionário profissional que teve por objetivo traçar o perfil destes docentes. Apresentamos a seguir os dados levantados:

Quadro 2: Características demográficas

Gênero		Faixa Etária	
Masculino	61%	28 a 35 anos	7%
Feminino	39%	35 a 45 anos	44%
		45 a 55 anos	16%
		55 a 70 anos	33%
Quanto ao Regime de Trabalho		Formação Superior	
Horista	38%	Especialista	17%
20 horas	16%	Mestres	61%
30 horas	13%	Doutores	22%
40 Horas	33%		

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, os dados coletados por meio desta pesquisa têm pontos de semelhança com a pesquisa do INEP (2011) no que diz respeito ao gênero, pois a maioria dos professores é do sexo masculino, a faixa etária, com idade média de 35 anos, a formação superior, em sua maioria são mestres e ao regime de trabalho, em sua maioria horistas.

Quadro 3: Características relacionadas ao trabalho docente

Número de cursos em que ministrou aulas em 2014		Número de disciplinas ministradas em 2014	
1 curso	33%	1 disciplina	7%
2 cursos	44%	2 disciplinas	33%
3 cursos	11%	3 disciplinas	33%
4 cursos ou mais	12%	4 disciplinas ou mais	27%
Tempo de atuação como docente no ensino superior		Tempo de serviço na IES pesquisada	
1 a 5 anos	7%	1 a 5 anos	12%
5 a 10 anos	22%	5 a 10 anos	33%
10 a 15 anos	36%	10 a 15 anos	17%
Mais de 15 anos	38%	Mais de 15 anos	38%
Desempenho de outra atividade profissional		Trabalha em outra instituição de ensino	
Sim	66%	Sim	28%
Não	44%	Não	72%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tentativa de classificar o professor da IES pesquisada notamos que neste caso, parte dos professores, tem características em comum com as citadas por Schwartzman e Balbache-vsky (1997 *apud* GRIPP; TESTI, 2012), pois são professores em tempo parcial, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado.

Quadro 4: Quanto o professor se considera preparado para lecionar no ensino superior

Quanto o professor se considera preparado para lecionar no ensino superior	
Muito	55%
Preparados ou suficiente	45%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao motivo mais importante para a escolha da IES como local de trabalho está em primeiro lugar a estabilidade, seguidas do plano de carreira. Os docentes mencionam que o comprometimento da IES pesquisada com a qualidade do ensino.

Quadro 5: Quanto à graduação dos professores atuantes no curso de administração

Quanto à graduação dos professores atuantes no curso de administração	
Engenheiros	27%
Administradores	22%
Direito	5%
Outros	46%

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre dados relevantes a serem tratados está o fato de que 27% dos professores entrevistados são engenheiros, 22% administradores, 5% do curso de graduação em Direito e os demais docentes graduaram-se em outra área ou possuem licenciatura.

A predominância de engenheiros exercendo a docência, formando profissionais para a administração, é uma característica cultural dos cursos de bacharelado em administração no Brasil. Isto pode ser justificado de diversas maneiras, em um primeiro momento partimos do fato de que as principais teorias que embasam a ciência da Administração foram desenvolvidas por engenheiros, sendo que neste estudo deu-se forte ênfase a Ford e Taylor.

Vale, Bertero e Silveira (2013) trazem em seus estudos informações que também podem ajudar a compreender este fenômeno, ao informar que questões políticas, que ocorreram durante a implementação do curso de Administração no Brasil, fizeram com que o departamento de Administração da USP passasse a abrigar diversos engenheiros, por força dos vínculos iniciais com professores da Escola Politécnica e estes passaram a atuar como docentes.

Diante do grande número de engenheiros atuantes como professores nos cursos de administração, o Conselho Federal de Administração, por meio das Resoluções CFA nº. 300 e 301, de 10 de janeiro de 2005, determinou que somente administrador com registro profissional em Conselho Regional de Administração pode exercer as atribuições do cargo de professor e coordenador de curso de Administração (Bacharelado). Estas resoluções, no entanto, logo foram derrubadas pelo MEC que entende que o Conselho Federal de Administração não tem competência legislativa para editar normas desta natureza, e esta passou a ser apenas uma recomendação do Conselho Federal da Administração para as Instituições de Ensino Superior.

Contudo, esta é uma questão muito ampla, que carece de mais estudo e atenção, de modo que não cabe nesta pesquisa explorá-la.

4.6 Entrevista semiestruturada

A entrevista em análise foi realizada por esta pesquisadora no campus de uma instituição de Ensino privada, situada no Sul de Minas Gerais, tendo como entrevistados um professor e uma professora do curso de graduação em Administração e ocorreu por meio de gravação áudio/visual, tendo duração média de trinta minutos cada.

A pesquisadora conduziu as entrevistas tendo em mãos o roteiro (anexo A), mas é possível observar que as questões do roteiro representam apenas um norte e que perguntas não planejadas foram realizadas no sentido de explorar mais as informações cedidas pelo entrevistado. O momento da entrevista exigiu flexibilidade para reformular

e alterar a ordem das questões planejadas, no sentido de dar maior abertura ao discurso do entrevistado.

Para Thompson (1992), existem estilos diferentes de entrevistas que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar, e o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade.

A escolha dos professores participantes da entrevista se deve ao fato de ambos serem graduados em Administração, o que evidencia a formação voltada para gestão de organizações e não para a docência. Este critério foi adotado pela pesquisadora para que o entrevistado atendesse aos requisitos do sujeito que se deseja pesquisar.

Para análise dos dados separamos três dos temas abordados que julgamos de maior relevância para este estudo: **1) a formação do professor; 2) o que norteia sua prática pedagógica; 3) os recursos didáticos utilizados.**

As questões iniciais da entrevista tiveram por objetivo identificar a formação do professor entrevistado. Como resultado pode-se observar que o professor em questão graduou-se em Administração e Informática, teve quatro especializações sendo duas na área de Administração e duas na área de Informática, e titulou-se mestre e doutor dentro da área de Administração, mais especificamente na linha de empreendedorismo.

4.6.1 Análise da entrevista professor 01

O entrevistado leciona mais de uma disciplina e atua em cursos de graduação e pós-graduação, mas dedica-se a uma única Instituição de Ensino onde atua também como coordenador do curso de graduação em Administração e diretor da IES. O professor expressa orgulho ao falar sobre sua dedicação à instituição de ensino pesquisada:

“Sou exclusivo da IES, segunda a segunda cedo, tarde e noite”.

As informações coletadas permitiram observar que o entrevistado ocupa-se de várias outras atividades, além da docência, dentro e fora da instituição de ensino, conforme declaração abaixo:

Eu faço parte da academia santa-ritense de letras ciências e artes, ocupo a cadeira número trinta e dois lá na área da ciência, eu faço parte da diretoria da fundação mantenedora desta IES, sou do conselho de administração, eu faço parte da diretoria da associação comercial e empresarial do vale da eletrônica, faço parte do conselho consultivo da incubadora municipal de empresas, a que mais...

Pode-se observar que o excesso de atividades interfere na sua atuação como professor, constatação esta que se comprova por meio das declarações do próprio entrevistado, quando ao ser perguntado sobre o que mudaria como professor, respondeu:

Se eu fosse só professor, se eu só desse aulas, eu mudaria muita coisa, porque aí eu teria tempo para ficar inventando coisas, mas o problema é que meu tempo é curto demais para tudo, curto para dirigir, curto para coordenar e curto para tudo, ainda mais que eu dou disciplinas que dão muito trabalho fora da sala de aula, eu faço com o primeiro ano trintas projetos por ano, então eu acompanho, eu oriento em média trintas TCCs na pós graduação, então eu oriento estes trabalhos todos de uma vez, mais as aulas, mais a coordenação, mais a direção, não da tempo.

A afirmação de que “inventaria coisas”, evidencia interesse de pensar e aplicar metodologias diferentes de ensino. O que vai ao encontro de um dos objetivos da clínica da atividade, a autoanálise e as possibilidades de transformação das situações de trabalho a partir das mesmas. (Clot, 2010).

As demais questões tiveram por objetivo entender melhor a prática pedagógica deste professor, os recursos metodológicos que utiliza e o que norteia suas atividades docentes. Uma informação que chama atenção é o fato de o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ser o grande norteador das atividades docentes, em especial da elaboração de atividades avaliativas, pois ao ser perguntado sobre suas avaliações o professor declara:

É múltipla escolha e seguindo o padrão ENEM, padrão ENADE, você tem um texto e as vezes você formula a questão em cima do esta dito no texto e as alternativas são cinco alternativas, normalmente você tem duas que estão bem próximas, uma diz o contrário do que esta no texto, uma diz além do que esta no texto e uma fica faltando uma parte do que esta no texto e duas deixam dúvida.

O professor afirmou que não apenas tem o ENADE como base, mas que na condição de coordenador e diretor exige de seus subordinados o mesmo.

“O ENADE não só me norteia como eu como coordenador fico em cima dos professores, trabalhamos isto direto com os professores”.

E, já que nós temos como foco desta IES ter conceito elevado, esse é um foco da instituição, então nosso aluno precisa tirar nota no ENADE porque o conceito é o que interessa para nós e é este a nota do aluno, nós precisamos que ele prove que ele tá saindo daqui do jeito que o MEC quer e a gente confia que o MEC quer direito, as provas do ENADE são provas muito bem formuladas.

