



**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**‘SER PROFESSOR’: SABERES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA  
DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO  
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - UNIT E UFS**

**ARACAJU/SE  
2020**

**MARIA DE LOURDES SANTOS FIGUEIREDO LEITE**

**‘SER PROFESSOR’: SABERES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA  
DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO  
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - UNIT EUFS**

Tese apresentada a Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação e Formação Docente, Universidade Tiradentes.

**PROF. DR. CRISTIANO DE JESUS FERRONATO**

**ARACAJU/SE  
2020**

**MARIA DE LOURDES SANTOS FIGUEIREDO LEITE**

**‘SER PROFESSOR’: SABERES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA  
DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO  
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - UNIT E UFS**

Tese apresentada a Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação e Formação Docente, Universidade Tiradentes.

APROVADO (A) EM: 07 de agosto de 2020.

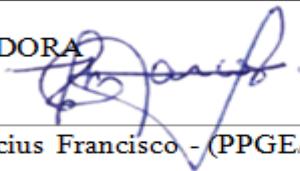
ORIENTADOR



Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato – (PPED/UNIT)

---

BANCA EXAMINADORA

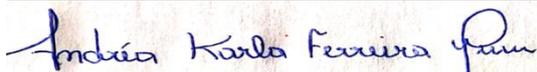


Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco - (PPGE/UNOESTE)

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva – (PPGED/UFS)

---



Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes - (PPED/UNIT)

---



Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas - (PPED/UNIT)

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

Leite, Maria de Lourdes Santos Figueiredo

L533s 'Ser professor' : saberes no exercício da docência do professor bacharel no curso de administração nas instituições de ensino superior – UNIT e UFS / Maria de Lourdes Santos Figueiredo ; orientação [de] Dr. Cristiano de Jesus Ferronato. - UNIT : Aracaju, 2020.

221 f. : il.

Inclui bibliografia

Tese de Doutorado para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Educação e Formação Docente.

1. Saberes. 2. Docência. 3. Professor bacharel. 4. Formação continuada. 5. Ensino superior. I. Ferronato, Cristiano de Jesus (orient). II. Título.

CDU: 378.126:658

## DEDICATÓRIA

Com um toque de amor singelo, dedico a tese a minha mãe Maria Maura Santos Figueiredo que me confortou nos momentos mais difíceis dessa etapa, criando pontes, que só nós duas construímos.

Ao meu Pai, Aderbal Figueiredo Sobrinho(*in memória*). Quantas vezes, me fiz debruçar em prantos, por não poder falar, tocar, sentir, viver. Tempos... que o tempo, não conseguiu apagar, pois, o pouco tempo em que vivemos, foram, para mim, eternos.

## AGRADECIMENTO

No momento em que decidi fazer doutorado na UNIT, a professora Ada Augusta, orientadora de mestrado e grande incentivadora, atenciosamente, recebeu-me em sua sala de trabalho (OBEDUC), em uma manhã, e leu os dados registrados em meu caderno de anotações para decidirmos os rumos que poderiam ser dados a minha carreira acadêmica, analisando as possibilidades de realizar o doutorado a partir dos questionamentos que a minha dissertação de mestrado provocou. Agradeço a ela por aquele momento de *Brainstorming*. A conversa foi encorajadora, mais uma dentre tantas que tivemos quando fui sua orientanda no mestrado e nas pesquisas que realizamos juntas e, como sempre, ela fazia os nossos olhos brilharem. Chegando à semana da seleção para o doutorado, Ada estava a nos encorajar com o seu sorriso e olhar peculiar, sempre oferecendo os seus cuidados, entre abraços, sorrisos e a fé que a movia. O resultado foi satisfatório. Enfim, estava aprovada no processo de seleção para a realização do doutorado em Educação, porém não seria sua orientanda. Fui recebida por outra professora, a primeira a me conduzir em um processo de caminhada solitária durante três semestres. Ainda assim agradeço, pois aprendemos, também, com as indiferenças. O percurso não foi fácil. Em vários momentos tive vontade de desistir, mas só a minha vontade naquele momento, não podia prevalecer, pois havia pessoas que não me deixavam desanimar ou desistir. Ela, Ada, se dispôs a cuidar de questões burocráticas e me acolheu, especialmente, no antepenúltimo ano de curso. Por suas palavras doces, pela companhia, pelas orientações e por sofrer junto comigo aquele momento, expresso: muito obrigada, Prof.<sup>a</sup> Ada Augusta! (inmemoriam).

Agradeço a Deus, ao Senhor Jesus e a Nossa Senhora, por sempre terem abençoado e iluminado os meus passos e me dado forças, para chegar ao fim da viagem. Sempre eu pensava que não conseguiria, seria difícil chegar. Mas, vos viestes com todo amor, a minha chegada salvar.

A minha mãe, sempre parceira em todos os momentos, acreditando sempre que seria possível continuar. A senhora foi a resposta positiva concreta a cada vez que me questionava se deveria estar fazendo um doutorado. Muito obrigada, Mamãe!

Ao meu esposo, que por mais difícil que tenham sido alguns momentos nessa trajetória do doutorado, o seu sentimento para que eu não desistisse foi

importante, sempre acreditando em mim. Sei que não foi fácil a travessia, mas conseguimos chegar ao outro lado nessa etapa tão desafiadora da vida, o que nos ajudou a captar as sensações e amadurecer nossas vivências, que fizeram toda a diferença nessas páginas que agora se rematam, obrigada por fazer parte da minha vida!

Aos meus irmãos, Antônio Luiz (Lula) que sempre se faz presente em toda a minha trajetória, cuidando e me protegendo como a sua fala (estou aqui, para qualquer coisa!), a minha irmã Aparecida (Cida), sempre acreditando em meu esforço. Muito obrigada!

Aos meus sobrinhos, filhos de coração, Marco Antônio (Marquinho), Lara (Larina), Daniela (Dani), Daiana (Nana) e Janison, espero ser para vocês um exemplo de dedicação e esforço! O sentimento de carinho de vocês foi sempre muito importante. Obrigada!

A minha Tia Helena, que sempre acreditou em meu esforço e sente orgulho por me ver estudando. Minha eterna gratidão!

Ao professor orientador Cristiano Ferronato, por sua acessibilidade e acolhimento, que trouxeram contribuições valiosas para o aprimoramento do trabalho e dos desafios impostos no percurso da pesquisa, muito obrigada pela confiança!

Ao amigo irmão Serginho (Sessé), talvez não existam palavras para expressar o que sinto por você, pois em todos os momentos a sua ajuda, a sua presença e o seu apoio foram para mim inestimáveis. Muito obrigada com todo carinho e amor!

Ao amigo João, difícil encontrar palavras para descrever a gratidão pela sua presença em minha vida! Pela confiança que sempre depositou em mim, pela forma respeitosa e segura com que compartilhou conhecimentos. Meu agradecimento é direcionado aos laços de amizade que construímos.

As minhas amigas irmãs Luciana, Lúcia Violeta e Vera Cândida. É com o coração repleto de alegria e gratidão que expresso meu carinho, pois em todos os momentos, presentes ou distantes, sentia a confiança e o desejo de que tudo correria bem. Querida “Vivi”, assim que a chamo, obrigada pelo conhecimento criterioso que trouxe contribuições valiosas para o aprimoramento do trabalho, obrigada! Amada Lú, companheira de muitos momentos, leitora de tudo que escrevo, obrigada! Amada Verinha, com a sua doçura e sabedoria das palavras, o

meu agradecimento.

À querida Ana, não poderia deixar de agradecer, pois nos momentos decisivos dessa trajetória, nos cuidados com mamãe, sempre pude contar com você. Meu agradecimento pelo carinho e amizade.

Aos professores bacharéis interlocutores, pela oportunidade de analisar suas práticas e contribuir para a produção do conhecimento na área da prática pedagógica do curso de administração, obrigada.

Aos Professores e amigos, Marcos Barbosa e Augusto César, retribuo com alegria e gratidão o conhecimento compartilhado para o aprimoramento do trabalho, obrigada!

As Instituições de Ensino Superior UNIT e UFS que nos permitiu a realização do estudo.

Aos Professores participantes da banca examinadora Marcos Vinícius, Paulo Roberto, Andréa Karla e Alexandre Chagas, pelas contribuições para o aprimoramento do trabalho, obrigada!

E, por fim, no sentido pleno da expressão, a todas as pessoas que de diferentes formas colaboraram para a construção desta tese. Contribuições que se fizeram desde ajudas efetivas para a concretização das entrevistas e discussões teóricas sobre o tema, até aquelas que me tiraram do foco do trabalho para que eu pudesse espairecer.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

À querida professora Ada Augusta Celestino Bezerra (*in memórian*), minha inspiração na vida acadêmica e meu maior exemplo de dedicação ao trabalho. Se eu conseguir oferecer aos meus alunos e futuros orientandos metade dos exemplos de amor, ética, seriedade e dedicação à pesquisa que a senhora ofereceu a mim, pode ter a certeza de que serei uma profissional realizada. Foi uma honra conviver e ter sido orientada em dois momentos, no mestrado e no doutorado, pela senhora. Obrigada por tudo, o meu eterno agradecimento, professora!

**Sobre esta tese:**

O sentido não pertence às coisas, tampouco é uma coisa: ele deve ser decifrado, interpretado; o sentido é um processo, refere-se ao movimento intencional da consciência em sua vinculação com o mundo. (HUSSERL, 1996, p.44).

**Sobre a minha profissão (ainda com relação à tese):**

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2007, p. 86).

Dessa maneira, o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria. (FREIRE, 2003, p. 52).

“A partir do autoconhecimento e do conhecimento do outro, como aprendizagens fundamentais na relação consigo e com o outro, educadores e educados avançam na construção da autoria da sua própria vida, da sociedade e do seu destino pessoal e profissional”.  
(Ada Augusta Celestino Bezerra, 2013,p.18).

## RESUMO

Os saberes educacionais, dentro do campo do ensino de Administração, vêm sendo alvo de diferentes reflexões, quanto aos sentidos e significados, acerca da transmissão, aplicação e inovação dos saberes pedagógicos, potencializados para pensar a atuação dos professores de Administração no ensino superior. Estes, articulados com a formação dos discentes, como destacam as pesquisas que se debruçaram sobre a aproximação entre o campo da Administração e da Pedagogia, o qual vem refinado às temáticas que permeiam a área da Educação, entre elas, a formação de professores e sua atuação em diferentes contextos e campo do saber. Aqui, os saberes são entendidos na relação das práticas e teorias do exercício da docência no âmbito do ensino de Administração. Diante do exposto, a tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, na linha Educação e Formação Docente, objetivou analisar os sentidos e significados atribuídos por professores bacharéis a partir dos saberes provenientes das identidades profissionais, formação do administrador e das teorias e práticas pedagógicas no âmbito do curso de Administração na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade Tiradentes, ambas localizadas no Estado de Sergipe. Para isso, foram percorridos caminhos metodológicos de caráter exploratório - qualitativo, que envolveram a análise de documentos, estudos bibliográficos e entrevistas com aplicação de questionários semiestruturados na qual entrevistamos doze professores bacharéis que compõem o estudo de caso. Para análise das entrevistas e sistematização dos dados, utilizou-se uma abordagem pautada no método visual, Design de Aprendizagem com uso de Canvas, metodologia Trahentem. Por fim, os saberes que balizaram as práticas dos entrevistados foram os de suas áreas específicas, o que ajudou a constatar, em seus depoimentos, que muitos não tiveram o contato mais aperfeiçoado com os saberes do campo da educação, mesmo atuando enquanto professores bacharéis, em suas respectivas disciplinas. Outros viram a necessidade de aproximar-se da docência através do mestrado e doutorado no campo da educação, retornando às suas áreas de origem, demonstrando o movimento produzido para ampliar as fronteiras entre as disciplinas. Dessa maneira, entende-se que a docência na Administração é fruto da formação continuada (Lato Sensu e Stricto Sensu), uma vez que a graduação em Administração não tem como meta formar licenciados, e isso se aplica em todos os outros cursos de bacharelado, e desse universo que aflora o ser professor bacharel.

**Palavras-chave:** Saberes. Docência. Professor Bacharel. Formação Continuada e Ensino Superior.

## ABSTRACT

Educational knowledge in the field of Administration teaching has been the subject of different reflections, regarding the senses and meanings, about the transmission, application and innovation of pedagogical knowledge, enhanced to think about the performance of Administration teachers in middle education. These, articulated with the training of students, as highlighted by research on the approximation of Administration and Pedagogy, have been clarifying the themes of the area of education and, in particular, the training of teachers and their performance in different contexts and fields of knowledge. In this work, knowledge is understood in the relationship between the practices and theories of teaching, by professors with bachelor's degrees in Business Administration at the Federal University of Sergipe and the Tiradentes University, both located in the State of Sergipe. For this, exploratory - qualitative methodological paths were taken, which involved the analysis of documents, bibliographic studies and interviews with the application of semi-structured questionnaires in which we interviewed twelve bachelor professors who make up the case study. Moreover, for the analysis of the interviews and the systematization of their data, an approach based on the visual method, Learning Design using Canvas and Trahentem methodology were used. It is concluded that the knowledge that marked the practices of these professionals were on their specific areas, as evidenced in their testimonies, since many did not have an improved contact with the knowledge in the field of education, even acting as bachelor teachers in their respective disciplines. Others saw the need to seek an approach to teaching through specialization, master's or doctorate in the field of education, demonstrating the movement to expand borders between such different disciplines. Thus, it is understood that teaching in Administration is the result of continuing education (*Lato Sensu* and *Stricto Sensu*), since graduation in Administration does not aim to train graduates, and this applies to other bachelor's degrees, a universe that touches on being a bachelor's teacher.