De acordo com o INEP, o objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial.

Mas na prática, a nota do ENADE, serve de atrativo para a escolha da universidade ou faculdades pelos futuros estudantes e, também, como um indicador de eficiência da instituição de ensino.

Ao falar sobre o grande desafio de sua profissão, o professor declarou, também, que toma como exemplo o trabalho de outros professores e demonstrou em suas declarações forte ênfase no desejo de manter a disciplina e controle sobre os alunos.

Motivar os alunos, dar aulas interessantes que os alunos gostem de vir assistir, sem dar moleza, manter a rédea curta fazendo com que o aluno sinta que ele não está solto nunca, mais sem incomodar, meu sonho é ser como alguns professores que nós temos aqui da IES que reprovam sessenta alunos de uma turma de cem e o aluno pede desculpa por ter sido reprovado e quer fazer a dependência com ele, não aceita outro.

O ato de tomar como exemplo outros professores coincide com que está exposto por (Soares e Cunha, 2010) quando afirmam que muitos docentes reproduzem estilos de outros professores.

Cunha (2004, p.21) a referir-se a prática pedagógica declara:

A prática tende a repetir a prática, alguns professores conseguem ultrapassar este nível porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência, mas nem todos fazem o mesmo caminho, muitas das vezes é logo o processo de tomada de consciência.

Nos momentos seguintes, o professor falou sobre as atividades avaliativas e declarou que todos os anos é mal avaliado pelos alunos no critério avaliação (prova):

Porque eu exijo muito da turma, mas da metade da minha prova é um plano de negócios eu leio palavra por palavra, letra por letra, rabisco o trabalho inteiro e enxergo o que o aluno falou na página trinta e não tem muita relação com o que ele

falou na página um, né então o aluno tem certeza de que eu leio tudo rigorosamente e eu observo em relação a minha credibilidade alta com o aluno, mas ele acha muito difícil conseguir nota porque eu aprofundo demais na correção.

Em relação aos instrumentos utilizados em sala de aula, declarou usar em todas as suas aulas, *slides*, mas não usa e proíbe o uso de apostilas, dando ênfase aos “livros textos”, ou seja, livros que pertencem à bibliografia básica de cada disciplina. Também afirmou seguir com rigor o plano de ensino e elaborar suas aulas com base nos objetivos estabelecidos neste documento, disse, ainda, que aplica com frequência exercícios em sala de aula por acreditar que tais exercícios podem aproximar mais a teoria da prática, como declara:

Em empreendedorismo a gente costuma ficar desafiando o pessoal com atividades de sala de aula, eu trago exercícios de negociação para eles fazerem né, onde eu vejo que vai se encaixando possibilidade de eu dar atividade prática que eles possam fazer, eu gosto de colocar porque é aquilo que eu te falei, se você ficar ali querendo ensinar principalmente empreendedorismo que não é uma matéria de conteúdo é uma matéria de comportamento então a gente tem que ensinar o pessoal a enxergar pessoas de sucesso e querer saber como elas fazem para ter sucesso, as minhas aulas mais interessantes são aquelas que eu trago o empreendedor para dentro da sala de aula, tenho pelo menos uma aula em cada semestre que nós elegemos, ó, quem vocês conhecem, vocês admiram, acham fantástico e que vocês querem que venha aqui conversar com vocês? Para vocês saberem da vida desta pessoa, eles elegem, a gente convida e traz empresário aí da região.

Ao ser perguntado sobre o que mudaria como professor, o entrevistado não citou metodologias e não abordou as questões da avaliação que tanto o incomodam em relação aos alunos, e afirmou:

“Mudaria a minha voz, ela não empolga, eu não quero nem ouvir esta gravação, não gosto da minha voz eu acho que precisa ter uma voz de locutor de rádio ou de TV, precisa ser incisivo”.

A preocupação do professor também foi evidenciada nos estudo de Cunha (2004, p. 114), quando afirma, “notei nos professores a preocupação com a linguagem utilizada em sala de aula, no sentido de que ela seja um veículo de compreensão e não de ocultamento da mensagem”.

4.6.2 Análise de entrevista professor 02

A análise desta entrevista segue a mesma lógica da entrevista anterior. Inicialmente, tratamos as questões relacionadas ao perfil do professor, e posteriormente as questões que tinham por objetivo entender melhor a prática pedagógica do professor em questão, os recursos metodológicos que utiliza e o que norteia suas atividades docentes.

A professora participante graduou-se em Administração, especializou-se em gestão de negócios e marketing, titulou-se mestre em uma universidade uruguaia, leciona em diversos cursos de IES diferentes como Técnico em Informática, Contabilidade, Curso Técnico em Qualidade. Entre as disciplinas ministradas estão Marketing, Empreendedorismo, Noções de Organizações e Gestão da Produção e Gestão da Qualidade.

Além de lecionar, a professora atua também como profissional liberal, oferecendo consultorias a empresas da região e faz parte de uma série de projetos de extensão que estão sob a tutela da IES onde leciona.

A professora acredita que a experiência proveniente da experiência profissional em outras instâncias ajuda a suprir as deficiências relacionadas à falta da formação pedagógica, como podemos observar nos trechos de sua fala:

Acho que um professor que tenha formação pedagógica se sai muito melhor que um professor que esta na área de gestão e vai começar a dar aula, mais existe uma diferença, a pessoa que esta na área de gestão às vezes não tem domínio da parte pedagógica, mais tem muito da parte prática que eu acho que ajuda a suprir a deficiência da parte pedagógica. [...] eu não vou deixar nunca de trabalhar com organização, porque eu acho que a gente tem que sempre relacionar a prática com a teoria, então se eu não estou dentro da empresa como que eu posso dar uma aula de gestão para os alunos.

Neste sentido, Cunha (2004, p.128), declara que:

O domínio do conteúdo é um valor ressaltado pelos professores e está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a prática. Ajuda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade .

Contudo, em outro momento, a professora reconheceu a necessidade tanto do conhecimento teórico como prático:

“Acho que precisa haver sim esta conciliação das duas coisas: pedagogia e prática”.

Para Soares e Cunha (2010), muitas vezes, o profissional traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou, ainda, pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando, assim, sua experiência profissional extraclasse em uma variável quase nula no exercício da docência.

Em relação aos métodos de ensino e instrumentos utilizados em sala de aula, faz uso de slides, quando branco, livros e apostilas, além de textos, estudos de caso e ainda costuma levar seus alunos para visitas técnicas a empresas da região, o que evidencia a presença do saber didático, proveniente da utilização de ferramentas como livros, exercícios, apostilas (TARDIF, 2002).

Em uma de suas declarações afirmou estar fazendo uso de uma metodologia chamada “Bota Pra Fazer”. Disse ainda, que esta metodologia tem ajudado a melhorar sua atividade docente, e que tem sido o meio pelo qual ela e os colegas estão buscando se aperfeiçoar.

É porque é o seguinte o que este método fala é que o aluno deve fazer mais que o próprio professor, né, então o professor está ali como facilitador, então quem tem que desenvolver mais as coisas são os alunos [...] é então a tendência é a gente querer passar as coisas para os alunos e eles aprenderem e não a gente passar ... o que ele fala lá é meia hora de slide mais vinte minutos dos alunos fazendo trabalho em sala de aula, passa um vídeo, então tem que ter interação do aluno, ter a participação do aluno, até hoje o pessoal está acostumado comigo, mas hoje eu não quis fazer muita coisa por causa da sua gravação eu não sabia se você queria ver eu dando aula, porque geralmente a gente está trabalhando desta maneira: mais vídeos, a gente traz estudos de caso, estas coisas para os alunos participarem mais.

O Bota pra Fazer é uma plataforma educacional, desenvolvida pela Endeavor, a maior organização voltada ao empreendedorismo do mundo, esta plataforma está voltada ao desenvolvimento de cursos de empreendedorismo e criação de novos negócios. O objetivo principal é que o aluno seja capaz de se conhecer e desenvolver sua capacidade empreendedora, aprender a identificar oportunidades e criar um novo negócio. O curso é oferecido via instituições de ensino parceiras em cursos de graduação, Pós graduação, MBA e extensão. As instituições de ensino recebem uma plataforma de produtos e serviços para utilizar junto aos estudantes e professores,

incluindo plataforma online de aprendizagem colaborativa com vídeo aulas contendo diversos casos de empreendedores brasileiros, informações sobre o ambiente de negócio no Brasil, e exercícios práticos para o desenvolvimento de sua empresa (Endeavor, 2014).

Ao responder sobre o que norteia sua prática pedagógica, a docente afirmou ser o projeto pedagógico e seus conteúdos, o plano de ensino e situações cotidianas e práticas que podem servir de exemplo para os alunos. Ainda, declarou que segue seu plano de ensino e participa ativamente da elaboração/ modificações dos projetos pedagógicos dos cursos que leciona e que, no momento da elaboração dos mesmos, toma por base o ENADE.

Tem o ENADE, nós estamos trabalhando as questões do ENADE com os alunos, então nós precisamos saber o que o ENADE está pedindo e o que a gente está dando na sala de aula, será que o que a gente está dando em sala de aula não vai cair no ENADE?, por exemplo, então a gente tem que saber lidar uma coisa com a outra.

Esta declaração da professora vai de frente com relatos da pesquisa realizada por Cunha (2004) na qual os professores colocam o planejamento como parte da prática pedagógica. A autora menciona que alguns professores afirmam que para eles o planejamento é muito necessário e que se sentem bastante seguros quando desenvolvem seus estudos de forma planejada.

A pesquisadora faz menção ao fato da professora recordar a matéria anterior no início de cada aula e também ao fato da mesma perguntar aos alunos com frequência se eles concordam com as afirmações que ela faz em sala de aula, e neste momento a professora declarou:

Na próxima aula eles vão ter esquecido já o que eles aprenderam comigo hoje, aí eu recordo porque quando você vai falar de um assunto novo, você tem que recordar o mais antigo para dar sequência na matéria [...] eu pergunto se eles concordam para estimular a participação deles em sala de aula.

Ao perguntar sobre qual é a sua profissão, a professora dá indícios da valorização que existe sobre a atividade executada em outra instância, pois a profissão administradora se sobressai a docência:

“Quando me perguntam sobre minha profissão eu falo administradora de empresa, mas eu coloco barra professora né, mais minha profissão é administradora de empresa”.

4.7 Autoconfrontação professor 01²

O vídeo que assistimos tem aproximadamente 20 minutos e foi composto de trechos de uma aula de empreendedorismo cuja duração total foi de uma hora e quarenta minutos, a escolha dos trechos foi realizada pela pesquisadora e ocorreu com o objetivo de frisar momentos que evidenciassem a prática pedagógica do professor, as metodologias por ele utilizadas e o comportamento dos alunos e do próprio professor durante a aula. Neste estudo apresentamos na íntegra todas as falas da pesquisadora e do professor, pois acreditamos que nossa amostra é muito pequena (feita apenas com dois professores e apenas vinte minutos de uma montante maior de gravações). A cada trecho assistido, a pesquisadora fez uma pausa e abordou um assunto específico. De acordo com Anjos (2013, p. 78), “na metodologia da clínica da atividade é papel do pesquisador ajudar no desenvolvimento da reflexão na reflexão pelo próprio trabalhador”.

Nos momentos que antecederam a autoconfrontação, o professor declara estar desconfortável com o fato de assistir sua própria aula, mas ainda assim se dispôs a assistir. Disse também, não gostar de sua voz e que detesta se ouvir falando e perguntou a pesquisadora se ela mantém contato com a turma da pedagogia, e disse:

“Aqui o pessoal da pedagogia adora quando assiste uma aula nossa”.

É preciso frisar que em alguns momentos o papel de pesquisadora se confunde com o de professora entrevistando professor. A função da pesquisadora neste momento é de ajudar o trabalhador a realizar a análise de seu trabalho, porém a pesquisadora em alguns momentos emite sua opinião sobre as atividades analisadas, como se pode observar nas linhas 1, 22, 23 e 176.

² Diálogo transcrito originalmente, somente as informações que revelam os nomes dos professores e da instituição foram omitidas, conforme o Comitê de Ética e Pesquisa(CEP).

1 **Pesquisadora:** Então, professor eu assim, queria dizer primeiro, que de fato eu gostei
2 muito da sua aula, e que tem algumas coisas nela que me chamaram muito a atenção, a
3 primeira é em relação a chamada que é diferente de tudo o que eu já vi, porque são os
4 alunos que se apresentam e não você que chama os alunos.

5 **Prof. 01:** *É eu faço isto para ver se eles estão ligados.*

6 **Pesquisadora:** É eu achei muito interessante

7 **Prof. 01:** *E ai o aluno que não respondo eu falo o nome dele e coloco falta, tudo mundo
8 vê que ele não esta e que esta levando falta e se ele estiver na rua e entrar no celular já
9 vai saber que levou falta na minha aula.*

10 **Pesquisadora:** Leva falta

11 **Prof. 01:** *Isto mesmo, tem que ser assim.*

12 **Pesquisadora:** E mesmo nas turmas da noite, que são maiores, você consegue fazer
13 isto.

14 **Prof. 01:** *Sim, eu consigo.*

15 **Pesquisadora:** E sabe uma coisa também que não deveria me surpreender mais me
16 surpreendeu, foi fato de o aluno pedir licença para ir ao banheiro

17 **Prof. 01:***Então já é uma norma desta IES que eu insisti durante muito tempo, e nós
18 temos um documento chamado políticas de procedimentos para o curso desta IES, ali
19 coloquei um resumo de tudo o que da problema, e ali tem o problema que dá e a
20 solução desta IES.*

21 **Pesquisadora:** Hum, é como se você um diário de campo que você fez com todas as
22 experiências.

23 **Prof. 01:** *Mas isto foi gerado para a esta IES.*

24 **Pesquisadora:** Achei positivo porque incomoda mesmo né? Você esta ali, esta dando
25 aula e o aluno fica entrando e saindo toda hora.

26 **Prof. 01:** *Então o aluno já sabe, ele tem que chegar na horário, primeira coisa, em
27 relação a primeira aula tem dez minutos de tolerância em relação a segunda ele tem
28 que chegar no horário, a orientação é para o professor fazer a chamada no início da
29 aula e se o aluno não estiver ali ele leva falta. Se o professor chegar no horário e não
30 tiver nenhum aluno na sala, ele pode fazer a chamada dar falta para todo mundo que
31 depois esta IES da respaldo para ele. E sobre a questão de sair né, o aluno que levanta
32 da sala e sai i professor pode imediatamente dar falta para ele, então já esta escrito
33 para ele se entrar melhor que fique se sair então fica lá fora.*

34 **Pesquisadora:** Entendi, isto lá no primeiro dia quando vai apresentar o plano de ensino
35 é quando o professor vai apresentar isto para ele né?

36 **Prof. 01:** *É todos anos os alunos e os professores recebem este documento com as*
37 *normas que desta IES, se o professor optar por fazer diferente do que esta IES esta*
38 *pedindo para fazer, ele se vira com o aluno, se o aluno fizer diferente e o professor der*
39 *ferrada nele aguenta porque ele já esta sabendo.*

40 **Pesquisadora:** Que vai ter consequências?

41 **Prof. 01:** *É.*

42 **Pesquisadora:** Então eu separei alguns trechos apenas né porque foi uma aula longa, e
43 eu não sou uma filmadora assim profissional e experiente e em alguns momentos te
44 cortei a sua cabeça, risos... Enfim.

45 **Pesquisadora:** Olha eles se apresentando.

46 **Prof. 01:** *Eu não os conheço ainda né primeiro ano eles , e vai até o final do ano sem*
47 *eu conhecer.*

48 **Pesquisadora:** Muita gente né?

49 **Prof. 01:** *É então, vou gravando o nome de alguns mais não são muitos, aqueles que eu*
50 *já conheço eu já sei eles falam eu sei que é onde esta, agora os que eu não conheço*
51 *aproveito para ir conhecendo toda vez que levantam a mão.*

52 **Pesquisadora:** Eu queria dar uma pausinha aqui para a gente conversar sobre este
53 momento, porque você deu uma atividade para eles na aula passada, aquela que eu
54 também assisti e gravei mas perdi a gravação, você disse para eles levem esta atividade
55 para casa exercitem, é e aí quando a gente chega na sala, e vê que não fizeram o que
56 você sente, quando você recebe esta devolutiva?

57 **Prof. 01:** *Eu esperava.*

58 **Pesquisadora:** Você esperava já? Que não fizessem? A que você deve o fato de eles
59 não terem feito?

60 **Prof. 01:** *Porque é uma atividade muito diferente para eles, trabalhosa, e exige uma*
61 *disciplina violenta que eu sei que eles não tem, e que muita pouca gente tem, é natural*
62 *para mim.*

63 **Pesquisadora:** É você acha que o fato de não ter sido avaliativa, de não valer nota é o
64 principal?

65 **Prof. 01:** *A com certeza se valesse nota todos teriam a folhinha na mão para entregar.*

66 **Pesquisadora:** Mas como não tinha nenhum peso...

67 **Prof. 01:** *foi dito que valia nem nada, se eu inclusive pedisse, dissesse que valia nota*
68 *haveria uma reclamação geral, eu esperava. E eu sei que eles vão precisar disto depois,*
69 *porque ali eu estava em uma preparação para o exercício geração de ideias que eles*
70 *iriam fazer em uma próxima aula, e nesta aula aí eu entreguei um exercício para eles*
71 *que valia nota.*

72 **Pesquisadora:** Entregou sim, a gente vai ver daqui a pouco. Escuta a palavra mágica
73 “vale nota”

74 **Prof. 01:** *É. E sabe o que aconteceu aí? A turma foi bem, a média das notas foi acima*
75 *de 50, mas a nota não valeu 20%, como eu havia prometido.*

76 **Pesquisadora:** Por quê?

77 **Prof. 01:** *Porque eles fizeram o exercício muito embolado, muito misturado, e eu*
78 *comentei com eles depois, vocês querem que o professor encontre no meio de uma*
79 *bagunça que vocês fazem aquilo que vocês querem dizer, e o professor não vai fazer*
80 *isto. É obrigação de vocês facilitarem para o professor entender porque é do interesse*
81 *de vocês que ele entenda, se ele não entender, então, ele larga para lá, da nota baixa e*
82 *pronto acabou.*

83 **Pesquisadora:** Sei o exercício não ficou claro e objetivo.

84 **Prof. 01:** *E tinha lá o passo a passo e muita gente não fez certinho então eu baixei a*
85 *nota.*

86 **Pesquisadora:** Olha aqui você frisa isto né, você diz: “olha eu peço, explico e sempre
87 chega para mim diferente do que eu expliquei.” Porque você acha que acontece?