**Keywords:** Knowledge, teaching, Professor Bachelor, Continuing Education and Higher Education

## RÉSUMÉ

Les connaissances pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'administration ont fait l'objet de différentes réflexions, concernant les sens et les significations, sur la transmission, l'application et l'innovation des connaissances pédagogiques, améliorées pour réfléchir à la performance des enseignants de l'administration dans l'enseignement supérieur. Celles-ci, articulées avec la formation des étudiants, comme le soulignent les recherches sur le rapprochement de l'administration et de la pédagogie, ont affiné les thèmes du domaine de l'éducation et, en particulier, la formation des enseignants et leur performance dans différents contextes et domaines de connaissance. Dans ce travail, les connaissances sont comprises dans la relation entre les pratiques et les théories de l'enseignement, par des professeurs titulaires d'un baccalauréat en administration des affaires de l'Université Fédérale de Sergipe et de l'Université Tiradentes, tous deux situés dans l'État de Sergipe. Pour cela, des pistes méthodologiques exploratoires - qualitatives ont été empruntées, qui impliquaient l'analyse de documents, des études bibliographiques et des entretiens avec l'application de questionnaires semi-structurés dans lesquels nous avons interrogé douze professeurs de licence qui composent l'étude de cas. Pour l'analyse des entretiens et la systématisation de leurs données, une approche basée sur la méthode visuelle, Learning Design using Canvas, Trahentem a été utilisée. Il est conclu que les connaissances qui ont marqué les pratiques de ces professionnels étaient celles de leurs domaines spécifiques, comme en témoignent leurs témoignages, car beaucoup n'avaient pas un meilleur contact avec les connaissances dans le domaine de l'éducation, agissant même en tant qu'enseignants de licence dans leurs disciplines respectives. D'autres ont vu la nécessité de rechercher une approche de l'enseignement par la spécialisation, la maîtrise ou le doctorat dans le domaine de l'éducation, démontrant le mouvement visant à élargir les frontières entre ces différentes disciplines. Ainsi, il est entendu que l'enseignement en administration est le résultat de la formation continue (Lato Sensu et Stricto Sensu), puisque le diplôme en administration ne vise pas à former des diplômés, et cela s'applique aux autres diplômes de baccalauréat, un univers qui touche à être professeur de baccalauréat.

**Mots-clés:** Connaissances, enseignement, professeur bachelier, formation continue et enseignement supérieur.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	12
LISTA DE FIGURAS .....	17
LISTA FOTOS.....	18
<b>1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2 PENSANDO A PRÁXIS DOCENTE: RELAÇÕES DO SABER/APRENDER NO CAMPO EDUCACIONAL .....</b>	<b>46</b>
2.1 Trabalho/práxis docente do final do século XX ao século XXI.....	47
2.2 A relação teórica / prática e ensinar/aprender no campo educacional .....	58
2.3 Os desafios contemporâneos do olhar: as múltiplas práticas profissionais da docência no campo educacional.....	64
2.4 Ampliando os saberes: A formação continuada e suas implicações no campo educacional .....	73
<b>3 TEORIAS, PRÁTICAS E SABERES: PARÂMETROS LEGAIS, INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO ....</b>	<b>79</b>
<b>4 Os Parâmetros Legais e Educacionais do Curso de Bacharelado em Administração .....</b>	<b>80</b>
4.1 As Instituições Educacionais de Administração e os parâmetros curriculares no ensino superior brasileiro .....	84
4.2 Diretrizes Curriculares do Curso de Administração .....	92
4.3 Entre Teorias e Práticas: Saberes, Formação e Atuação do Professor no Curso de Bacharelado em Administração.....	112
<b>5 REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>117</b>
5.1 As produções acadêmicas acerca das práticas educacionais no curso de Administração .....	118
5.2 Reflexões acerca do eixo da Atuação do professor bacharel no Ensino Superior.....	129
5.3 Reflexões acerca do eixo das Práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior .....	136
5.4 A formação continuada na Administração e sua contribuição para o campo educacional .....	148
<b>6 OS SABERES DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E UNIVERSIDADE TIRADENTES EM SERGIPE.....</b>	<b>154</b>
6.1 O curso de Administração nas instituições de ensino superior UNIT eUFS .	155

6.2	Professor bacharel, trajetórias acadêmico-profissionais, um elo de formações para uma prática pedagógica no ensino	162
6.3	Os sentidos e significados que os professores bacharéis atribuem às práticas e teorias pedagógicas docentes	171
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>194</b>
	ANEXOS	207
	<b>ANEXO 1</b> – Registro a que se refere a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965.	207

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - DI –Reconhecimento Institucional.....	33
<b>Figura 2</b> - DI – Reconhecimento da profissão do ser professor.....	33
<b>Figura 3</b> - DI - Reconhecimento da profissão do ser professor-Participante.....	34
<b>Figura 4</b> - Reconhecimento da profissão do ser professor – Tarefas e Performance.....	35
<b>Figura 5</b> - Reconhecimento da profissão do ser professor – Como Ele vê, Sente e Pensa.36	
<b>Figura 6</b> - Bases disciplinares que difundiram o conhecimento da Administração .....	88
<b>Figura 7</b> – A convergência do conhecimento entre a Educação e Administração .....	116
<b>Figura 8</b> - Dilatação das fronteiras entre os saberes.....	117
<b>Figura 9</b> - Principais ideias e palavras identificadas nos trabalhos analisados.....	144
<b>Figura 10</b> - Canvas DI-Reconhecimento Institucional .....	147
<b>Figura 11</b> - Análise do bloco participantes .....	153
<b>Figura 12</b> - Análise do bloco, participantes – Sexo e Faixa etária em Administração entrevistados.....	157
<b>Figura 13</b> - A Atuação de Homens e Mulheres na docência –Regime de trabalho e Formação superior.....	159
<b>Figura 14</b> - Análise do bloco, participantes tempo de docência .....	160
<b>Figura 15</b> - DI- Percepções dos Professores – O que ele sente.....	162
<b>Figura 16</b> - DI- Percepções dos Professores – Cont. O que ele sente .....	167
<b>Figura 19</b> -Frustração e mecanização dos corpos / múltiplos exercícios docentes.....	170
<b>Figura 20</b> - DI- Percepções dos Professores - O que ele vê e pensa .....	172

## **LISTA FOTOS**

<b>Foto 1</b> - Vista Panorâmica da Universidade Tiradentes-Aracaju .....	146
<b>Foto 2</b> - Vista da Universidade Federal de Sergipe -São Cristóvão .....	146

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Organismo de representação de curso de Administração no Brasil .....	85
<b>Quadro 2</b> - Matérias do Curso de Ciências Sociais em 1882 .....	90
<b>Quadro 3</b> - Currículo do Curso Superior de Administração e Finanças/1931 .....	91
<b>Quadro 4</b> - Currículo Mínimo do curso de Administração em 1966 .....	93
<b>Quadro 5</b> - Disciplinas Comuns aos cursos .....	100
<b>Quadro 6</b> - Disciplinas do curso de Administração Obrigatórias em 1970.....	101
<b>Quadro 7</b> - Matérias de Formação Básica e Instrumental .....	102
<b>Quadro 8</b> - Matérias de Formação Profissional .....	103
<b>Quadro 9</b> –Componentes Curriculares .....	103
<b>Quadro 10</b> - Critérios de seleção do material que compõe o corpus da revisão de literatura .....	114
<b>Quadro 11</b> - Classificação de Trabalhos .....	114
<b>Quadro 12</b> - Levantamento das Teses, Dissertações e Artigos que compõem o corpus de análise da revisão da literatura – 2008– 2019 .....	118
<b>Quadro 13</b> - Referencial teórico das pesquisas analisadas entre 2008 a 2019 .....	120

## LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPAD - Associação Nacional os Programas de Pós-Graduação em Administração

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CANVAS - é uma palavra inglesa que deriva do latim e que significa tela.

CRA – Conselho Regional de Administração CFA– Conselho Federal de Administração

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública

EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo FGV - Fundação Getúlio Vargas

FACEU - Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia GPGFOP – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB - Leis e Diretrizes e Bases da Educação MEC - Ministério da Educação

NEIAP - Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Administração Pública OBEDUC – Observatório de Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional PIBIC - Programas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPED/UNIT – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PBA - Programa in Business Administration PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

RBAE - Revista Brasileira de Administração da Educação TIC - Tiradentes Innovation Center

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFBA - Universidade Federal da Bahia

## 1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Os saberes educacionais dentro do campo do ensino do bacharelado vêm sendo alvo de diferentes reflexões, quanto aos *sentidos e significados*, acerca da transmissão, aplicação e inovação dos saberes pedagógicos, potencializados para pensar a atuação dos professores, assim, nesta tese, adentra-se nas experiências práticas e teóricas dos docentes de Administração no Ensino Superior. Estas, aparecem articuladas com reivindicações tanto dos docentes quanto dos discentes referentes à qualidade de transmissão e efetivação das práticas de saberes no contexto educacional, como destacam as pesquisas que se debruçaram sobre a aproximação entre o campo da Administração e da Pedagogia, o qual vem refinado às temáticas que permeiam a área da Educação, entre elas, a formação de professores e sua atuação em diferentes contextos e campo do saber. Aqui, saberes são entendidos na relação das práticas e teorias do exercício da docência no âmbito do ensino de Administração.

No campo da Administração, os debates chamam a atenção para os saberes pedagógicos no ensino de Administração e problematizam a importância do diálogo com a área da Pedagogia, enfatizando as formas, as práticas e as teorias. Tais reflexões vêm sendo promovidas por: Aktouf (2005) em *O Ensino de Administração: por uma Pedagogia da mudança*. Fontenelle (2007) *A Auto-Gestão de Carreira chega à Escola de Administração: O Humano se tornou Capital*. Goergen (2008) *Educação Superior entre formação e performance*. Misoczky (2006) *Qual será o futuro das fábricas de administradores no texto, sobre o centro, a crítica e a busca de liberdade na práxis acadêmica*. Nicolini (2003) *Qual será o futuro das fábricas de administradores*. Oliveira e Sauerbronn (2007) *Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: Uma breve contribuição*. Paes e Rodrigues (2006) *Pedagogia Crítica no Ensino de Administração: Desafios e Possibilidades*. Teixeira e Mafra (2011). *Reflexões sobre a formação do Administrador: Uma Abordagem a partir da Inserção das Questões Sociais nos Conteúdos Disciplinares*.

Assim, as ponderações obtidas elucidam a importância de uma formação continuada no campo educacional, a experiência profissional, o diálogo com outras

áreas de formação, a aproximação de questões que envolvem a relação dos sujeitos no contexto educacional. Nesse sentido, a preocupação pedagógica relacionada às práticas educacionais, é fomentada, no espaço acadêmico o qual se entrelaça à formação inicial que potencializa as vivências, ampliando as diversas áreas de atuação e de carreira conectadas à profissão do administrador. Nessa dilatação de fronteiras de atuação, emerge a prática da docência, uma vez que, não é uma prerrogativa dos cursos de bacharelado formar licenciados.

Com isso, os reflexos da sociedade e do mercado de trabalho tencionam, diretamente, a necessidade de formar profissionais que tenham o olhar reflexivo para o campo de atuação de formação, quanto à sensibilidade com outras áreas do saber (saber conhecer, saber ser, saber fazer) que emergem do diálogo motivado na esfera educacional. Dessa forma, é produzido um caminho de mão dupla para transitar o profissional da Administração na Educação, e em outras instâncias, produzir conhecimentos relacionais, ou seja, saberes que são fomentados entre as interligações das teorias e as práticas do campo educacional e administrativo.

Importante é destacar, que a formação do profissional na Educação Superior, no bacharelado, torna-se hoje uma temática que tem ocupado espaço crescente de discussões nos ambientes acadêmicos, visto que, a educação pode ser captada como um ponto central para o desenvolvimento profissional e humano do professor, em suas áreas de atuação, pois, a formação inicial e continuada promove esse desenvolvimento, na medida em que sejam articuladas, identitárias e profissionais.

Desse modo, no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, Pimenta e Anastasiou (2014) sustentam que na formação docente, enquanto se reconhece a docência como um conjunto de saberes, se constrói nesse cenário um campo identitário produtor de epistemologias. Este, por sua vez, compreende os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e do ensino pedagógico, entendidos aqui, como o campo teórico ligado às práticas educacionais, bem como os conteúdos didáticos pedagógicos relacionados ao campo das práticas profissionais. Além disso, as autoras salientam que na formação docente é necessário explicitar o sentimento da existência humana individual, já que a intervenção na prática social vai exigir do docente sensibilidade pessoal e social.

Diante disso, Alarcão (2005) destaca o papel dos professores na produção

e estruturação dos conhecimentos pedagógicos, pois reflete de uma forma situada, *na e sobre* a interação que se gera entre o conhecimento científico (cuja aquisição pelo aluno reflete na e sobre a interação entre professor e aluno) entre a instituição escola e a sociedade em geral. Destarte, exerce um papel ativo na educação e não meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional, nem ficar preso, às dualidades, uma vez que os processos educacionais são extremamente dinâmicos.

Mediante a leitura dessas reflexões, ao aplicar na Administração as ponderações de Alarcão, observa-se que não se pode pensar o bacharelado enquanto um espaço de produções tecnicistas, carentes dos conhecimentos técnicos em que a interação do aluno e professor agora se amplia para entender as novas dinâmicas sociais que demandam por novos olhares e posicionamento na esfera social, o que deve se criar múltiplos protagonismos de atuações no universo educacional.

Com base nessas perspectivas de múltiplos protagonismos de atuações é que se encontra alicerçada minha carreira profissional, que transita na confluência das áreas de Administração, Economia e Educação, nessa última, foi possível vivenciar a docência. Minhas experiências, no mundo do trabalho, em empresas particulares e públicas, despertaram, a vontade de lecionar. Em 1999, durante a minha atividade como gestora, comecei a interessar-me pelos treinamentos dos colaboradores. Entretanto, nos cursos ministrados por mim, foi possível observar que apenas os conteúdos estavam sendo transmitidos sem nenhum atrativo, logo, surgiram dúvidas a respeito das competências necessárias para minha aptidão ao exercício da docência. Desde então, além dos caminhos que percorri, as escolhas e o acaso foram construindo a estrada da minha experiência e guiando o meu olhar, os meus objetivos e as pesquisas que desenvolvi, o que fez fomentar a aproximação com os conhecimentos pedagógicos na educação superior.

No campo de atuação, enquanto docente, no curso de Administração, transcorrem dezoito anos de experiências e reflexões sobre os processos pedagógicos dentro dessa seara. Lecionei, no curso de Administração, em 2002, em um IES particular, onde pude verificar que a escola é um lugar em que o ensino e aprendizagem se conectam com alunos, professores, instituição, família e que a docência não se restringe nem à escola, nem às salas de aula, conseqüentemente, a docência universitária transita pela relação entre a vida dos professores e alunos, da

instituição e a sociedade.

Ao navegar por minhas memórias, consigo identificar um período crucial para iniciar os questionamentos que, sem dúvida, levaram-me às investigações que desenvolvo desde o primeiro contato com a educação até o projeto desta pesquisa.

O primeiro contato com a temática em questão deu-se no ano de 2012, período em que eu cursava o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Naquele momento, desenvolvi e defendi a Dissertação intitulada *Análise do Trabalho Docente na Educação Superior: Um Estudo de Caso no Curso de Administração da UNIT*, na qual foram tratados dados quantitativos e qualitativos da avaliação institucional, visando ao aprofundamento dos aspectos qualitativos na avaliação e autoavaliação do trabalho docente, inclusive com a perspectiva institucional e discente. Assim, para entender as práticas pedagógicas utilizadas por estes profissionais na área da educação, foi necessário adentrar inicialmente no universo da formação continuada, cujo intuito foi captar as aproximações e os distanciamentos com os saberes da educação. Então, esta tese dá continuidade à produção desse material crítico e reflexivo, possibilitando pensar nas práticas educacionais no campo da Administração, direcionando para a relação da formação do administrador no exercício da docência no ensino superior, enquanto agente crítico-reflexivo, sujeito ativo e apto a desenvolver as habilidades e competências, para exercer deveres, problematizar e colocar em prática direitos que estimulem e sensibilizem os alunos ao longo de sua vida. Tudo isso corrobora para uma produção crítica/epistemológica dos saberes e significados construídos no processo atual de ensino e aprendizagem.

Antes disso, o aprofundamento da temática foi instigado nas vivências traçadas no ambiente universitário, emergindo o questionamento acerca do universo educacional no curso de Administração. Apareciam naquele momento, na fala dos alunos, em sala de aula os processos de transmissão do conhecimento, especificamente, as suas angústias adentrando nas questões referentes à didática dos professores e seus saberes ao ministrar as disciplinas. Além disso, enfatizando os processos de avaliação que não davam a eles a segurança da troca de conhecimento, ou seja, sua aplicação buscava o cumprimento da etapa avaliativa ao classificar a partir de critérios que para eles são engessados, não muito significativos. Em outros contextos, percebi que os alunos ficaram satisfeitos com

critérios avaliativos negociados em sala de aula, pois fragmentava o processo e motivava a iniciativa que aplicava a teoria na prática, pensando no desenvolvimento de novos conhecimentos. Desse modo, demonstra um processo ora, de afastamento das reflexões educacionais que gera a insatisfação por parte dos discentes, ora, a sistematização da avaliação enquanto mecanismo que consegue entender o papel do aluno e do professor no processo de transmissão do saber, o que faz, nas duas situações, a aproximação do debate pedagógico.

No caso dos professores, pude captar diferentes discursos sobre sua atuação no campo universitário, quando nem todos que estavam na condição de professor se reconheciam com essa identidade, acionando outras identidades no processo como: gestor, administrador, empreendedor, instrutor, coach, além dessas nomenclaturas apresentadas, emergem as denominações de professor, facilitador, mediador, disseminador e interlocutor do saber. Portanto, essas informações narradas possibilitaram-me pensar, como os saberes educacionais se apresentam no universo de produção e disseminação do saber em Administração, acionados pelos diferentes sujeitos no processo de atuação e formação.

Com base no conteúdo programático das disciplinas que lecionava, refleti a respeito dos métodos e das avaliações de aprendizagem, na percepção das relações diretas dos binômios conteúdo/método e objetivos/avaliação, diante de questionamentos referentes aos diversos fatores que influenciam as relações didático-pedagógicas entre o docente e o aluno universitário nas IES. Quando na Universidade Tiradentes, participei do projeto TRANSEJA I cuja finalidade era desenvolver trabalhos metodológicos no campo da transmissão do saber.

No mestrado, aprofundi o conhecimento nas relações didático-pedagógicas, com os projetos desenvolvidos no Observatório de Educação OBEDUC/PPED/UNIT, no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP), liderado pela professora doutora Ada Augusta Celestino Bezerra e nas disciplinas que cursei durante o processo de aperfeiçoamento profissional, que serviram de referência para a elaboração das atividades que desenvolvi, nas disciplinas que lecionei, durante o mestrado, entre 2011 a 2013: Planejamento Estratégico, Gestão da Qualidade, Gestão por Processos, Práticas em Administração, dentre outras.

Ao concluir o mestrado, decidi aprofundar o conhecimento, considerando a dimensão na formação docente do curso de bacharelado em Administração, com

o intuito principal de contribuir para a ampliação do conhecimento na área. Com essa reflexão, resolvi apresentar um projeto de pesquisa na linha Educação e Formação Docente do curso de Doutorado do PPED/UNIT. Meu interesse no projeto foi consequente de questionamentos que surgiram nos resultados das entrevistas realizadas no mestrado, em situação vivenciada na minha trajetória acadêmica-profissional e como docente universitária do curso de bacharelado em Administração.

Com base no contexto no qual eu me encontrava, passei a traçar as direções que deveria seguir, e assim, no recorte da temática se fez necessária a delimitação acerca da prática de bacharel professor, inicialmente, a expressão bacharel professor surge para entender as dinâmicas no universo da docência, exercida por bacharéis no contexto educacional. Desse modo, ao me debruçar sobre suas práticas nas instituições educacionais e tentar entender suas atuações, aparece o interesse pelo objeto em questão, o que justifica em parte o título desta tese, intitulada, *Ser professor: as práticas e as teorias no trabalho docente no curso de bacharelado em Administração na Universidade Tiradentes e Universidade Federal de Sergipe*.

A expressão ‘Ser professor’ utilizada no título da tese, apareceu na fala do entrevistado P1 que ressaltou “[...] A melhor experiência é de **ser professor!** [...] o que me fez, ter acesso às diferentes formas de conhecimento trazidas pelos alunos, ampliadas, e transformadas em sala de aula” (P1, 2020, grifo nosso). Ao transcrever as entrevistas, observei a utilização da expressão *ser professor* por um bacharel em Administração, ao enfatizar seu encantamento pelo exercício da docência, o que me fez pensar na ampliação de fronteiras de atuação e de reflexão desse universo que deságua em outros oceanos de saberes. Portanto, esse “Ser professor” não pode ser desarticulado de uma produção do conhecimento, nos aspectos que envolvem pensar as teorias e as práticas educacionais, ou seja, ao capturar essa identidade e ao se inserir nessa nova fronteira, produz um campo poroso, dinâmico e fluído que cria a necessidade de um diálogo entre as áreas do saber que se interconectam. A convergência central, que comunga das as reflexões que venho desenvolvendo nas últimas décadas, é o aprofundamento da compreensão da atuação do bacharel professor no curso de Administração, que vem sendo objeto delimitado por mim e que resultou no desenho desta tese.

A presente pesquisa objetiva investigar o seguinte problema: Como se

constituem os saberes pedagógicas do bacharel professor no curso de Administração e em suas vivências, e o tipo de aproximação estabelecido com as teorias pedagógicas educacionais desenvolvidas no campo do saber da Pedagogia. Tendo delimitado o problema da pesquisa, outras questões mais específicas foram-se destacando: O que influencia a prática pedagógica do bacharel professor do curso de bacharelado em Administração? O que o bacharel professor define como “ser professor” no curso da área de bacharelado em Administração? Como o bacharel professor desenvolve suas atividades em relação às exigências advindas do exercício da atividade docente? Quais são as contribuições e as sugestões do bacharel professor, pesquisado para entender as dinâmicas do campo educacional da Administração? E como se constitui a sua aproximação com a teoria pedagógica?

Nessa reflexão, defende-se a tese de que os saberes pedagógicos, ao serem utilizados e assimilados, no campo da Administração, produzem uma transformação na atuação do ser professor e na identidade do administrador.

Feitas estas considerações iniciais, o objetivo geral da investigação consiste: analisar os sentidos e significados atribuídos por professores bacharéis a partir dos saberes provenientes das identidades profissionais, formação do administrador e das teorias e práticas pedagógicas no âmbito do curso de bacharelado em Administração na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade Tiradentes, ambas localizadas no Estado de Sergipe. Para apresentar de forma detalhada os resultados que se pretende alcançar através da investigação, delineei os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar como se configura a formação do administrador nas instituições investigadas e os seus reflexos na motivação dos participantes para atuarem como docentes. (2) Identificar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes e a sua relação com a construção da identidade do professor bacharel. (3) Analisar as contribuições dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes às teorias e práticas pedagógicas para a formação do professor bacharel em Administração. (4) refletir as contribuições e sugestões dos professores bacharéis pesquisados para a formação de bacharéis professores. Esses pontos destacados foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

A delimitação do campo de pesquisa, na qual se insere a tese apresentada, além de abranger a área da educação, contempla outra de complexa definição: a da

Administração, nesse caso, a escolha da UNIT e UFS deu-se pelo fato de que as duas instituições possuem o maior número de alunos do Estado de Sergipe, as quais apresentam algumas especificidades do contexto brasileiro de atuação do administrador e se destacam na complexidade do campo no país. Ambas, seguem as exigências decorrentes dos processos avaliativos das instituições aliadas à diversidade institucional, o mundo do trabalho, que, mesmo sem ter o poder legal de estabelecer critérios, abre e fecha brechas de oportunidades e ou de saturação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, segue a ênfase destinada a programas continuados de formação docente os quais sofrem com as constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, isto é, são algumas das frequentes fontes de modificações que alteram, constantemente, o campo da Administração no país, conseqüentemente em Sergipe.

Em busca de informações a respeito dos campos específicos e das interfaces, diretamente relacionadas à questão da pesquisa, foi necessário elaborar a metodologia adequada, para alcançar os resultados almejados. Assim, na definição do objetivo geral e dos específicos, algumas informações foram coletadas referentes à atual vivência, como docente, e a trajetória vivenciada por esses profissionais.

Por esta constatação, optei por uma metodologia que me fornecesse condições de identificar as motivações do bacharel para ser professor, atreladas à sua formação para o campo da prática pedagógica, e conseqüentemente pensar em procedimento metodológico que se adentra no universo de significados de ser professor, mediante experiências do bacharel professor do curso de Administração, havendo flexibilidade das fases diante da necessidade de complementação e retorno às etapas anteriores. Defini um cronograma preestabelecido com a função estratégica de auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, mas não de estabelecer prazos mínimos ou máximos de execução de cada etapa. O registro das informações foi iniciado após a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa da UNIT e da UFS. Este documento tem como propósito apresentar a tese e tornar compreensível a trajetória percorrida na investigação realizada, inclusive as alterações ocorridas durante o percurso e os resultados alcançados.

Com isso, os procedimentos metodológicos, vão além de delinear etapas, ou seja, os caminhos percorridos na tese que se inserem no propósito de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas na educação superior e,

consequentemente, do processo de formação de profissionais capazes de transformar a sociedade, com o propósito principal de refletir sobre a prática educativa.

Diante disso, para chegar aos objetivos traçados, a tese se apoia em um estudo de caso, pois, para Yin (2015), o estudo não exige o controle dos eventos comportamentais e enfoca eventos contemporâneos em detrimento de eventos históricos. O estudo de caso consiste em uma estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador observar as características holísticas e significativas das vivências, como processos organizacionais e gerenciais. Contudo, a adoção desse tipo de procedimento considera três condições básicas, que se referem primeiramente, ao problema da pesquisa, ao controle do pesquisador sobre os eventos e por último ao grau de enfoque em acontecimentos históricos. Considera-se que o estudo de caso apresenta-se a partir das conjugações de múltiplos casos, ao exemplificar que se pode tratar de realidades diferentes dentro de uma análise.

Quanto ao espectro de abrangência Yin (2015), caracteriza de duas formas o estudo de caso: caracteriza como único, quando a pesquisa limita-se a uma única unidade de análise do fenômeno, ou múltiplo, quando a abordagem considera mais de uma unidade, ao considerar que, ambos refletem situações de projetos diferentes que podem ser divididos em projeto de caso único holístico, (envolvendo apenas uma unidade de análise) ou incorporado (quando há unidades múltiplas de análise em cada caso) e projeto de casos múltiplos holísticos ou incorporados. Na tese apresentada, foi adequada uma proposta de estudo de casos múltiplos incorporados, pois contempla vários casos (as práticas pedagógicas dos professores que compõem o corpo docente das duas intuições definidas).

Tendo em vista as características destacadas, reforça-se a abordagem da pesquisa qualitativa por ser concentrada na riqueza do processo e não na confirmação de hipóteses elaboradas previamente. Diante da necessidade de captar informações que representem múltiplas percepções que se podem ter dos fatos, a abordagem qualitativa envolve estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem. Assim, foi necessário aproximar abordagem da tese ao Método Dialético, que mais se aproxima do contexto estudado. O método permitiu perceber as dinâmicas das reconstruções dos sujeitos a partir de três vertentes: teses, antíteses e sínteses, que constroem o sujeito em suas particularidades singular e plural. Nesse caso, apropriou-se da palavra ‘dialética’

enquanto modo específico de expressão do argumentar; possibilitando descobrir as particularidades e contradições contidas no raciocínio dos profissionais (análise), compreendendo os seus argumentos expostos e superando-a por outra (síntese). Também pode ser entendida enquanto um método de ascensão ao inteligível, método de dedução racional das ideias em movimento (GADOTTI,1990).