88 **Prof. 01:** *Mesmo eu falando?*

89 **Pesquisadora:** Mesmo você falando, a que você acha que se deve o fato de mesmo o
90 professor explicando eles não compreenderam a atividade?

91 **Prof. 01:** *Acho natural também, antes acontecia mais, hoje não acontece tanto, porque*
92 *eu coloco algumas regrinhas, por exemplo, eu dou uma folhinha para execução do*
93 *exercício, eu quero naquele folhinha, pode vir impresso, pode fazer o que quiser, mais*
94 *tem que ser naquele folha, e tem aluno que traz em folha separada, a folha tem o local*
95 *para colocar o nome e tem aluno que coloca o nome em cima, em baixo, menos no*
96 *lugar onde é para colocar e tudo isto e vou observando e vou falando para eles, num*
97 *concurso público por exemplo, procurou o nome aqui, não esta acabou. Tem uma*
98 *turma a noite, a turma B, que é mais falante, mais desatenta, quatro alunos entregaram*
99 *a prova minha sem nome, e minha prova eles não colocam nome na frente é no final da*
100 *prova tem o gabarito, todo final do semestre eu dou uma única prova que vale 30% na*

101 *nota, e é uma prova muito difícil, por isto vale pouco, se valesse 100 todos seriam*
102 *reprovados, então o que importa e o gabarito, terminou a prova eu lanço logo o prova*
103 *no sistema e eles vêm as notas antes que eu risos.*

104 **Pesquisadora:** Você escolheu um exercício do Timmons né?

105 **Prof. 01:** *O exercício de geração de ideias?*

106 **Pesquisadora:** É, porque da escolha?

107 **Prof. 01:** *Material do Donabela*

108 **Pesquisadora:** A tudo bem, material que pertence a bibliografia básica.

109 **Prof. 01:** *O do livro a oficina do empreendedor do Dolabela e ele usa muito Timmons e*
110 *Filion.*

111 **Pesquisadora:** E aí você aproveitou.

112 **Prof. 01:** *Eu sou daquela turma do Dolabela desde o início de empreendedorismo em*
113 *1997.*

114 **Prof. 01:** *É horrível se assistir...*

115 **Pesquisadora:** É por quê? O que esta te incomodando aí?

116 **Prof. 01:** *Minha voz eu não gosto*

117 **Pesquisadora:** A eu fico pasma com isto,o que te incomoda mais?

118 **Prof. 01:** *Eu acho que falo muito lento*

119 **Pesquisadora:** Mas eu acho que isto ajuda a assimilar a informação

120 **Prof. 01:** *Mas o que os alunos me avaliam pior é o meu método de avaliação*

121 **Pesquisadora:** Olha que eu filmei estes meninos, olha aí estes dois , olha o sono, este
122 aqui, ele não esta na sua aula, é só o corpo que tá aqui, você percebe isto durante sua
123 aula?

124 **Prof. 01:** *Percebo*

125 **Pesquisadora:** Te incomoda?

126 **Prof. 01:** *Acho natural, eu acho que as aulas como esta que eu falo o tempo inteiro dão*
127 *sono mesmo, não dá certo.*

128 **Pesquisadora:** Mas você me falava da avaliação, porque eles julgam sua avaliação
129 muito difícil.

130 **Prof. 01:** *E ele dizem que eu cobro muito e que a nota é muito baixa. Por exemplo o*
131 *plano de negócios eu leio na íntegra e encho de observações e quando eles pegam de*
132 *volta eles querem morrer.*

133 **Pesquisadora:** Mas isto é uma coisa que você não quer mudar em você né?

134 **Prof. 01:** *É porque quando eles estão recebendo a nota eles ficam chateados, mas se*
135 *tiver que escolher um professor para olhar um trabalho para eles aqui nesta IES dos 48*
136 *eu sou o primeiro que eles querem que veja, porque principalmente se eles forem*
137 *submeter algum artigo, aluno de pós-graduação por exemplo, as turmas de gestão de*
138 *pessoas e logística sou eu que oriento TCC e marketing e finanças é outro professor, o*
139 *aluno que faz comigo e depois vai fazer outro curso de pós-graduação com ele, não*
140 *entrega o trabalho para ele sem eu ler.*

141 **Pesquisadora:** Entendi, isto passa uma segurança

142 **Prof. 01:** *É eles querem realmente que eu leia, mesmo as professoras de mestrado,*
143 *doutorado, porque isto já passou para todo mundo que eu leio mesmo.*

144 **Pesquisadora:** É você já ficou conhecido na faculdade né?

145 **Prof. 01:** *É como o rigoroso, risos.*

146 **Pesquisadora:** Eu separei este momento, porque eu achei que foi um momento de
147 interação com a turma, porque eles riem né.

148 **Pesquisadora:** Isto te traz satisfação?

149 **Prof. 01:** *A quando eu sinto que o pessoal interage mais é outros 500, é muito bom.*

150 **Pesquisadora:** Se sente mais motivado?

151 **Prof. 01:** *É, na pós-graduação é melhor de trabalhar*

152 **Pesquisadora:** É?

153 **Prof. 01:** *Eu dou aula sábado, o dia todo e nem vejo o tempo passar.*

154 **Pesquisadora:** É o dia todo? E você acha que é mais produtivo que ficar 1 hora e meia
155 com eles?

156 **Prof. 01:** *É a tarde toda, é porque lá é TCC, e o pessoal esta fazendo e eles estão*
157 *fazendo e eu de dois em dois meses venho e dou uma aula e aí eles estão cheio de*
158 *dúvidas e eu vou passando para eles dicas novas de acordo com o andamento, então a*
159 *interação é grande, é um espetáculo, um bate papo a tarde inteira.*

160 **Pesquisadora:** Melhor né do que quando eles participam só como ouvintes, né? Nesta
161 aula aqui em especial eles são ouvintes né, eles não falam, em momento algum ninguém
162 levantou a mão e te fazem alguma pergunta.

163 **Prof. 01:** *É porque para eles é uma aula nova, né tudo novidade, empreendedorismo já*
164 *novo, uma coisa que eles nunca viram, e eu estou falando sobre fontes de ideias, é uma*
165 *aula informativa.*

166 **Pesquisadora:** Separei este trecho porque você esta citando que receberam a visita aí de
167 um empreendedor para compartilhar experiência e nesta aula você fala sobre ele , sobre
168 a experiência dele, e aí é comum você adota isto?

169 **Prof. 01:** *Adoto, todo ano, pelo menos duas vezes por ano, recebemos em sala dos*
170 *empresários.*

171 **Pesquisadora:** É como funciona isto, eles só palestram?

172 **Prof. 01:** *Eu insisto com o empresário que ele vem não para fazer palestra, ele vem*
173 *para responder perguntas, vem para ser entrevistado, os alunos é que tem que manter a*
174 *conversa o tempo inteiro, se precisar eu entrar para fazer uma pergunta eles perdem*
175 *pontos.*

176 **Pesquisadora:** A é? Então eles já ficam munidos de...

177 É eles preparam as perguntas e eu insisto com eles na atenção que eles devem ter porque
178 pode coincidir de um grupo fazer a mesma pergunta que o outro.

179 **Pesquisadora:** professor e assim eu tive uma oportunidade de assistir duas aulas suas,
180 nas duas você utilizou o slide, você utiliza em todas as suas aulas?

181 **Prof. 01:** *Não*

182 **Pesquisadora:** Qual você acha a principal função dele porque é um instrumento
183 metodológico mais utilizado, né pelos professores todos? Você acha que slides servem
184 para que?

185 **Prof. 01:** *A é um guia excelente, é ótimo para a gente, mas faz o aluno dormir, igual*
186 *tava ali os dois, se a gente ficar só com ele e não colocar o aluno para trabalhar ele vai*
187 *sentir sono.*

188 **Pesquisadora:** Nossa sabe uma coisa que eu reparei agora, e os celulares, cadê os
189 celulares na sua sala?

190 **Prof. 01:** *Proibido, nesta IES e não somente na aula.*

191 **Pesquisadora:** A meu Deus porque é pavoroso!

192 **Prof. 01:** *O dia que vai usar o professor avisa tragam computador e celular, tem que*
193 *ter para não precisar ir para laboratório, mas do contrário esta proibido, e se usar o*
194 *professor pode pedir ao aluno para sair da sala e dar aula para ele.*

195 **Pesquisadora:** O professor pode expulsar o aluno da sala?

196 **Prof. 01:** *Pode porque não, convida para sair e se não sair da falta para ele do mesmo*
197 *jeito, e se o aluno insistir em ficar lá dentro leva para a diretoria onde ele vai receber*
198 *uma advertência.*

199 **Pesquisadora:** Olha agora você já esta com a atividade na mão explicando para eles e
200 como esta no final da aula eles estão inquietos, começam a guardar o material, por isto
201 que depois não sabem fazer o trabalho, eu chamo isto de síndrome do formigamento.

202 **Prof. 01:** *É por isto sai tudo errado.*

203 **Pesquisadora:** Acabou.

Durante a observação do vídeo, algo que chamou a atenção da pesquisadora, foi o fato do professor ter uma preocupação com o controle dos alunos, já que questões disciplinares são abordadas: como a frequência dos alunos em sala de aula, ter como norma pedir permissão para retirar-se da sala, a autonomia do professor para expulsar o aluno de sala em caso de não obediência das normas, a proibição do uso de celulares não apenas em sala de aula, mas na IES, onerar a nota em decorrência de atividades não realizadas conforme orientação, o rigor em relação às atividades avaliativas. Estas constatações estão evidenciadas nas linhas 1 a 9, 14 e 15 e 24 a 31.

Durante a autoconfrontação foi possível perceber, no professor, em seu semblante, certo orgulho de ser conhecido por colegas e alunos como “o rigoroso”. O professor acredita que isto traz credibilidade a seu trabalho e declarou não ter o desejo de mudar este aspecto (linha 136).

O professor, neste caso, também ocupa o cargo de diretor e coordenador de curso e, nesta condição, criou para a instituição um regimento interno com normas de conduta que o aluno deve seguir e que é entregue a alunos e professores no primeiro dia de aula.

Então já é uma norma desta IES que eu insisti durante muito tempo, nós temos um documento chamado políticas de procedimentos para o curso desta IES, ali coloquei um resumo de tudo o que da problema, e ali tem o problema que dá e a solução desta IES.

Durante toda a aula o professor falou tendo por base o conteúdo disposto nos slides e os alunos participavam apenas como ouvintes: não fizeram perguntas, não interagiram de forma alguma, uma única vez riram dos exemplos citados pelo professor. Num determinado, momento a pesquisadora chamou a atenção do professor para alunos se espreguiçando ou dormindo durante a aula e o professor encarou o evento como algo natural, justificou-se dizendo tratar-se de uma aula “informativa” repleta de novidades para os alunos e declarou:

“Acho natural, eu acho que as aulas como esta que eu falo o tempo inteiro dão sono mesmo, não dá certo”.

Terminar a frase dizendo que “*não da certo*” nos parece um indício de reflexão do professor sobre aquela forma de dar aula. A pesquisadora então perguntou sobre o uso de slides e o professor declarou:

“A é um guia excelente, é ótimo para a gente, mas faz o aluno dormir, igual tava ali os dois, se a gente ficar só com ele e não colocar o aluno para trabalhar ele vai sentir sono”.

Entre as linhas 136 e 148 o professor declarou que ao sentir interação dos alunos durante as aulas se sente mais motivado e que esta interação ocorre mais em turmas de pós-graduação, para as quais ele gosta mais de lecionar.

A pesquisadora chamou a atenção do professor também para o fato dos alunos não realizarem uma atividade proposta por ele anteriormente, fato que o professor também achou natural, atribuindo o mesmo a falta de disciplina dos alunos e, também, por não se tratar de atividade avaliativa (nas linhas 58 e 62).

Um momento da aula que também chamou a atenção é quando o professor falou sobre o fato de convidar empreendedores para participar de suas aulas e compartilharem suas experiências com a turma e, mais uma vez, ficou evidente o rigor em relação às atividades avaliativas:

Eu insisto com o empresário que ele vem não para fazer palestra, ele vem para responder perguntas, vem para ser entrevistado, os alunos é que tem que manter a conversa o tempo inteiro, se precisar eu entrar para fazer uma pergunta eles perdem pontos.

A análise realizada foi amparou-se, principalmente, na seguinte questão deste estudo: como é a prática pedagógica deste professor? Ou seja, toda a observação realizada pelo pesquisador teve como objetivo responder a esta pergunta. Mas a metodologia da clínica da atividade não se destina apenas a atender às expectativas do pesquisador, mas, principalmente, a fazer com que o próprio trabalhador, ao observar seu trabalho reflita sobre a sua atividade, sobre o que se realiza e também sobre o que não se realiza. Esta metodologia tem por objetivo fazer com que o trabalhador pense em outras possibilidades.

De acordo com Anjos (2013, p. 66)

Um dos efeitos dos efeitos mais desconhecidos da observação é o que ela provoca, na atividade do sujeito observado. Observado em seu

trabalho, ele se observa trabalhando. A ação do sujeito é em certa medida também direcionada ao pesquisador, aquele que observa.

A análise das informações nos permite evidenciar a tomada de consciência do trabalhador (professor), em relação a sua atividade (prática pedagógica), mas, não é possível a pesquisadora registrar o que de fato se passou pela mente do professor no momento da autoanálise, pois nem tudo foi exposto, mas, certamente se reestabeleceu o poder de agir do sujeito a partir da autoanálise de suas situações de trabalho.

4.8 Autoconfrontação professor 02³

A análise desta autoconfrontação segue a mesma lógica da anterior. O vídeo que assistimos tem aproximadamente 20 minutos e foi composto de trechos de uma aula de *marketing* cuja duração total foi de uma hora e quarenta minutos. A escolha dos trechos se deu pela pesquisadora e ocorreu com o objetivo de frisar momentos que evidenciassem a prática pedagógica do professor, as metodologias por ele utilizadas e o comportamento dos alunos e do próprio professor durante a aula. Mais uma vez apresentamos na íntegra todas as falas da pesquisadora e do professor, pois acreditamos que nossa amostra é muito pequena (feita apenas com dois professores e apenas vinte minutos de uma montante maior de gravações).

A análise dos dados ocorre logo após a transcrição das falas. É possível observar nos diálogos que assuntos relacionados a aula e a acontecimentos fora da aula foram abordados.

³ Diálogo transcrito originalmente. Somente as informações que revelam o nome do professor e da instituição foram omitidas, conforme o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

1 **Pesquisadora:** Então me deixa te explicar uma coisa, aqui não tem sua aula toda, se não
2 me engano tem de 15 a 20 minutos no máximo, eu separei alguns trechos e você vai
3 assistir e analisar sua própria aula. Veja eu quis guardar esta parte porque eu vi que você
4 costuma usar muito a lousa, inclusive quando você iniciou a aula já tinha um conteúdo
5 ali para eles copiarem, e você usa porque? Em que você acredita?

6 **Prof. 02:** *Eu acredito que usar uma ferramenta só fica muito monótono na sala de aula
7 então assim no treinamento que nós tivemos, que eu falei para você o “Bota Pra
8 Fazer”, explica que a gente tem que usar várias ferramentas, mesclar as ferramentas e
9 que 50% da aula é legal você dar atividades para os alunos fazerem , então eu procuro
10 dar uma frase a falar vamos analisar a frase, é porque se você fica só falando a
11 dispersão é muito grande, então quer dizer, de acordo com o curso que nós fizemos no
12 máximo 15 minutos que eles prestam atenção na apresentação dos slides, acima de 15
13 minutos eles já começam a dispersar, então é interessante você incluir várias
14 ferramentas para poder ter a participação deles, para eles poderem copiar, poderem
15 discutir e não só escutar o professor.*

16 **Pesquisadora:** Eu, como aluna, particularmente preciso muito copiar para poder
17 assimilar.

18 **Prof. 02:** *É, e eles pedem, porque geralmente quando eu estou dando aula além dos
19 slides eu dou a apostila também que vai para eles via e-mail com tudo detalhado, mas a
20 primeira coisa que eu peço é para não esquecer o livro, então nada do que eu passo em
21 sala de aula se torna tão essencial quanto o livro, então eles também tem que ler o livro
22 base que é o que a gente passa no começo do ano para eles, mas quando eles vão
23 estudar, quando eu estou passando os slides eu também coloco um resuminho do lado
24 do slide.*

25 **Pesquisadora:** A gente vai ver, eu vi você fazendo isto aqui que ver, eu guardei isto
26 também porque eu vi que você faz mesmo. Você não tem dificuldade de esperar eles
27 fazerem?

28 **Prof. 02:** *Não eu noto que as vezes um é mais rápido que o outro, mais aí, as vezes eu
29 vejo que a maioria já terminou e tem alguém copiando eu começo a explicar, eu falo
30 assim olha enquanto vocês vão terminando de copiar eu vou começar a explicar, sabe
31 que é uma necessidade, hoje por exemplo teve dois slides lá que eu não terminei de
32 explicar na sala de aula e eu dei um exercício de revisão para eles fazerem , e eles me
33 falaram a professor mais a senhora não deu o resumo do quadro para a gente poder
34 entender, porque eles acham muito mais fácil entender o resumo do que você dar todo*

35 *material detalhado para eles estudarem, o resumo as vezes ajuda você a entender a*
36 *matéria.*

37 **Pesquisadora:** *Aqui olha, você esta dando uma recordada na aula passada, veja.*

38 **Prof. 02:** *É geralmente nas aulas eu gosto de fazer isto mesmo porque marketing, você*
39 *da aula de marketing você sabe, capítulo 6 mesmo que é a análise do comportamento*
40 *do consumidor, então você entra em um item e dentro deste item tem vários subitens*
41 *então de uma aula para outra o aluno esquece primeiro porque ele tem aula a semana*
42 *inteira com diversos professores e para dar continuidade em uma assunto você tem que*
43 *relembrar o que ele estava vendo antes, então geralmente eu costumo dar uma revisada*
44 *no começo da aula porque tenho quatro aulas semanais com eles, então assim o tempo,*
45 *né o plano de aula que eu faço para o ano todo da tempo , porque 5 minutinho que você*
46 *revisa.*

47 **Pesquisadora:** *Sabe o que eu achei interessante, é que você falou que na aula anterior*
48 *você fez um trabalho com eles sobre o tem páscoa.*