Ao conectar a pesquisa qualitativa com a dialética percebi que proporciona características que podem ser apresentadas em quatro eixos: questões, pesquisador, ambiente e o registro. Quanto às **questões** da pesquisa que foram elaboradas, aponta-se a investigação dos fenômenos em toda sua complexidade. A investigação não é concentrada na confirmação de hipóteses previamente elaboradas ou apenas nos resultados a ser alcançados com a pesquisa, pois se preocupa com o conjunto de significados envolvidos no processo. No caso do **pesquisador**, em função das relações estabelecidas com os interlocutores, assume o papel de protagonista da pesquisa.

Durante o processo, a minha participação como pesquisadora relacionou as informações recebidas com os objetivos a serem alcançados, e assim, a produção teórica acompanhou o processo empírico e vice-versa, culminando em um resultado atingido pela interação teórico-empírica mediante a participação da pesquisadora, orientada pela metodologia qualitativa. Outra característica é em relação ao ambiente de registro de informações, que foram recolhidas de forma minuciosa, por intermédio de contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais e virtuais. Estes quatro pontos são cruciais para pensar o desenvolvimento metodológico, servindo como suporte para estruturar os procedimentos a serem organizados e apresentados.

Assim, os procedimentos metodológicos, segundo os caminhos de Yin (2015), dividiram-se em quatro momentos. No primeiro, esta tese apresenta sua base de fundamentação teórica com os principais autores e temas que o norteiam, ficando estruturada da seguinte forma: Pimenta (2005; 2018) e outros autores, quanto à apresentação acerca do entendimento de: *Sentido e Significado*, para que a partir de sua base teórica seja possível entender o campo educacional. Seguindo com Larrosa (2006) e Masetto (2003), quanto ao entendimento das *experiências*, conceito que auxiliou a compreender o debate sobre a profissão de professor, no qual emergem seus diferenciais, conhecimento, competências, habilidades e atitudes. Em seguida, Contreras (2002), trazendo os aspectos referentes à

*autonomia docente*, que ajuda a problematizar essa categoria para pensar as dinâmicas educacionais e as estratégias construídas e elaboradas por esses profissionais. Continuando com a fundamentação, trago Tardif (2009; 2014) manifestando sobre os *saberes docentes* de diferentes formas. Nesse contexto, faz-se necessário compreender o que Tardif se refere ao falar sobre os saberes dos docentes nas percepções dos professores participantes da pesquisa. O *ser professor* com Morin (2011); Nóvoa (2002), refletindo sobre o *ser profissional do ensino*, na sociedade contemporânea nas narrativas dos professores participantes da pesquisa e, ainda, Alarcão (2007) apresentando a *escola reflexiva* nas formas como se organizam os currículos escolares e a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. A literatura inicialmente selecionada deu suporte às reflexões e auxiliou com os conceitos para pensar o diálogo tecido na tese.

No segundo momento, realizou-se o levantamento documental, encontrando-se: Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, Projeto Pedagógico Institucional- PPI e Projeto Pedagógico do Curso- PPC do curso, base curricular, portarias, resoluções e plano de curso, que ajudaram a entender a formação dos cursos e os desenvolvimentos das prerrogativas estabelecidas para o campo da Administração.

No terceiro momento, realizou-se a pesquisa de campo nas duas Instituições de Ensino Superior em Sergipe: A primeira instituição selecionada, que compôs as reflexões dessa tese, foi a UFS, instituição de ensino superior pública do Estado de Sergipe, que conta com um total de cinco campi de ensino presencial e um centro para ensino a distância, abrangendo todo o Estado. Nesse sentido, o curso de Administração do Campus São Cristóvão- UFS tem em seu quadro permanente dos docentes, vinte e um professores, dos quais quatorze são doutores e sete são mestres, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP (PROGEP,2019).

A segunda instituição foi a UNIT, instituição de ensino superior particular, com o total de quatro campi de ensino presencial e onze centros para ensino a distância, abrangendo todo o Estado de Sergipe, sendo o foco do estudo, o curso de bacharelado em Administração no Campus Aracaju/Farolândia, que possui em seu quadro permanente dos docentes vinte e um professores, sendo três doutores, quatorze mestres e quatro especialistas, exercendo atividade de ensino regular (PROGEP,2019). Contudo, para a realização da tese, foi necessário delimitar a

amostra da pesquisa, com participantes, seis bacharéis professores ativos e atuantes do curso de Administração do Campus Aracaju/Farolândia da UNIT e seis bacharéis professores do mesmo curso da UFS Campus São Cristóvão/Itabaiana.

As entrevistas abertas foram desenvolvidas, nos momentos de contato com os interlocutores (professores), os ambientes utilizados foram as salas das instituições nas quais eles participavam das aulas como também áreas públicas internas das instituições. Em alguns casos, por motivos de quarentena no mês de março e abril, proposta pelos Governos de Estado, foi utilizado ambiente virtual (*Hangout*)<sup>1</sup>.

Já os instrumentos de coleta, para a realização das entrevistas, seguiram os passos da ferramenta de diagnóstico Canvas<sup>2</sup>, adaptadas para elaboração do formulário semiestruturado, composto por cinco blocos que nortearam a organização do instrumento de obtenção das informações. Com o isso, o modelo criado para a coleta apresentou a seguinte estrutura – bloco 1: **Perfil dos Entrevistados**. bloco 2: **Trabalho, sua importância e trajetória profissional**; bloco 3: **Ser professor e suas relações**. bloco 4: **O Sentido e Significado das teorias e práticas educacionais** bloco5: **A Formação Continuada para o exercício do Trabalho**), sendo possível coletar as percepções dos professores, além disso, foram encaminhados e-mails, com os formulários, para os endereços pessoais.

Feita a análise dos dados obtidos, a partir da adaptação da metodologia *Trahentem*<sup>3</sup> **Design de Aprendizagem** com o uso de *Canvas* que para Alves (2016), é uma ferramenta de diagnóstico que propicia a sistematização dos dados, visualmente em partes ou blocos, assim constituídas em: quadros do Canvas DI-Empatia, da metodologia *trahentem*<sup>4</sup> de Design de Aprendizagem, por ser o primeiro dos três Canvas que a metodologia apresenta. Sua estrutura é centrada no ser humano e apresenta o participante no centro do quadro, simbolizando sua importância no processo. Alves (2016, p. 59) expõe ainda que:

O DI-Empatia conecta a análise organizacional a análise do indivíduo, pois ele investiga o que se quer alcançar enquanto organização ao mesmo tempo em que faz um exercício de empatia com o indivíduo que

<sup>1</sup> Ferramenta de comunicação do G Suíte.

<sup>2</sup> Canvas é a palavra utilizada para se referir para ao quadro ou quadros onde será desenhada a proposta de capacitação.

<sup>3</sup> A palavra Trahentem significa desenho e neste trabalho refere-se a metodologia desenvolvida por FloraAlves (2016), em seu livro Design de Aprendizagem com uso de Canvas.

precisa realizar tarefas para que este resultado seja alcançado. Ele nos permite fazer perguntas para entender se o que esse indivíduo precisa é ou não aprender ou aprimorar conhecimentos habilidades para que possa executar o seu trabalho da maneira que se espera.

O **registro** das informações desta tese envolveu uma parte reflexiva e outra mais descritiva. Na pesquisa realizada, à medida que as informações foram sendo coletadas, transcritas e analisadas construí abstrações com base em minhas observações pessoais (parte reflexiva) que foram registradas minuciosamente, assim como a riqueza dos detalhes das falas e dos ambientes (parte descritiva e interpretativa).

Entre as possibilidades de análise das questões da pesquisa, concluí que os blocos dinamizam e trazem os dados de forma dinâmica, então, maior facilidade durante a fase de análise que contou com a adaptação do Canvas **DI-Empatia** que nessa pesquisa foi intitulada **DI- Reconhecimento da profissão do ser professor**, apresentado na Figura 1 (ALVES, 2016). Outro ponto a ser ressaltado foi a caracterização das Instituições de Ensino Superior, cujos professores pesquisados estão vinculados, que contou com o uso do Canvas **DI- Empatia** adaptado, nessa pesquisa para o **DI – Reconhecimento Institucional**, ver Figura 2

**Figura 1 - DI – Reconhecimento da profissão do ser professor**



**Fonte:** Canvas adaptado pela autora.canvastrahentem.com

**Figura 2 - DI – Reconhecimento Institucional**

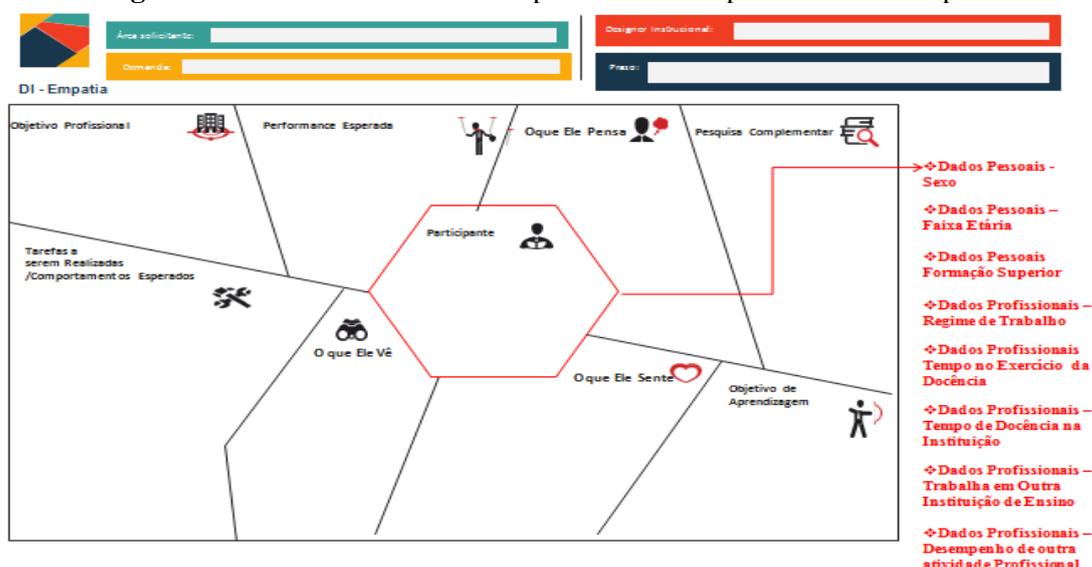


Fonte: Canvas adaptado pela autora. canvastrahentem.com

A partir do **DI-Reconhecimento da profissão do ser professor**, criou-se o alcance de um maior número de pessoas e a padronização que garante interpretação uniforme dos participantes e ainda facilita a compilação e comparação das respostas, além de manter o anonimato dos respondentes (ALVES, 2016). Os blocos do Canvas - DI – Reconhecimento da profissão do ser professor, constitui-se em dos blocos:

- **Participantes:** com o objetivo de descrever o perfil dos entrevistados participantes da pesquisa, o bloco Participante corresponde à parte central do DI- Reconhecimento da profissão do ser professor. A Figura 3 - mostra os aspectos levantados através do questionário semiestruturado, para a realização da entrevista, que está relacionada diretamente ao primeiro objetivo específico deste trabalho.

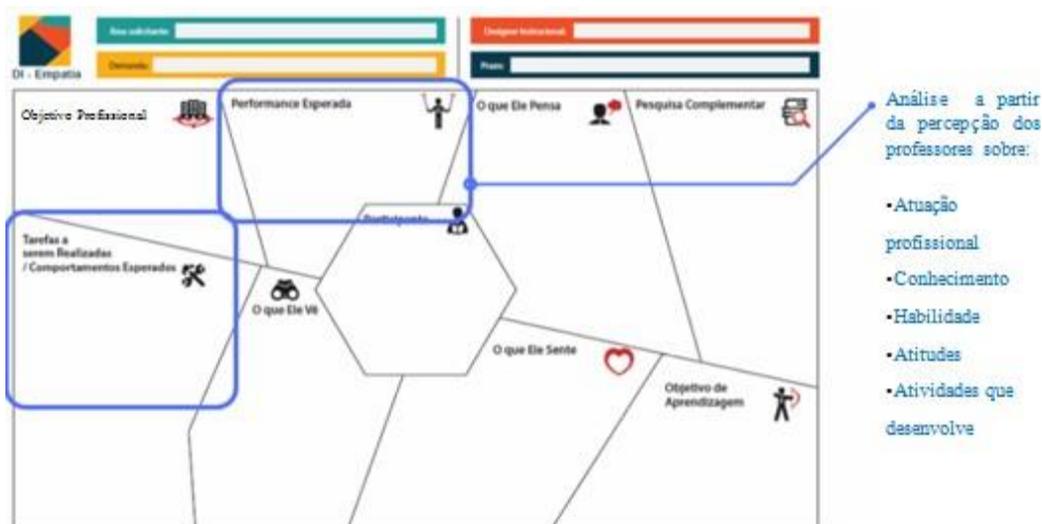
**Figura 3 - DI - Reconhecimento da profissão do ser professor – Participante**



Fonte: Modelagem Canvas - Trahentem auxilia Designers Instrucionais – <https://www.canvastrahentem.com/> – à autora. 2020

- **Tarefas e performance:** Com o objetivo de identificar as tarefas realizadas pelos participantes da pesquisa e suas performances ao realizá-las, além de definir o padrão de performance para encontrar a disparidade existente ou seja, os gaps de performance (ALVES, 2016). Esta seção corresponde a dois blocos do DI - Reconhecimento da profissão do ser professor: **performance esperada** e **tarefas a serem realizadas**. O bloco buscou respostas para o segundo objetivo específico da pesquisa. A Figura 4 mostra os aspectos levantados através do formulário eletrônico.