49 **Prof. 02:** *Sim foi um trabalho sobre produto*

50 **Pesquisadora:** *Isto já estava no seu plano de ensino, você já tinha pensado que ia fazer,*
51 *que ia ser sobre este tema*

52 **Prof. 02:** *Na realidade estes trabalhos novos, eu coloco no plano de ensino mais eu já*
53 *sei que eu vou desenvolver um trabalho com eles sobre produto entendeu este ano o*
54 *tema páscoa foi o mesmo que eu utilizei no ano passado, já tava mesmo com o plano de*
55 *ensino, mais se é por exemplo alguma coisa que eu inseri este ano no ano que vem eu*
56 *insiro no plano de ensino.*

57 **Prof. 02:** *Um trabalho legal que eu fiz com eles na parte de produtos e para você é até*
58 *interessante, eu pego vários catálogos de Magazine Luiza, Lojas Cem, é quando eu vou*
59 *trabalhar com eles tudo sobre produto eu pego os níveis do produto, classificação do*
60 *produto, eu falo, olha eu quero que vocês escolham cinco produtos deste catálogo ai*
61 *eles escolhem e eles tem que fazer tudo, eles tem que classificar, colocar os níveis, tem*
62 *que identificar as características, embalagem parte de marca, então tudo daquela*
63 *apostila sobre produtos eles fazem através de um catálogo.*

64 **Pesquisadora:** *Eu fiquei bem curiosa porque a páscoa você fez o que com eles, você*
65 *disse bom o tema é páscoa, você vão criar o que?*

66 **Prof. 02:** *O tema é páscoa e eles poderiam escolher o que eles quisessem desde que*
67 *esteja ligado ao tema páscoa, não necessariamente que fosse ovo de páscoa, por*
68 *exemplo existem vários tipos de serviços tem gente que trabalhou com o tema hotelaria,*

69 *com viagens, a então no feriado de páscoa o que eu vou fazer, teve gente que pensou e*
70 *serviço então aqui na cidade mesmo, dentro do período de páscoa o que as pessoas*
71 *podem fazer, no sábado vão fazer isto, isto e isto entendeu...*

72 **Pesquisadora:** Nossa tem muita amplitude, né.

73 **Prof. 02:** *É então não é só ovo de páscoa quem fez tentou fazer ovo customizado,*
74 *diferente do atual.*

75 **Pesquisadora:** Poxa muito legal isto.

76 **Prof. 02:** *A eu, ofereci um prêmio.*

77 **Pesquisadora:** A jura, o que?

78 **Prof. 02:** *As equipes é que avaliavam umas as outras, então teve votação , eles*
79 *apresentaram e aí no final eles tiveram uma votação né e neste votação as equipes*
80 *escolherem a melhor equipe que apresentou , mas sabe tem que ser uma coisa simples*
81 *porque professor não tem muito dinheiro não, aí eu dei uma caixa de bombom.*

82 **Pesquisadora:** Então, você pergunta sempre para eles, eu separei este trecho por isto
83 você pergunta, vocês concordam?

84 **Prof. 02:** *É porque você esta dando aula e a pessoa esta com uma carinha meio*
85 *estranha assim e aí acho que ela esta pensando será que é isto mesmo e aí fica com*
86 *vergonha de perguntar, né de questionar, então é por isto que eu sempre pergunto*
87 *vocês concordam, vocês estão de acordo com o que eu estou falando, para saber se eles*
88 *estão realmente verificando se o que eu estou ensinando é o que eles realmente estão*
89 *vendo na prática porque muitos deles já trabalham em empresas, dentro de uma*
90 *organização onde você pode comparar a teoria com a prática e não só isto também na*
91 *rua, porque o marketing tem muito disso o que você vê na sala de aula você acaba*
92 *vendo na rua.*

93 **Pesquisadora:** É tem razão como cliente como consumidor você já tem um pré-
94 conhecimento né.

95 **Pesquisadora:** E nesta aula não teve ninguém que dissesse “eu não concordo”, nem que
96 levantasse a mão, que se manifestasse, mas acontece né.

97 **Prof. 02:** *É verdade o pessoal da noite pergunta mais que o pessoal da manhã, a noite*
98 *eles dizem não professora eu não entendi você pode explicar de novo, ou então eles*
99 *dizem assim professora eu acho que é assim, na minha empresa acontece de tal*
100 *maneira, eu gosto muito de trazer caso real para dentro da sala, é legal porque os*
101 *alunos se apresentam.*

102 **Pesquisadora:** É você como todos os outros professores da minha pesquisa faz aí o uso
103 de slides né e no seu caso especificamente eu fiquei bastante curiosa porque o seu livro
104 texto é o Kotler né, e é uma bíblia, e aí como você faz para criar seus slides como você
105 seleciona o que você vai colocar nos seus slides.

106 **Prof. 02:** *Na realidade o livro do Kotler já traz um material de comunicação para você*
107 *utilizar nas aulas, então eu pego pronto do livro, porque tudo que tem nos slides tem no*
108 *livro.*

109 **Pesquisadora:** E professora, da tempo? Porque o livro é muito extenso.

110 **Prof. 02:** *É que, por exemplo, o nosso livro texto é dividido para três anos, você tem*
111 *administração mercadológica I, II e III e divido para os três anos, no início do ano os*
112 *professores desta linha se reúnem e definem o que vai ser passado em sala de aula.*

113 **Pesquisadora:** E você acha que o slide te ajuda no que, exatamente?

114 **Prof. 02:** *Ele me norteia muito em relação ao conteúdo a padronização, ao que você*
115 *realmente tem que dar para os alunos, tudo que tem que ser trabalhado dentro do*
116 *capítulo, ele tem pouca teoria, é muito enxuto, e aí e por isto que eu uso outras*
117 *ferramentas para complementar a lousa, livro, apostila, estudo de caso do próprio livro*
118 *e trabalho com outros livros além do Kotler, que traz muitos estudos americanos e eu*
119 *procuro também trabalhar com livros brasileiros porque fica mais fácil do aluno*
120 *entender.*

121 **Pesquisadora:** Eu achei tão bacana aqui porque você fala de uma experiência pessoal e
122 não foi só agora não teve outros momentos que você citou experiências profissionais
123 sua.

124 **Prof. 02:** *Por isto que eu falei para você que o professor não pode ficar só professor de*
125 *sala de aula, o professor de administração ele tem que conhecer também a empresa*
126 *porque como ele vai ensinar e falar da realidade das empresas para os alunos, só*
127 *teoria não tem jeito, quando a gente chega na empresa para trabalhar a teoria é bem*
128 *diferente é bom você ter uma bagagem de empresa para você poder discutir com o*
129 *aluno.*

130 **Prof. 02:** *Ta vendo você fala da sua experiência o aluno já participa.*

131 **Pesquisadora:** É, agora deu uma dispersada porque eles querem discutir entre eles este
132 assunto né, mais o assunto foi a aula, estão compartilhando aí.

133 **Prof. 02:** *E esta turma é pequena mais a noite eles são 60, 65 alunos.*

134 **Pesquisadora:** Você acha mais fácil trabalhar com turma menor?

135 **Prof. 02:** *Acho mais fácil mais eles são mais adolescentes, não trabalham é*
136 *diferenciado, o pessoal da noite, trabalha o dia inteiro e da aula a noite, então a noite*
137 *tem mais participação por causa disso o aluno está ali porque está gastando o dinheiro*
138 *dele e o pessoal de manhã não são os pais que estão financiando isto.*

139 **Pesquisadora:** Verdade você tem razão.

140 **Prof. 02:** *Olha esta foi uma questão do ENADE que caiu e eu estou discutindo com os*
141 *alunos agora.*

142 **Pesquisadora:** A eu separei, este trecho porque eu vi que você trouxe este gráfico aí do
143 IBGE para eles, eu separei...

144 **Prof. 02:** *É isto aí não estava no slide porque o slide do Kotler ele traz a realidade*
145 *americana eu quis trazer para ele a realidade do Brasil, a realidade do aluno.*

146 **Pesquisadora:** *É porque o curso de administração é um curso americano né, então a*
147 *gente ainda traz muito disto na bagagem.*

148 **Prof. 02:** *É a gente tem que prestar atenção porque a gente está usando este material*
149 *mais tem que usar com foco no Brasil, né, os conceitos são os mesmo, mas a realidade*
150 *é outra. No curso da administração na verdade quem eram professores eram os*
151 *engenheiros, depois que o MEC entrevistou é que administradores começaram a lecionar.*

152 **Pesquisadora:** Este menino de rosa participa bastante.

153 **Prof. 02:** *É o Robertinho, ele é o representante de sala.*

154 **Pesquisadora:** Nossa agora eu fiquei curiosa sobre esta aula que você estava dando
155 agora e que eu não assisti, o que você faz você traz questões no ENADE e vocês
156 discutem e isto?

157 **Prof. 02:** *É nos selecionamos a parte de marketing e trago as questões para os alunos*
158 *para que a gente possa discutir juntos em sala de aula, e relacionar com o conteúdo*
159 *ministrado e a gente vai preparando eles.*

160 **Pesquisadora:** Professora, muito obrigada.

A professora iniciou a aula logo após ter escrito parte da matéria no quadro branco, e pede logo em seguida para que os alunos copiassem a mesma no caderno. A docente confessou utilizar este recurso em função do curso oferecido pelo Endeavor, chamado “Bota Pra Fazer”, cuja definição já foi exposta anteriormente, situação esta que se evidencia entre as linhas 1 e 15.