**Figura 4-** Reconhecimento da profissão do ser professor – Tarefas e Performance

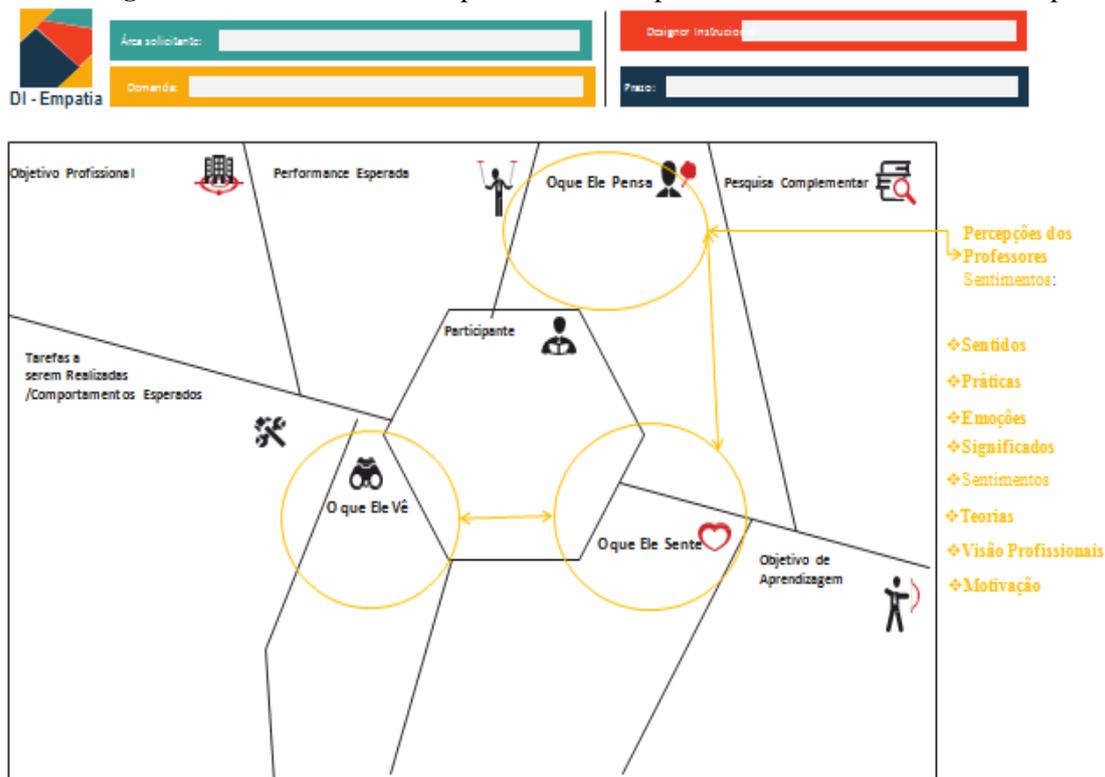


**Fonte:** Desenvolvido pela autora a partir da Modelagem Canvas - Trahentem auxilia Designers Instrucionais - <https://www.canvastrahentem.com/>, Abril/ 2020

- **Percepção dos professores:** Com o objetivo de compreender a realidade desse profissional a partir das suas próprias percepções, realizando um processo de empatia, por meio do qual é analisado o que ele pensa: em relação a suas motivações e satisfações; como se sente no ambiente de trabalho; o que ele vê no seu dia a dia de trabalho, como descreve a sua prática, e como vê. Este bloco é responsável por preencher três blocos do Canvas, são eles: **O que ele pensa; O que ele sente e O que ele vê**. Nos blocos apresentados, as perguntas do questionário semiestruturado aplicado na entrevista foram relacionadas ao segundo e terceiro objetivos específicos deste trabalho. A Figura 5 mostra os

aspectos levantados através do questionário de pesquisa- No bloco três: Ser professor e suas relações - No bloco 4: O sentido e significado das teorias e práticas educacionais.

**Figura 5 - Reconhecimento da profissão do ser professor – Como Ele vê, sente e pensa**



**Fonte:** Modelagem Canvas - Trahemtem auxilia Designers Instrucionais – <https://www.canvastrahentem.com/> – à autora, 2020

Por fim, as análises a partir do Canvas, foram interpretadas à luz do marco teórico, na perspectiva do seu trabalho docente conduzido pelas relações entre teorias e práticas educacionais. Nesse contexto, a formação profissional para o exercício da docência, na educação superior, constitui um campo em que há muito por se fazer em termos de investimento na prática de ensinar. Posto que o deslocamento, a fragmentação e a produção das epistemologias, não são alcançadas apenas por um ensino centrado no conhecimento de uma área específica que privilegia o conhecimento em teoria e que conduzem atividades isoladas, mas sim através de processos construídos na interação dos conhecimentos que os professores adquirem, constituídos na sua vivência prática que reinventa, cotidianamente a educação como chama atenção, Sodré(2012).

Nesse sentido, ao olhar para as abordagens de ensino no curso de Administra o, tentou-se também verificar os saberes educacionais e suas

epistemologias efetivadas na prática docente, e se estes facilitam a sequência lógica dos conteúdos como uma estratégia de integração de sentidos e significados educacionais. Ratifica-se o ponto de vista dos teóricos que sustentam as categorias de análise do processo de formação de professores: o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional<sup>45</sup>. De maneira geral, os saberes são renováveis e produzidos em exercício, sendo, portanto, dotados de uma plasticidade nas diversas práticas sociais.

Ao mergulhar no conhecimento, historicamente, produzido e acumulado no campo da Pedagogia, adentra-se na vertente do exercício do professor em quaisquer dos níveis e modalidades de ensino, que se constituem em uma dimensão fundamental, e tornam o substrato dos saberes e da atividade científica ou de ‘pesquisa docente’ no campo da educação. Esta é a especificidade do ‘trabalho docente’, que o torna imprescindível à construção de um futuro marcado pelo protagonismo, sob a égide da alteridade e da autonomia produzidos nas bases que clamam pelo seu papel e sua valorização na atualidade (FREIRE, 1996; NÓVOA,1999).

As práticas laborais e as respectivas qualificações profissionais dos trabalhadores em geral, inclusive os da área da educação, ainda são desenvolvidas em detrimento do seu amplo potencial humano, que permanece reduzido à força de trabalho, mero fator de produção nessa nova forma de produzir e acumular capital. Sabe-se que o trabalho docente, por sua especificidade, notadamente quanto ao objeto e ao produto, resiste a essa simplificação porque, no ofício de mestre, ressalta-se a diversidade de dimensões e a predominância do saber - do saber ser – do saber fazer, que residem na essência de cada sujeito (LEITE, 2013). Em ambos os casos, a formação do professor considera duas fases distintas, a formação inicial (ou saber, saber ser) e a formação contínua (saber fazer ou em serviço). Nos dois casos apresentados, a universidade deve ser o local onde os dois momentos são constituídos, pois na perspectiva do professor estes se completam.

---

<sup>4</sup> MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-21. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34) PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo : Cortez Editora, 2018.

Assim sendo, foi necessário dialogar com as ponderações de autores que discutem a formação de professores para o exercício do magistério superior, destacando-se as reflexões de: Adorno (2003; 2004); Alarcão (2001; 2005); Arroyo (2002); Anastasiou (2003; 2008); Cunha (1997; 2000; 2003); Chamlian (2003); Fichete (1999); Fischer (1996); Humboldt(1997); Joaquim(2011); Maranhão(2010); Masetto(2003); Morosini(2000); Nicolini(2003); Nóvoa(2009); Pachane(2007); Pimenta(1999); Sodré (2012); Souza –Silva e Davel (2005) e Tardif (2000)<sup>5</sup>. Os autores supracitados nos auxiliaram na busca de reflexões sobre as mudanças das práticas educacionais e nos aperfeiçoamentos de novos insumos pedagógicos, decorrentes das novas demandas dos novos tempos, ao exercer um poder transformador na vida do discente e do docente, cujo exercício da prática possa possibilitar a produção de mecanismo de adaptabilidade da vida em sociedade.

No modelo de sociedade capitalista em que há um privilégio da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teorias e práticas, impõe-se a discussão sobre o objeto e suas possíveis formas de articulação para o aprimoramento das práticas docentes, por conseguinte, os conteúdos ensinados e aprendidos devem ser analisados criticamente, tanto pelo professor como pelo aluno (CANDAUI, 1996; LELIS, 1999). Dessa maneira, teoricamente, o conhecimento profissional possui ampla dimensão, porque se caracteriza a partir de uma vertente teórica, porém não é só teoria, está entrelaçada a “[...] uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (NÓVOA, 2002,p.27).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002) defende a importância da experiência profissional e a necessidade de uma formação continuada para o exercício do magistério superior. Assim, as categorias defendidas, corroboram para pensar os processos de formação no exercício da docência do curso superior de bacharelado em Administração. Para tanto, foi necessário desenvolver um raciocínio que tem como base a necessidade de se investir em programas de profissionalização da docência superior em virtude das exigências decorrentes de transformações na educação, intensificadas nas últimas duas décadas do século XX e aperfeiçoada no

---

<sup>5</sup> As literaturas selecionadas, mesmo oriundas de correntes pedagógicas e filosóficas diferentes, foram utilizadas na tese de forma convergente para pensar as temáticas que circundam o objeto de estudo.

transcorrer do século XXI.

Para Tardif (2014), as discussões em torno de uma epistemologia da prática profissional docente ganham pertinência, afinal, o movimento da profissionalização dos professores contribui para renovar os fundamentos epistemológicos da atividade docente, o exame da natureza desses fundamentos e a reflexão crítica a respeito das práticas educacionais.

Acrescenta-se também, em torno dessa epistemologia da prática, a questão da exemplaridade do professor que estuda continuamente na busca do seu constante aperfeiçoamento, cuja finalidade é contribuir no processo educacional para a formação dos seus alunos de maneira contínua, conforme o delineamento dos processos de ensino e de aprendizagem pela ampliação dos saberes, não se limitando aos saberes curriculares e disciplinares. Leite (2013), evidencia que esses saberes são importantes, mas não são suficientes para o pleno exercício do trabalho docente, sendo necessária a sua complementação pelos saberes experienciais e pedagógicos, o que reforça também, a importância da formação continuada para o aprimoramento e entrelaçamento desses saberes, com o propósito de instituir uma prática pedagógica que contenha valores formativos amplos, e que seja aplicada na educação superior. Porém, o dado mais indicativo da necessidade da retomada dos saberes e de sua interligação, dever ser constatado, na atualidade, na fragilidade da autonomia docente no seu ofício.

Para Arroyo (2002), o ofício de mestre mantém e reproduz a herança de um saber específico, não obstante os “embates” e “pressões” no sentido da expropriação do saber profissional dos professores e da organização do trabalho no campo da educação. Nesse sentido, admite-se que o saber-fazer de mestre teve alterações profundas com as frequentes tentativas de incorporação das formas de organização e divisão do trabalho na gestão dos sistemas de educação. O ofício quer dizer que um fazer qualificado, profissional, com segredos, saberes e artes de sua profissão, reflete o pensar e o fazer educativos influenciados no trato e na socialização das novas gerações.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 79) esclarecem que “os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor” e valorizam o conhecimento produzido por este em seu cotidiano escolar. Assim, corrobora Candau (1996, p.144) “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, assim, vai

aprimorando sua formação”. Todavia, a necessidade da experiência dos professores, no espaço em que desenvolvem a sua atividade docente, prende-se aos conhecimentos do seu campo específico, assim como do campo da pedagogia, para que consigam estabelecer os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade.

Para Nóvoa (2002), a formação tende a conjecturar com as constantes transformações da aplicação do conhecimento, posto em questão, no processo de execução das atividades docentes desse profissional professor, trazendo à pauta a construção de novas metodologias e métodos de trabalho, o que faz com que se elabore uma convergência necessária à transformação da aplicação do conhecimento, inserir novos procedimentos de ensino. Com isso, o ressurgimento do ser professor, no início do século XXI, está nas bases de dar o protagonismo ao aluno, e ele ganha nomenclaturas de: facilitador, transmissor, disseminador de ideais, saberes e conhecimentos. Assim, a partir de Leite (2013) apresento um pensamento coletado, ao enfatizar e sintetizar que o ser professor é,

[...] um elemento insubstituível não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. [...] A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (LEITE, 2013, p.13).

O papel do professor é mensurado como elemento central, mesmo com todos os deslocamentos produzidos no século XXI (tutor, facilitador, transmissor). Ele ainda se torna o pilar para a promoção das aprendizagens e para as reflexões dos desafios que surgem no cotidiano educacional. Mesmo não muito valorizado financeiramente, assiste-se à valorização do trabalho em detrimento da ideia de profissão (LIMA, 2011).

Pegando como fio condutor essa reflexão dos desafios enfrentados pelos professores, nos dias atuais, a configuração de sua prática se molda às necessidades apresentadas pelos contextos que se apresentam dentro da esfera social, como foi o caso da pandemia da Covid-19 em 2020. Ao finalizar os ajustes dessa tese, observei como os docentes, especificamente, os de Administração, que tiveram que

se adequar às realidades do ciberespaço<sup>6</sup>, moldando suas aulas, as interações, os processos de avaliação, filtrando os feedbacks direcionados pelas instituições e pelos alunos, ou melhor, alterando suas práticas pedagógicas de ensino. Em outro momento, observei a não adesão a essa forma de ensinar, as ações foram efetivadas em instituições públicas justificadas por diferentes fatores que não cabem, aqui, um aprofundamento. Entretanto, demarcar essa realidade torna-se crucial para captar os movimentos da tese, que se apresenta nesse contexto de transformação e adaptação do ser professor.

No transcorrer do século XXI, viram-se tantos acadêmicos e dirigentes empresariais, das mais diversas áreas, debruçarem-se na discussão de temas voltados para a educação e fortalecimento da profissionalização do professor. Sobre isso, Tardif (2014, p.7) afirma:

Na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica [...], bem como, de forma mais recente, na Europa [...], toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação e dos professores em particular [...]. Também encontramos essa corrente em vários países latino-americanos [...]. A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, um movimento quase internacional, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino[...].

Morosini (2000) corrobora evidenciando o descompasso existente entre a política da educação e a importância desta, perante as sociedades intensivas em conhecimento; as exigências presentes em um sistema de educação superior que tem ganhado em complexidade devido à rápida expansão e diversificação do mercado - (a) a heterogeneidade no perfil de estudantes e professores que ingressam na educação superior (b); mudança ocorrida no perfil esperado do egresso do ensino superior (c); crise e mudança observadas nos paradigmas científico e pedagógico (d); e elevação da qualidade da formação dos estudantes de graduação, isto é, a constituição de carreiras educacionais.