A docente tem por hábito fazer uma revisão do conteúdo ministrado anteriormente, na crença de que o aluno esquece as informações de uma aula para a outra, questões evidenciadas entre as linhas 37 e 46.

E que chamam a atenção para a ineficiência do método de ensino adotado, não apenas por esta IES mas pelo sistema de ensino brasileiro em todos os níveis de educação.

A professora, afirmou, ainda, que faz uso de slides em todas as aulas, que os mesmos servem como norteadores do conteúdo a ser ministrado, mas que não os elabora, fazendo uso dos recursos de comunicação disponibilizados pelos livros. Alegou, também, apenas fazer algumas alterações por tratar-se de obras americanas que não condizem com a realidade do mercado nacional, o que se pode observar entre as linhas 106 a 108.

Ainda, falou sobre um trabalho em grupo proposto por ela na aula anterior em que os alunos deveriam criar um produto ou serviço com base no tema páscoa. Foi proposto aos alunos que fizessem a avaliação do trabalho de seus colegas, a professora ofertou um prêmio à equipe vencedora, esta prática de ensino esta evidenciada entre as linhas 66 e 81. A proposta do trabalho em grupo tem por finalidade aproximar a teoria da prática, trazer para próximo da realidade, para o concreto (Cunha, 2004).

Evidenciou-se, durante as aulas, o hábito de perguntar com frequência aos alunos se eles concordam com o que ela esta dizendo e em relação a isto a professora declarou:

Prof. 02: “É porque você esta dando aula e a pessoa esta com uma carinho meio estranha assim e aí acho que ela esta pensando será que é isto mesmo e aí fica com vergonha de perguntar, né de questionar, então é por isto que eu sempre pergunto vocês concordam, vocês estão de acordo com o que eu estou falando, para saber se eles estão realmente verificando se o que eu estou ensinando é o que eles realmente estão vendo na prática porque muitos deles já trabalham em empresas, dentro de uma organização onde você pode comparar a teoria com a prática e não só isto também na rua, porque o marketing tem muito disso o que você vê na sala de aula você acaba vendo na rua”.

Esta nos parece uma tentativa da professora em trazer o aluno para a discussão do tema abordado em sala de aula, mas o vídeo demonstra que a professora faz a pergunta de forma frequente, quase que como um vício de linguagem, não levando aos

alunos a discutir, não lhes dando tempo para dizer o que pensam, ou expor suas dúvidas, o que fica evidente na gravação da aula.

A professora destacou ainda uma diferença no perfil dos alunos que estudam de manhã e a noite, alegando que aqueles do noturno, participam mais da aula porque, em geral, já trabalham, o que faz com que assimilem melhor o conteúdo em decorrência da atividade profissional exercida, levando-os a aproximar teoria e prática, conforme as linhas 95 a 101.

A própria professora chamou a atenção da pesquisadora para o momento em que uma questão do ENADE foi discutida em sala de aula, deixando mais uma vez evidente que o ENADE é um norteador de sua prática pedagógica, conforme exposto anteriormente nas entrevistas e na primeira autoconfrontação. Esta afirmação tem por base declarações expostas nas linhas 140 e entre as linhas 157 e 159.

Em síntese, na análise das duas autoconfrontações realizadas (Prof.º01 e Prof.º02), podemos observar o uso dos mesmos recursos didáticos: aulas expositivas, slides, apostilas, quadro branco. E ainda recursos que os professores acreditam aproximar teoria e prática, entre eles o estudo de caso, visitas técnicas a empresas, ou convite a empreendedores, para visitar as salas de aula com o propósito de dividir com os alunos sua experiência de vida e profissional. A proposta de atividades que obriguem os alunos a criar e desenvolver um produto ou serviço, a elaboração e apresentação de plano de negócios inerentes à abertura de um novo empreendimento.

O ENADE foi citado por ambos, como instrumento para elaboração de projetos pedagógicos, planos de ensino e avaliações. O uso de uma metodologia de ensino “Bota para Fazer”, também foi mencionada, como uma nova forma de ensinar nos cursos de graduação em Administração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de investigar o tema desta pesquisa se deu a partir de minha própria experiência, pois atuo como docente em um curso de graduação em administração e tive minha formação profissional inteiramente voltada à gestão de empresas, uma vez graduei-me em Administração e especializei-me em Gestão Empresarial. Ao ingressar no Mestrado em Educação tomei consciência dos problemas que cercam a profissão docente no âmbito do ensino superior, sobretudo no que diz respeito aos professores bacharéis, que de modo geral, estão desprovidos dos conhecimentos que fundamentam a educação, entre eles a pedagogia e a didática.

Ao observar meus colegas de trabalho, meus colegas de classe e conhecidos que atuam como docentes, foi possível notar que, muitas vezes, não tomamos consciência de nossas limitações e deficiências enquanto atuamos como professores e acreditamos que por ocuparmos cargos de gestão dentro da vasta área de Administração ou nos tornarmos especialistas em determinadas áreas, temos conhecimento o bastante para sermos bons professores. Esta crença se confirma em diversos trechos da análise dos dados desta pesquisa, o que despertou-me as seguintes questões: Quem é este professor? Como é sua prática pedagógica? E, se há algo que direciona esta prática pedagógica?

Neste estudo fiz uso, do método Marxista de produção de conhecimento, ainda que, sem a total dimensão do aprofundamento e apropriação que o método exige. Na concepção marxista de produção de conhecimento, tentei extrair de um todo, o objeto de estudo, buscando uma visão do conjunto que cerca meu objeto, pensando nas perspectivas históricas, nas condições de existência. Neste sentido, na tentativa de compreender melhor o universo desta pesquisa, busquei em um primeiro momento conhecer as origens do curso de graduação em Administração, seu contexto histórico, o momento em que é reconhecida como Ciência e seus principais precursores, além da busca pela evolução do curso no Brasil. Este contexto histórico justifica em partes a adoção de métodos de ensino específicos utilizados pelos professores atuantes neste curso e traz consigo informações que justificam, entre outras coisas, o fato histórico do professor de Administração ser, em sua maioria, graduado em Engenharia.

Num segundo, momento busquei conhecer o sujeito desta pesquisa: o professor do Ensino Superior, de modo a vir compreender qual era o perfil deste professor, seus

principais desafios, sua trajetória de formação e as questões ligadas à formação e prática pedagógica.

No que diz respeito ao perfil dos professores, sucintamente pode-se afirmar que os dados coletados nesta pesquisa têm pontos de semelhança com a pesquisa do INEP (2011) no que diz respeito ao gênero, pois a maioria dos professores é do sexo masculino, a faixa etária, média de 35 anos, a formação superior, em sua maioria de Mestres e com regime de trabalho horistas (àqueles que trabalham por hora/aula).

Entretanto, os dados coletados trazem questões relevantes, tais como, os docentes atuantes no curso de Administração da instituição pesquisada são, em sua maioria engenheiros, exercem outras atividades profissionais, lecionam, em média, três disciplinas e atuam em mais de um curso de graduação. A docência é, para estes profissionais da Engenharia, uma atividade secundária, o que aponta para uma questão preocupante quanto a docência. O docente e professor bacharel é sobrecarregado pelas suas atividades profissionais em seu cotidiano, dedica-se pouco a docência.

O que a análise dos dados desta pesquisa chama atenção é que mesmo neste contexto, de professores bacharéis de outra área de formação, os mesmos consideram-se muito preparados para o exercício da profissão docente, mas este preparo, ou conhecimento que ele julga ter para atuar como professor, como docente da educação superior e como formador e educador de um novo profissional para o mercado e também de uma formação de um adulto, que pela jovialidade possui muitos planos e necessita da formação para o trabalho, mas também, e, sem menor importância, de uma formação humana que o constitua como cidadão e pessoa. O que possui sua origem no exercício de outra atividade profissional, os docentes acreditam que a experiência advinda de outras instâncias de trabalho é o que o torna um bom professor, muitas vezes sequer tomam consciência de que para ser professor e preciso saberes que estão relacionados educação como um todo e de forma especial ao ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos desafios do professor do ensino superior em exercer a docência, o referencial teórico e os dados desta pesquisa apontam: - a ausência de formação prévia e específica; - o ensino de pessoas adultas na trajetória de sua formação profissional; - a dificuldade em conciliar a teoria com a prática; - a dificuldade e ausência do domínio de uma série de saberes; - o ensino na era da informação; - conciliar a docência com o exercício de outra atividade profissional.

Entre os desafios da profissão, os dados coletados evidenciaram a preocupação dos professores em conciliar os conhecimentos da teoria com os da prática. Os docentes

acreditam que exercerem atividades profissionais fora do ambiente da educação superior ajudam-nos e mencionam diferentes métodos de ensino, como: o ato de realizar visitas técnicas a empresas; o ato de trazer empreendedores para a sala de aula a fim de compartilhar com os alunos sua experiência de vida e profissional; trabalhos que obrigam os alunos a criar novos produtos, serviços ou empresas, enfim a abertura de novas possibilidades para trazer os alunos o mais próximo possível do concreto, do real.