No tocante ao professor, não sendo um ser humano singular, o conhecimento não é fruto exclusivo da sua formação escolar, mas de sua história de vida, inclusive para agir em um campo social de prática educativa como objeto de

---

<sup>6</sup> Ciberespaço - São espaços virtuais utilizados para disseminar saberes, conhecimentos, tecer relações de interatividade, sociabilidade, reflexões não qual a presença física humana não precisa estar presente (LEVY, 2003).

análise, compreensão, crítica e proposição, de modo ímpar, diferente de todos os demais e que clama por autonomia para construção de si. Nesse sentido, compreende-se a visão sociológica da didática da educação superior, segundo a qual cada docente pode assumir uma perspectiva na formação dos intelectuais, com características reprodutoras ou transformadoras (progressistas), a depender da visão de mundo, construída durante sua história. A relação com o saber e os saberes docentes faz parte dos processos educacionais que consistem nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos e históricos dos alunos e dos professores que estão imersos nesse oceano de práticas. Dessa forma, é necessário “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência” [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005,p.41).

A educação está nas bases da construção do saber e aprender. Portanto, ao se apropriar dessa vertente, observa-se que todas as áreas do conhecimento se dão nesses dois contextos; o primeiro envolve um processo de relações com os diversos saberes e o segundo demonstra um campo múltiplo de táticas de aprendizagem (ADORNO; 2003; 2004; CHARLOT, 2005).

No campo da Administração, não é diferente, ao abranger as díspares relações que os atores sociais estabelecem no ato de absorção de conhecimentos. Então, a relação entre saberes é uma faceta das formas de aprender, uma vez que o saber demarca uma relação social que forma e modifica as relações sociais em que estão inseridos os indivíduos, os quais saem dos espaços institucionalizados como a escola, e perpassando os núcleos sociais não institucionalizados. Isto produz as singularidades e complexidades dos sujeitos envolvidos com o saber, pois todo o conhecimento se produz de forma relacional, ou, na relação com o outro (GEERTZ, 2000).

Após, o delineamento do objeto e de situar suas reflexões no âmbito pedagógico, foi possível captar a essência das vivências produzidas pelos bacharéis professores, o que diante não, torna-se crucial para entender a importância de suas práticas e de se aprofundar nas suas escolhas teóricas direcionadas às tendências educacionais em que tiveram acesso. Além disso, foi possível atualizar o debate, dialogando com autores do campo da Educação e da Administração, confrontando, aproximando e entrelaçando saberes, para apreender seu efeito sinérgico, que converge para um direcionamento, um eixo central, onde ambas, possam

naturalmente estabelecer relações múltiplas que contribuam para uma inserção crítica das teorias e práticas pedagógicas no campo do bacharelado em Administração.

Apresentadas as considerações a respeito do objeto da pesquisa e delimitados os referenciais teóricos e metodológicos, passo a apresentar a estrutura da tese, assim organizada:

**Na introdução** foi contextualizada a proposta de pesquisa, apresentando os principais elementos que compõem a tese, justificativa, os seus objetivos, a problemática, os procedimentos metodológicos, as perguntas a serem respondidas e a antecipação dos principais fundamentos teóricos que serão utilizados na próxima seção.

A segunda seção, **Pensando práxis docente: relações do saber/aprender no campo educacional** apresentam as principais bases teóricas do tema deste trabalho, docentes e suas relações entre a teoria e prática de ensino, situando acerca da educação, um cenário de mudanças paradigmáticas que tem suas bases nas inovações científicas e no desenvolvimento da produção do saber. Além de tudo, na criação de diferentes projetos políticos, impulsionados pela transformação social que apresenta ao campo educacional novas agendas, que alteram o perfil do profissional envolvido. Assim, as teorias e as práticas estimulam a produção do saber que impacta na formação continuada ao ampliar as formas de lidar com os fenômenos educacionais. Em vista disso, os conhecimentos colocados em prática tornam-se um laboratório das vivências profissionais, e nos ajudam a entender o objeto delimitado na tese. Assim, as dinâmicas dos saberes e suas confluências, auxiliam para ampliar o campo das reflexões educacionais em suas diferentes faces no entendimento dos fenômenos sociais.

Na terceira seção, **Teorias, práticas e saberes: parâmetros legais, instituições educacionais, formação e atuação do professor no curso de bacharelado em Administração**, buscou-se compreender os parâmetros legais para o funcionamento do curso de bacharelado em Administração, e captar a partir do desenvolvimento do curso no Brasil, os sentidos/ significados da atuação e formação do professor bacharel. Além disso, entender a formação do currículo, seus aportes teóricos e as práticas educacionais adotadas no curso que já demarcam que seu surgimento esteve sempre atrelado ao campo educacional, influenciado pelas demandas do mercado e tendências do campo do saber da Administração,

destacando-se a forte influência do modelo norte americano que balizou, pensando no contexto macro, a formação e profissão de bacharel no Brasil.

A quarta seção – **Reflexões Sobre as Produções Acadêmicas Acerca das Práticas Educacionais e a Formação Continuada No Curso De Administração** – o presente capítulo busca perceber como a produção acadêmica tem tratado as questões referentes às práticas educacionais no curso de Administração, observando suas aproximações, afastamentos, convergências e conflitos no palco da produção e disseminação do saber, cuja finalidade é entender o contexto da tessitura educacional. Dessa maneira, corresponde a um exercício do Estado da Arte, ao fazer uma busca sobre as produções de artigos, dissertações e teses nas seguintes plataformas: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Banco de Teses e Dissertações, no período 2015–2019. Artigos publicados na Scientific Electronic Library Online (SCIELO) no período de 2015–2019, com o intuito de observar os debates proferidos nessa seara. Além disso, busca-se apresentar a formação continuada em Administração e sua contribuição para o campo educacional, por conseguinte, a literatura selecionada foi pautada para evidenciar a relação da formação dos professores no universo educacional do bacharelado em Administração, das metodologias utilizadas nesse campo do saber, dos processos avaliativos educacionais aplicados nos cursos de bacharelado, entre outras vertentes que aparecem para aproximar às reflexões do universo educacional e das práticas pedagógicas, construindo-se pontes que ajudam a transitar e se deslocar nessatravessia.

Para a quinta seção, **Analisar a descrição dos dados obtidos acerca da formação continuada dos profissionais de administração no campo da docência**, com o intuito de investigar se estes profissionais tiveram contato com os conhecimentos das didáticas e práticas pedagógicas para o exercício da docência, posto que, se é possível perceber que os saberes educacionais utilizados e assimilados no campo da Administração contribuem para a produção de mudanças no interior do curso.

A sexta seção busca **Apresentar e descrever as trajetórias do professor-Administrador, com a formação continuada**, para isso dedica-se à análise e interpretação dos resultados obtidos em lócus.

Por fim, as **Considerações finais** retomando os objetivos e a tese, buscando fazer uma análise a respeito do problema de pesquisa, bem como mostrar

em que medida os objetivos foram de fato alcançados.

## 2 PENSANDO A PRÁXIS DOCENTE: RELAÇÕES DO SABER/APRENDER NO CAMPO EDUCACIONAL

As práxis docentes são alvos de diferentes reflexões no campo educacional na contemporaneidade<sup>7</sup>. Tais reflexões são permeadas de criticidades e questionamentos da situação do professor nessa modernidade tardia<sup>9</sup>, o que fez aparecer ponderações que destacam a situação da educação e dos papéis desempenhados pelos professores, assim apareceram pesquisas que denotam uma mudança paradigmática da realidade da práxis, a exemplo: Nóvoa (1999) *Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso a pobreza de práticas*; Charlot (2005) *O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição*; Alarcão (2005) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Os títulos selecionados apresentam provocações acerca da realidade da educação e com o toque de sensibilidade denunciam as fragilidades das práticas desenvolvidas nos contextos educacionais.

Os contornos percorridos pelos profissionais da educação, no contexto de rearranjo do sistema capitalista, remodelam novas reflexões, práticas e papéis estabelecidos nas esferas da vida social. As relações de poder no campo educacional estão permeadas por relações de desigualdades, tanto do conhecimento quanto das relações humanas. Como ressalta Oliveira Junior (2015, p. 3) “a educação sofre com os estilhaços, que nos atingem ainda no presente, e suas permanências interferem na nossa prática docente”.

Diante do que foi exposto, essa seção objetiva entender o trabalho docente e sua relação com a teoria e a prática de ensino (conhecer e transformar), uma vez que o campo educacional dialoga com as relações do saber e aprender, elos centrais

---

<sup>7</sup> CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.; Chauí, M.. **O que é ideologia** (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense, 2003. Freire, P. **Pedagogia do oprimido** (3ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007; Hargreaves, A.. Os Professores em Tempos de Mudança. **O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998; Ponte, J. P.. Investigar a nossa própria prática. In: APM (Ed.) **Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional**. Lisboa: APM, 2002; Shön, D.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Ed.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote/III, 1992.

<sup>9</sup> Expressão utilizada por Stuart Hall. Para um aprofundamento ver: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução. Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

na formação do docente. Assim, as práticas adotadas pelos professores produzem diferentes projetos políticos e perspectivas diferenciadas, o que faz com que a sua formação profissional seja tratada, dentre outras, como elemento impulsionador para a transformação da sociedade. Outrossim, o espaço educacional também tem o seu valor (escolas, faculdades, universidades) ajudando a refletir sobre as realidades e possibilitando formar perfis de professor formador, voltados, efetivamente para diferentes concepções de mundo que contribuem nas distintas dimensões que precisam ser consideradas para compreender a vida humana.

Por fim, trata-se de entender as práxis, as experiências e as novas perspectivas para a ação pedagógica na dialética entre as teorias e práticas promovidas no processo interativo entre a valoração professor/ aluno, aluno/aluno e professor/aluno/sociedade. Assim, se estabelece um ciclo de construção e reconstrução dos saberes docentes em que o professor se coloca em busca de novos saberes e práticas vivenciadas reflexivamente.

## **2.1 Trabalho/práxis docente do final do século XX ao século XXI**

Penso que o formador ou professor que acompanha o relato da história da sua formação tem uma função mais difícil que a do professor clássico, porque somos obrigados a trabalhar no multidisciplinar. Quer dizer que, na minha própria formação, não é suficiente eu ser socióloga para fazer este trabalho, pois, se sou apenas socióloga, vou propor referenciais unicamente sociológicos. Enquanto acompanhante de um grupo de “histórias de vida”, tenho de ter uma cultura científica muito mais vasta que a minha disciplina de origem. Ter conhecimentos em psicologia, em antropologia, em história, em saúde (dimensão psicossomática). O meu trabalho é alargar em cada caso o campo das interpretações possíveis (JOSSO, 2010, p. 2)

Novos contornos configuram a atual realidade no contexto da reestruturação do sistema capitalista e da remodelação da sociedade do trabalho, os quais influenciam direta ou indiretamente todas as esferas da vida social, por conta do esvaziamento da categoria trabalho como sendo um valor que permeia a estrutura social vigente. O trabalho ainda é um dos pilares na organização das sociedades que contribui para o estabelecimento das relações sociais entre as empresas, organizações e indivíduos, influenciando as relações de poder e as desigualdades sociais (GRAMSCI, 1968; MARX, 2003).

Sobre a mercadoria como célula básica do modo de produção capitalista,

Marx (2003) a discutiu no âmbito da produção fabril, destacando sua composição como valor de uso e valor de troca. Para ele, toda mercadoria possui, necessariamente, valor de uso, capaz de satisfazer às necessidades humanas, sendo veículo material de valor de troca:

[...] o valor de troca revela, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente à mercadoria (MARX, 1994, p.43).

Outra análise importante a ser destacada é a desenvolvida por Trein e Rodrigues (2011), sobre o valor de troca, ressaltando que se caracteriza também pela reprodução do conhecimento; cada vez mais a produção do conhecimento assume forma de trabalho fabril, indicando não ser diferente a relação que se faz na concessão de financiamento de projetos de pesquisa e desenvolvimento com a utilizada na concorrência pública – o edital. O autor afirma que, a modificação do sentido do trabalho deu-se a partir das alterações mercadológicas, assim como a própria transformação social, que foi experimentada, acentua progressivamente a sua negatividade em detrimento da positividade ontológica, quadro no qual a profissão docente sofre as influências desencadeadas por essa reestruturação em todos os seus níveis. Instala-se um mal-estar docente com a mercadorização da educação e da profissão professor (ARROYO,2011).

A desvalorização social, política, cultural do magistério de educação[...] é um componente de nossa formação histórica. A experiência da docência na instrução[...] não mereceu o prestígio de uma experiência social, política e cultural nobre, séria. Não foi tida como uma função que participasse do poder. Porque a própria instrução pública, o ensino, a educação e a escola pública não foram reconhecidos como uma experiência nobre, séria. Nem como uma instituição concentradora do poder (ARROYO, 2011, p.74).

A desvalorização do profissional da Educação está atrelada à invisibilidade social do trabalho, mesmo que seja comum nos meios de comunicação, nas rodas de conversas e na legislação, visto que é apresentado um discurso no qual o trabalho desempenhado pelo professor exerce papel importante na construção da identidade dos indivíduos, que se consolida através de suas relações diárias com o alunado, com a instituição à qual está vinculado e com as

implicações políticas que envolvem esse ofício na formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Essa conjuntura atual traz a marca das transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas na realidade brasileira que influenciaram a trajetória do trabalho docente e a universalidade da educação, a partir da década de 1980 (GOHN, 2011). Nessa década, o trabalho docente configurou-se, segundo Garcia et al (2003), pelo controle de sala de aula, a instrução dos educandos, a especialização nos conteúdos disciplinares e “a conquista de direito dos professores”, como profissionais, de estarem engajados na elaboração de políticas educacionais, nas discussões sobre a determinação dos currículos e das práticas escolares. A grande discussão sobre a profissão envolvia o seu compromisso de classe no exercício de um trabalho com natureza capitalista ou voltado para os trabalhadores.