A busca pela formação do bacharel para atuar no ensino superior, forja um profissional, cujo perfil caracteriza-se pela formação da pós graduação *stricto sensu*, que por sua vez , preocupa-se com a formação focada mais na pesquisa do que para a docência em si; a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos , utilizar os mesmos recursos pedagógicos, copiar estilos de outros professores, muitas vezes modelos reproduzidos de sua própria formação e, finalmente a supervalorização que as instituições de ensino superior atribuem a experiência adquirida destes profissionais por meio do exercício de outras profissões.

Finalmente dediquei-me a entender e conhecer as práticas pedagógicas de professores bacharéis do curso de graduação em Administração e percebi que muitos dados se repetem quando comparados com as pesquisas que trazem o embasamento teórico deste estudo, entre eles, o uso dos mesmos recursos didáticos: aulas expositivas, slides, apostilas, livros, quadro branco. No entanto, é preciso enfatizar um recurso bastante utilizado pelos professores pesquisados, o estudo de caso, método utilizado desde a fundação do curso, quando de acordo com Vale, Bertero e Silveira (2013) o estudo da Administração se limitava a casos e a um conteúdo de *best practices* (*melhores práticas*).

Ao pesquisar o que direciona a prática pedagógica destes docentes ficou evidente na análise dos dados a repetição das práticas de outros professores, ou seja, a reprodução da docência, entretanto, Ao relatar a importância do ENADE, para a educação superior e para os próprios professores, nota-se que o quanto é valioso para a instituição preparar seus alunos para a avaliação ocorrida após a conclusão do curso, porque a nota desta, é que irá compor com mais peso, entre outros itens também avaliados pelo Mec, a imagem da instituição, dos futuros alunos e das políticas governamentais que financiam a educação superior deste país, de modo que o ENADE se constitui um elemento não só de avaliação, mas com o poder de direcionar um prática pedagógica na graduação de Administração e de outros cursos do ensino superior.

Durante as análises das autoconfrontações foi possível observar a pertinência da escolha da clínica da atividade como metodologia para coleta de dados, ao assistirem suas próprias aulas, os professores desencadearam um processo de tomada de consciência em relação a sua prática pedagógica, suas declarações: “isto não dá certo” “Eu inventaria coisas” “eu estou tentado mudar”, evidenciaram a vontade de transformar, de mudar as situações de trabalho.

Enquanto pesquisava, eu também me transformava, a sala de aula passou a ser um universo de possibilidades, comecei a estabelecer um processo de reflexão e tomada de consciência acerca das formas de avaliação da aprendizagem, práticas e estratégias de ensino e instrumentos e ferramentas utilizados em sala de aula e forma deste contexto.

Muitas vezes, há a percepção de minha prática docente permeada por modelos reprodutivos, No movimento da reflexão, esta reprodução tornou-se fator da tomada de consciência no que as minhas, eu faço escolhas sobre o que julgo mais eficiente e percebo que este deve ser um movimento constante, na busca pela formação contínua e certamente, este movimento se deu a partir da clínica da atividade que despertou a minha percepção sobre o poder de agir .

O objetivo deste estudo se cumpre, mas certamente esta pesquisa levanta uma série de outras questões, que podem alimentar futuros estudos a cerca da temática de formação de professores atuantes no ensino superior neste país.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. D. **A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, 2013.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2976/2423>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 59-72, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25716>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CARVALHO, R. I. B. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11025/1/2012_RenataInneccoBittencourtdeCarvalho.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

CFA – CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Censo dos cursos**. [2011?]. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Entrevista. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/mosaico/index.php/mosaico/issue/view/2>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. **O bom professor e sua prática**. 16.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

_____.; ZANCHET, B. M. B. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ENDEAVOR. **Bota pra fazer: crie seu negocio de alto impacto**, 2014. Disponível em: <<http://botaprafazer.magiz.com.br/site/pagina/static?url=o-programa>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia/Goiás, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25127>>. Acesso em: 12 set. 2014.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamento lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, W. E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1975.

GALLON, S.; RODRIGUES, C. M. C. Curso de administração da universidade federal de Santa Maria/USFM: a percepção dos professores e alunos sobre o tema práticas pedagógicas. **Gestão & Regionalidade**, v. 24, n. 71, edição especial, out., 2008. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/3256/curso-de-administracao-da-universidade-federal-de-santa-maria-ufsm--a-percepcao-dos-professores-e-alunos-sobre-o-tema---praticas-pedagogicas--->>. Acesso em: 01 jun. 2015.

GATTI, B. A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241-252, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/about/contact>>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 3.ed. 5.reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193)

GRIPP, G. S.; TESTI, B. M. Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 47-61, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v27n1/03.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.
INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do ensino superior**, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação CE/UFSM**, Santa Maria/RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3845>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Revista Educação CE/UFSM**, Santa Maria/RS, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2978>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

JOAQUIM, N. F. *et al.* Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC: Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000600010>. Acesso em: 24 abr. 2015.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos)

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez., 2012. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_297.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Contribuição da crítica a economia política**. 2.ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Livro I)

MASSUIA, R. R. Anotações sobre teoria e prática em Marx e Engels: momentos decisivos (1843-1848). *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 25-35, jan./jun, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/17295/pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

NASCIMENTO, S.; PEREIRA, A. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. A percepção dos discentes sobre o desempenho dos docentes dos cursos de ciências contábeis e administração da universidade regional de Blumenau. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 7-17, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/12871/pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. Formação em administração: o *gap* de competências entre alunos e professores. **REGE**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/gege/article/view/49879>>. Acesso em: 6 maio. 2015.

OLIVEIRA, D. P. R. **Teoria geral da administração: uma abordagem prática**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio e histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. A formação pedagógica para a docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. In: ANPED SUL, IX, 2012. **Seminário pesquisa em educação**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/61>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo, autoconfrontação e seus usos em pesquisa em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2699/2363>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, V. R. R. P.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/250/150>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SANT'ANNA, R. S.; SILVA, J. F. S. O método na teoria social de Marx. **Temporalis**, Brasília/DF, ano 13, n. 25, p. 181-203, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4889/4148>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SCREMIN, G.; ISAIA, S. M. A.; AIMI, D. S. Indicadores de qualidade da educação superior e as funções docentes nas universidades privadas brasileiras. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALE, M. P. E. M; BERTERO, C. O; SILVEIRA, R. A. Caminhos diferentes da americanização na educação em administração no Brasil: a EAESP/FGV e a FEA/USP. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 837–872, nov./dez., 2013. Disponível em: <http://old.anagerad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1612.pdf> Acesso em: 22 ago. 2015.

VASCONCELLOS, V. A. S.; OLIVEIRA, V. M. F. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 36, n. 2, p. 235-249, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3055/2048>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

VIEIRA, M.; FAITA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137/901>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro para entrevistas

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

A entrevista contemplará as seguintes questões:

1. Qual a sua graduação? Possui especialização em que área?
2. Como e porque tornou-se professor universitário?
3. Quantas disciplinas você leciona?
4. Você leciona em mais de um curso?
5. Você leciona em outras instituições de ensino?
6. Além de atuar como professor nesta Universidade, você possui algum outro emprego, cargo ou função?
7. Quando perguntado sobre qual a sua profissão, o que você responde?
8. O que você acredita ser o maior desafio para o professor universitário?
9. Fale sobre um momento ou aula em que você tenha percebido desinteresse por parte da turma. A que você atribui este desinteresse?
10. Fale sobre projeto pedagógico e sobre plano de ensino? (conhece e tem acesso – faz uso para o planejamento da aula?)
11. Você cumpre o plano de ensino?
12. Como você elabora suas aulas? O que toma por base?
13. Que metodologias ou ferramentas de ensino você utiliza? Por quê?
14. Como você avalia a sua prática? Se pudesse, você mudaria algo? O que?
15. Como você faz para conciliar a teoria e a prática no campo da administração?
16. Quais os principais desafios e dificuldades do exercício da docência no ensino superior?

ANEXO B – Questionário profissional

QUESTIONÁRIO PROFISSIONAL

(Este questionário será aplicado aos professores do curso de graduação em administração com a finalidade de conhecer o perfil dos mesmos)

Prezado Professor, este questionário visa conhecer o perfil profissional. A sua opinião é muito importante para mensurar e planejar futuras ações nas condições de trabalho na instituição.

1. Gênero:

Feminino Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):

Até 28 45 a 55
 28 a 35 55 a 70
 35 a 45

3. Formação:

Licenciatura Mestre
 Bacharel Doutor
 Tecnólogo LD
 Especialista

Qual curso? _____

4. Desempenha outra atividade profissional além da docência?

Sim, qual? _____
 Não

5. Trabalha em outra instituição de ensino?

Sim Não

6. Regime de trabalho:

Horista 30 horas
 20 horas 40 horas

7. Tempo de serviço na IES (em anos):

até 1 10 a 15
 1 a 5 + de 15
 5 a 10

8. Tempo de atuação docente no ensino superior.

- () até 1
() 1 a 5
() 5 a 10
() 10 a 15
() + de 15

9. Número de cursos em que ministrou aulas em 2014 (graduação):

- () Um
() Dois
() Três
() Quatro ou +

10. Número de disciplinas em que ministrou aulas em 2014 (graduação):

- () Um
() Dois
() Três
() Quatro ou +

11. Motivo mais importante para escolha da IES como local de trabalho:

- () Estabilidade
() Planos de Cargos e Carreira
() Outros _____
() Proximidade familiar
() Salário atrativo

12. Atualmente, o quanto você se considera preparado para realizar suas atividades como docente na graduação?

- () Nada
() Pouco
() Suficiente
() Muito