No que se refere, especificamente, ao professor de educação superior, Ridenti (1995), argumenta que também havia uma conscientização e um engajamento dos professores em relação às questões políticas, gerando diversas paralisações docentes, aliadas aos médicos, residentes e funcionários públicos, com o intuito de atuar em prol das reivindicações da área social, que vinha sendo desprestigiada na agenda governamental. Os professores já eram vinculados ou dependentes da ação do Estado e vivenciavam a perda de status nesse período, no qual Antunes (2002) e Gohn (2009a, 2009b, 2011) destacam o fortalecimento do movimento sindical no Brasil (alcançando os assalariados médios e os dos setores de serviços como bancários, professores, médicos e funcionários públicos, de modo que ao final da década, perfaziam 9.833 sindicatos no Brasil.

Foi nesse momento, em 1981, na cidade de Campinas (São Paulo), que nasceu a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES – transformada posteriormente em Sindicato Nacional, com o objetivo de organizar o conjunto de docentes das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) e os professores da Educação Básica de escolas mantidas pelas universidades, com maior representatividade das públicas. Essa entidade atuou significativamente, fazendo reivindicações da categoria docente, juntamente com movimentos sociais, interferindo na política nacional, lutando pelo fim da ditadura e pelo retorno do estado de direito (ANTUNES, 2002; GOHN, 2009a, 2009b, 2011). Também participou e apoiou a Campanha das “Diretas Já”, em 1984 quando exerceu pressão

na Assembléia Nacional Constituinte, em prol dos direitos sociais plenos de cidadania e apoiou o movimento pelo impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo (RIDENTI, 1995). Assim vislumbrava o magistério uma oportunidade de transformar a realidade, de mudança das novas gerações, o que conferia à docência um prazer no seu exercício.

Freitas (2002) ressalta que essa década foi marcada pela reação ao pensamento tecnicista predominante de 1960 a 1970 que, na perspectiva funcional, visava à educação para fins de adaptação ao mercado de trabalho por meio da alteração de currículos e da criação de programas e atividades que objetivavam garantir a inserção profissional dos estudantes.

Lembra Oliveira (1998) que se deu a alavanca da da teoria privatista, como esgotamento do regime militar e a crise inflacionária generalizada, características de então. Os grupos privados cusavam o estado responsável pelos problemas que geraram essa crise, mas não admitiam que o déficit público os favorecessem. Nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina despontavam movimentos de privatização que influenciaram as campanhas eleitorais políticas de 1989, além do enxugamento da máquina burocrática e a diminuição de privilégios aos servidores ( OLIVEIRA,1998;GOHN,2011).

A educação pública também era questionada pelos privatistas que denunciavam as contradições dos investimentos governamentais e a ineficiência do Estado em administrar o ensino. Oliveira (1998) ressalta ainda a demanda crescente por escolas privadas pela classe média decorrente dos anos do “milagre econômico”, fator que impulsionou o desenvolvimento de espaço privados e especializados em diversas áreas do conhecimento, cuja base foi estruturada na mercadologização do ensino superior, que passava a cobrar taxas para inserção nas universidades ao equiparar a condição de pagamento pelo ensino e angariar possíveis clientes com maior poder aquisitivo.

Assim, o professor transitava em suas carreiras no universo público e privado fazendo com que suas metodologias se adequassem, mas suas realidades com o diálogo de diferente campo do saber. Nesse quadro, a formação docente pautou-se nas teorias e práticas educacionais, na sociologia, na psicologia infantil e na aprendizagem, transformando os docentes em especialistas nas suas áreas de conhecimento, colocando-os em destaque as discussões sobre a política educacional em geral (GARCIA et al, 2003; BERNSTEIN, 2002).

Na década de 1990, no tocante ao trabalho do professor, configurou-se um movimento inverso ao ocorrido na década anterior: muitas conquistas foram perdidas, pois apesar das complexidades que o trabalho docente assimilou (uso de computadores, avaliação de portfólios, avaliação colaborativa, entre outras), o professor foi retirado do cerne do debate sobre currículos e sobre a elaboração da política educacional.

Conforme Freitas (2002), as políticas neoliberais aprofundaram-se e os recursos do Estado tornaram-se escassos para a educação e para as políticas sociais, evidenciando a reforma social vigente. A educação deixou de ser um importante investimento do Estado e tornou-se uma área que se submete à lógica do mercado e do Banco Mundial, refletindo a situação atual do país.

Simultaneamente, ocorreu o processo de “intensificação” do trabalho docente com ênfase na produtividade decorrente da redução do quadro de professores, a crescente pauperização das instituições e a impossibilidade de se ofertar mais vagas diante da demanda de jovens que buscaram ensino superior público. Emergiu, então, o financiamento de bolsas para os estudantes das instituições privadas, corroborando o significado de público para a política neoliberal: “nem estatal, nem gratuito”( LEITE, 2013).

A redefinição do Estado, a onda de privatização e a inauguração do “Estado mínimo” iniciado por Margaret Thatcher (1979-1990), na Inglaterra, e por Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, foram impactantes para a realidade social, inclusive no que tange ao acesso aos espaços educacionais<sup>8</sup>. Também foi destaque dessa época, a redução da interferência estatal no Brasil, principalmente no início do governo do presidente Fernando Collor de Melo, o que impactou diretamente no campo da educação. A intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais foi questionada e em decorrência, a privatização mostrou-se como uma maneira de suprir as necessidades básicas de serviços da população (FREITAS, 2002; LEITE, 2013). Esse período, segundo Freitas (2002), representou a proclamada “década da educação” na qual houve a consolidação das políticas neoliberais. Esse processo de reestruturação deu-se segundo as exigências

---

<sup>10</sup> Para melhor compreender as atuações de organização do Estado com relação a privatização n CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State, Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare**. London: Sage, 1997; FARNHAM, Barbara. **Reagan and Gorbachev Revolution: Perceiving to End of Threat**. Political Science Quartely. v.116, n.2, 2001. p.225-252.

do Banco Mundial e da lógica de mercado por parte do Estado que, por sua vez, negligenciava o financiamento da educação. As universidades particulares passaram a investir em cursos de licenciatura, estabelecendo convênios com as secretarias municipais de educação, ampliando o campo da formação acadêmica. A concorrência do setor privado, por sua vez, aumentou, passando a refletir no trabalho docente, uma vez que o professor foi considerado um agente da universidade privada junto ao estudante, na concepção de educação como uma mercadoria que podia ser adquirida.

Para Kuenzer (1999), a consequência nessa década foi a acentuação da desigualdade social e o aumento da pobreza entre as classes sociais, culminando na piora da qualidade de vida da população, na diminuição do papel do Estado no financiamento das políticas públicas nas áreas sociais – como educação – consolidando a situação de desigualdade e pobreza da maioria da população. Ficou evidente nesse período a reestruturação do trabalho docente, pois até na denominação do seu conceito de “trabalho” houve a modificação para “tarefa”. As secretarias do Ministério da Educação instituíram a substituição do papel do educador como detentor do conhecimento pelo papel de mero reprodutor de saberes com a utilização de meios tecnológicos. Os professores passaram, crescentemente, a assumir uma concepção pragmática, centrada na lógica das competências e no estudo das tarefas e da realidade dos trabalhos, em detrimento de uma formação acadêmica científica e crítica. O comportamento do professor em sala de aula passa a ser foco das discussões em relação a outros pontos mais importantes, determinantes do exercício do seu verdadeiro papel; sua prática reflexiva foi estagnada.

Segundo Antunes e Alves (2004), tal expectativa de responsabilidade docente transforma-se, na prática, em “fetiche” para os trabalhadores da educação, como intelectuais, que já manifestam estranhamento na relação entre o seu trabalho vivo e a maquinaria informatizada, bem como quanto à tentativa progressiva de quantificação dos resultados do seu trabalho pedagógico.

Essas relações, por sua vez, também impactaram seus projetos de vida, uma vez que a especialização do trabalhador, em especial o docente, desponta na pauta das modificações da sociedade da informação como o grande diferencial. Cada vez mais o Estado Neoliberal repassa-lhe a responsabilidade da construção de sua carreira como requisito de empregabilidade, solicitando-lhe retenção dos

saberes demandados pelas novas tecnologias, via qualificação constante para a sua aplicabilidade com flexibilidade como profissional formador das novas gerações. Dessa forma, os direitos direcionados para os professores oscilam com o jogo de interesse no mercado de trabalho, como pode-se destacar a adequação de um fenômeno no mercado de trabalho educacional saindo da concepção de professor regular para professor horista<sup>9</sup>. Contraditoriamente, essa sociedade, marcada pela resistência juvenil na forma de violências, ainda lhe cobra projetos individuais na direção de estilos de vida saudável, ao tempo em que se dá a precarização das suas condições de trabalho, tornando mais evidente a vulnerabilidade dos professores como trabalhadores assalariados (horistas). Assim, Leite (2013) apresenta um depoimento em sua pesquisa que sintetiza essa transação:

[...] teoricamente, é um mercado de trabalho aberto no qual a gente percebe que tem uma carência grande de mestres e doutores. Não acho que é fácil você se colocar no mercado. Acho que o salário está baixíssimo, o ingresso nas universidades federais é cada vez mais difícil e todo mundo que se especializa através de mestrado e doutorado quer ir para uma instituição federal, mas acabam indo pra instituições privadas. [...] infelizmente no ensino de nível superior, nós somos aulistas, o professor está aqui apenas para dar aula e, curiosamente, o mestrado e doutorado não preparam o professor para dar aula. Nós somos preparados para fazer pesquisa. Eu acho que a pesquisa enriquece o seu trabalho, abrindo novas perspectivas e você se torna um professor mais engajado. [...] Quanto às exigências da CAPES, ela é muito taylorista. A CAPES quer uma produtividade quantitativa, ela não está preocupada com a qualidade daquilo que a gente produz. Você percebe aí no mercado uma grande quantidade de trabalhos que não servem pra nada, tem uma produção de baixíssima qualidade, sendo apenas repetições do conhecimento que já existe, mas neste ponto eu até entendo o professor, porque ele é pressionado para ser produtivo e para ser pontuado, inclusive na universidade pública, para fazer a sua carreira (A12 In: LEITE, 2013, p. 164)

[...] teoricamente, é um mercado de trabalho aberto no qual a gente percebe que tem uma carência grande de mestres e doutores. Não acho que é fácil você se colocar no mercado. Acho que o salário está baixíssimo, o ingresso nas universidades federais é cada vez mais difícil e todo mundo que se especializa através de mestrado e doutorado quer ir para uma instituição federal, mas acabam indo pra instituições privadas. [...] infelizmente no ensino de nível superior, nós somos aulistas, o

---

<sup>9</sup>A categoria professora horista é apresentada aqui enquanto parte de um profissional de educação fragmentado que se adequa as normas econômicas para estabelecer suas práticas docente na contemporaneidade. Destituindo o professor, de forma formal, seus vínculos afetivos com a instituição que atuam. Criando uma mão de obra cruel e desfacelada no ritmo do sistema capitalista. Isso não quer dizer que os professores não criem suas estratégias de vínculos, esses são priorizados na relação professor/alunos e não professor – instituição.

professor está aqui apenas para dar aula e, curiosamente, o mestrado e doutorado não preparam o professor para dar aula. Nós somos preparados para fazer pesquisa. Eu acho que a pesquisa enriquece o seu trabalho, abrindo novas perspectivas e você se torna um professor mais engajado. [...] Quanto às exigências da CAPES, ela é muito taylorista. A CAPES quer uma produtividade quantitativa, ela não está preocupada com a qualidade daquilo que a gente produz. Você percebe aí no mercado uma grande quantidade de trabalhos que não servem pra nada, tem uma produção de baixíssima qualidade, sendo apenas repetições do conhecimento que já existe, mas neste ponto eu até entendo o professor, porque ele é pressionado para ser produtivo e para ser pontuado, inclusive na universidade pública, para fazer a sua carreira (A12 In: LEITE, 2013, p. 164)

Eu entendo que qualquer que seja a circunstância do ensino superior, seja ele a distância ou presencial, a figura marcante do professor é de suma importância. Porém, este profissional é pouco remunerado e tem que estar em várias instituições para formar um salário justo que possa garantir o seu sustento e ainda qualificar-se. Acredito que o trabalho do professor deveria ser mais valorizado pelas instituições de ensino, com remuneração justa condizente com o título que possui. Eu sou uma exceção, mas conheço colegas que possuem titulação de mestre ou doutor, porém são remunerados como especialistas. Isto precisa ser mudado! Eu, particularmente, me sinto motivado sempre que estou em sala de aula. Ensinar para mim é maravilhoso, eu amo! Esqueço qualquer coisa quando entro na sala de aula para ensinar, mas reconheço que a remuneração justa é importante, pois, não custeamos conhecimento só com paixão. Temos que pagar por ele! (A2 In: LEITE, 2013, p.164).

Daí o número crescente de docentes acometidos por patologias, principalmente o estresse, por se sentirem presos e pressionados pelas expectativas dessa época de transformações. Trata-se de um mal-estar que, quando atinge a exaustão emocional e soma-se à despersonalização e à ausência da realização pessoal, traz a síndrome de Burnout, como demonstram os estudos de Garcia e Benevides-Pereira (2003). Essa síndrome é comum na sociedade contemporânea como doença ocupacional de profissionais que lidam continuamente com o público, como é o caso do professor.

Nóvoa (1997) corrobora com esse debate quando estabelece uma reflexão sobre o mal-estar do professor ao que ele denomina de ‘desmotivação pessoal’ e elevados índices de absentismo, de abandono e de insatisfação profissional, representados numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante. O trabalho passa, então, a adquirir caráter desumanizador, aumentando a segregação dos indivíduos e a exclusão social.

Ferreira (1998) ratifica esse pensamento ao retratar a trajetória do

magistério no Brasil, marcada pela perda do *status* do professor e a banalização da profissão inclusive foi enfraquecendo, o engajamento e o espaço em discussões centrais no processo educacional no último quartel do século XX e no primeiro do século XXI. Decorrente dessas mudanças, grande é o estado de vulnerabilidade e angústia que aflige, em especial, os docentes.

[...] em vista da necessidade de sobrevivência que se impõe, não apenas ao professor do ensino público, mas também aos docentes de escolas privadas, tanto no que diz respeito à sua imagem de educador quanto no sentido da qualidade de vida, produz-se um esgotamento, verificando pelo número elevado de horas/aula para fazer frente ao orçamento doméstico e ao problema de redução e vagas no ensino público [...]. Isso leva a um acentuado absentismo provocado pelo aumento de licenças de saúde, dentro de um quadro de doenças típicas de professores. [...] Para além do desgaste entre os docentes, certamente, tal quadro nacional poderá levar ao colapso do sistema, caso não se leve a efeito as estratégias para evitar os mal-estares (ZARAGOZA, 1999, p.28-35).

Os desdobramentos no cotidiano dos professores das universidades públicas levaram-lhes à assunção do papel de cientista e pesquisador dominados pela carreira acadêmica cuja ênfase recai na produção docente e na servidão legitimada por algumas teorias e pelo processo de avaliação institucional implementado (com os provões). Deu-se a crise institucional que ocasionou um esvaziamento dos quadros dessas universidades, promovido pelos “surtos” de aposentadoria decorrente do programa de aposentadoria voluntária instituído na época, que levou os professores a buscarem as universidades privadas e elevou o número de professores substitutos, com contratos precários e por tempo determinado, agravados pela falta de recursos financeiros para desenvolver projetos de ensino, pesquisa, extensão e de qualificação docente.

O ensino passou a ser enfatizado pelos gestores educacionais na configuração de adestramento, registrando-se intercâmbios isolados com centros de excelência científica de países desenvolvidos, procurando-se imitar, grosseiramente, laboratórios de ponta de países altamente desenvolvidos em suas respectivas áreas, como elucidam Castanho e Castanho (2004) ao descreverem a desestruturação das universidades e a desarticulação dos seus departamentos e faculdades entre si e em relação ao mundo do trabalho.

Nessa trajetória, o trabalho docente, no final do século XX e início do século XXI, vivencia a universidade em crise de hegemonia, portanto, de

legitimidade institucional. Castanho e Castanho (2004) explicitam a marcante crise de hegemonia ou identidade que envolve o questionamento da exclusividade acadêmica na produção/difusão de conhecimentos, em favor da cultura popular e o reforço à disjunção educação e trabalho, teoria e prática e formação e instrução.

A crise da educação no campo da legitimidade é caracterizada pela contradição entre a hierarquização e a democratização, com prevalência da primeira sobre a segunda, o que atinge a sua função social. Dessa forma, foram questionadas as razões da existência da universidade, tendo em vista a preocupação simultânea que esse espaço durante muito tempo foi facultado a formar elites. Entretanto, os novos tensionamentos ampliaram as fronteiras educacionais ao reivindicar a presença das classes sociais excluídas desse cenário. Com isso, buscou-se romper com os preceitos de classificação e estratificação nas universidades, faculdades e cursos, que ao se ampliar, demandou por novas formas de avaliação do desempenho universitário, que puseram em questão seu desempenho funcional, sua centralidade e sua autonomia (CASTANHO E CASTANHO, 2004).

No campo institucional, destaca-se que a crise deriva da autonomia própria da universidade, a qual está atrelada ao discurso da produtividade que, por sua vez, vincula-se à avaliação institucional docente e ao “ranqueamento” das instituições de ensino, abalando a estrutura de poder das universidades. Não se trata de medo ou oposição à avaliação institucional, mas do reconhecimento pedagógico de que essa deveria englobar aspectos sociais como a formação humanística e profissional, a produção e a transmissão de conhecimentos, a profissionalização docente e a elevação no nível cultural da sociedade, a descoberta de soluções para os problemas sociais, entre outros. Inicialmente, não há uma “legitimidade” no processo de avaliação institucional do ponto de vista econômico- funcionalista e institucional, por não comungar com o seu caráter de espaço de produção, apreensão e socialização de conhecimentos e tecnologias.

Destaca-se ainda neste cenário, o incentivo intenso para produção acadêmica que, por sua vez, traz, como consequência, situações estressantes para o professor e crescente perda de qualidade das suas produções. Contaifer et al.(2003) identificam fatores estressantes em instituições, tanto públicas quanto privadas, que prejudicam a saúde dos professores e que interferem diretamente no seu desempenho pessoal e profissional, como a precariedade dos recursos didáticos,

normas e procedimentos administrativos inadequados, excessivas atribuições burocráticas delegadas aos docentes, interrupções em sala de aula e condições físicas das instalações, muitas vezes deficitárias, além do problema da remuneração insuficiente. Os autores citam ainda a cobrança periódica de qualificação constante e competência realizada pelo MEC, conhecida como Formação Continuada, como fator determinante de estresse para esses profissionais.

A práxis educacional e a expansão dos espaços de efetivação de uma parte desses projetos educacionais foram desenvolvidas pelo professor nessa luta diária de reafirmação. Deste modo, como destaca Chamlian (2003), a partir da expansão do ensino superior dos anos 1990 atrelada à recomendação da criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como conteúdo pedagógico nos cursos de Pós-Graduação e a obrigatoriedade de estágio supervisionado para os bolsistas dos programas de mestrado e doutorado reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em benefício da qualidade do ensino superior ofertado, e tendo em vista a diversidade, o trabalho e a práxis começam a ser normatizados por uma base estruturante que garante a qualidade da pesquisa e do profissional.

O cenário exposto das últimas décadas impõe a necessidade de que sejam revistas as metodologias, as quais possam ampliar os aspectos abordados nas avaliações institucionais docentes em função da especificidade do papel do professor como intelectual e agente social produtivo, na perspectiva da transformação e organização da cultura, em especial em contextos de instituições de ensino superior da rede privada.

Nóvoa (2002), em seu texto intitulado *A formação de professores e profissão docente*, enfatiza que o processo de aperfeiçoamento dos professores deve ser concebido como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. Com isso, articula uma concepção de reconhecimento, posto que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se nesse esforço de inovação e de procura por melhores percursos para a transformação dos sentidos e práticas centrados na realidade do professor.

É evidente a importância da imersão do estudante na realidade educacional, pois seu afastamento crítico e reflexivo pode impactar na manutenção de práticas não refletidas, fazendo com que persista o risco de uma avaliação

incompleta e unilateral, que se sustenta apenas na experiência profissional do professor. “Teoria e prática fazem parte do cotidiano tanto do docente quanto do discente que, na condição de seres humanos estarão diretamente envolvidos no processo”(PEREIRA,1992,p.20). Contudo, os impactos que atingem os professores (baixos salários, falta de valorização e sobrecargas da jornada de trabalho) criam um paradoxo sobre o papel desse profissional dentro da sociedade.

A relação do trabalho docente é permeada por uma reflexão de sua valorização e pelo respeito ao desempenho profissional do professor nas diferentes esferas sociais, mesmo com todas as variáveis que o atingem, forçando-o a criar estratégias para desempenhar o seu trabalho, cuja finalidade é transmitir e problematizar a produção de conhecimento, fazendo com que a sociedade se renove sem perder seu protagonismo nos processos educacionais.

## **2.2 A relação teórica / prática e ensinar/aprender no campo educacional**

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na relação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (LIMA E GOMES, 2002, p. 169).

O campo pedagógico debruça-se acerca dos fenômenos educativos, portanto, não tem como falar em teoria/prática e ensinar/aprender sem dialogar com a área da Pedagogia, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas (LIBÂNEO, 2012). Suas ações em diferentes modalidades incidem na prática social, ao investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, cujos procedimentos investigativos possibilitam repensar acerca dos modos de fazer e conceber a educação na contemporaneidade em diferentes áreas do saber (CHARLOT, 2005). Como ressalta Libâneo:

Entendemos que a educação se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. Para além do dilema posto entre o pedagogo que faz escola e o pedagogo que pensa a educação, avançamos para um entendimento mais interativo dessas posições, aproximando-nos, ainda que parcialmente [...] sobre o trabalho de pedagogo, em que a pedagogia é por um lado ciência, mas, por outro, arte e também

uma orientação para a ação educativa [...]. Em síntese, a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a didática, o campo da pedagogia que trata das relações entre ensino e aprendizagem, em contextos específicos (LIBÂNEO, 2012,p.1).

Tanto no campo da pedagogia como dos conhecimentos pedagógicos aplicados na Administração, é intrínseco que as práticas educativas possuem um caráter de mediação diante da cultura, para facilitar “o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano” (LIBÂNEO, 2012, p.3), ou seja:

A pedagogia refere-se à teoria e à prática desses processos. Ela não restringe sua reflexão a práticas escolares, mas a estende a um imenso conjunto de outras práticas educativas existentes na sociedade sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política e, também, na escola. Ao mesmo tempo, a pedagogia tem um caráter social e político. A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena, mas ela ocorre em meio a relações sociais, ou seja, a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sócio-políticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. A pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, é uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. Ela se refere não apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, de modo a orientar o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores (LIBÂNEO, 2012,p.3).

Atualmente, as reflexões no campo das experiências educacionais em diferentes áreas do saber vem questionando a alteridade dos professores sobre os discentes, surgindo assim uma cartilha de repertórios que busca descentralizar esse poder facilitador, disseminador e interlocutor do conhecimento. Dessa forma, as pessoas questionam o educador como sujeito central do processo educacional e tira desse abismo o educando enquanto mero objeto. Paulo Freire trouxe essa antiga realidade ao criticar e descrever as diretrizes adotadas na educação bancária:

O educador é o que educa os educando, os que são educados; o educador é o que sabe, o educador é o que pensa, os educando,

os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educando, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educando, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educando, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educando, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educando, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educando, estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educando, meros objetos (FREIRE, 1970, p. 59).

O impacto dessa forma de pensar a educação produziu um processo de violências, nas quais eram determinados o lugar do professor e o lugar do aluno, instituídos sem uma base desigual de poderes, ou seja, a centralização da missão do professor e a unificação de um modelo de conceber a escola. Dessa maneira, Freire (1970) pontua uma relação fria entre professor-aluno que se estabelece no processo de disseminação do saber. Isso não quer dizer que, na época, não tivesse professores que transpusessem a compreensão de formar cidadãos com um olhar mais humanizado, rompendo com os modelos vigentes adotados.

Hoje, há um cenário de mudança paradigmática no campo educacional que tem suas bases nas inovações científicas e no desenvolvimento tecnológico e no repensar de seu papel dentro da sociedade, os quais demandam novas formas de interlocução com o sujeito protagonista do conhecimento, modificando as relações do trabalho e provocando um novo perfil desse profissional, independentemente de sua origem social ou formação, com competências e habilidades calcadas nas novas necessidades apresentadas no cenário de mercado competitivo e global (CHARLOT, 2005).

O docente, nesse contexto de mudanças, deve criar novas formas de interação com o saber, unidas às suas ações pedagógicas, visto que os espaços de formação superior são gerenciados como grandes empresas que precisam de resultados para se manter na concorrência. Assim, nesse imbricado é que aparece um fio condutor que fiscaliza tanto o desempenho teórico quanto prático do professor.

Charlot (2005) complementa que o profissional da educação deve estar ciente de que ao lecionar em um aparelho institucional, encontra-se sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e da supervisão internas de seus pares. Esse aparelho institucional é demarcado por uma série de restrições de espaço, de tempo

e de recursos presentes no cotidiano das instituições e nas formas de organização e de gerir esses espaços. Assim, “gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar e submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio” (CHARLOT, 2005, p.78).

Então, não tem como pensar a educação desarticulada de um sistema econômico que interfere diretamente no modo de pensar, fazer e socializar o conhecimento, sendo que muitas das vezes provocam e criam um processo de desigualdades.

Todavia, Saviani (2001), em sua obra *Educação e Democracia*, apresenta as falhas e problemas no sistema educacional brasileiro em diversos momentos históricos e assegura que estes vêm fortalecendo as desigualdades e privilegiando a classe dominante, além de ressaltar o impacto da economia e da política em contextos educacionais. A relação entre a política, sociedade e educação ajuda a compreender as iniciativas, as práticas e as teorias elaboradas no cerne do debate educacional.

A exclusão e marginalidade emergem dessa relação, visto que a educação é tida como uma poderosa ferramenta para corrigir estes desvios. Para Saviani (2005, p. 07):

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

A concepção de educação apresentada por Saviani (2005) é compreendida como "produção do saber", pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos. O ensino como parte da ação educativa é visto como o processo no qual o professor é o "produtor" do saber e o aluno o "consumidor" do saber. A aula seria produzida pelo professor e consumida pelo aluno. O professor, por possuir competência prática e teórica, é o responsável pela transmissão e socialização do saber escolar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos para ultrapassar o saber espontâneo.

Sobre essa relação do papel do professor com a teoria e prática transmitidas, é necessário destacar que os conhecimentos adquiridos, acumulados

pela humanidade e sistematizados logicamente, tornam-se imprescindíveis para um debate que ajuda a entender os termos “teoria e prática” e as relações entre elas, pois pode nos ajudar a refinar novos ou diferentes olhares acerca de como os professores são formados e o quanto essa formação tem priorizado o contato com as suas relações. Essa ideia está diretamente relacionada a uma das questões desta pesquisa, a que verifica como se configura hoje a relação teoria e prática na formação do “ser professor” do curso de Administração na memória do docente.

Outrossim, na relação teoria e prática é fundamental apresentar que estas duas palavras aparecem de forma corriqueira em trabalhos acadêmicos e são diferenciadas, enquanto oposição uma da outra. A teoria estaria ligada a um aspecto mais filosófico de produzir e reter o conhecimento, além de problematizá-lo, enquanto a prática estaria na base de efetivação dessas abordagens para alcançar um resultado esperado. Pereira (1992) chama a atenção para este último ponto, ou seja, a prática está relacionada sobre a ação do homem sobre o mundo, não sendo possível pensar em uma teoria que se sustente de forma isolada.

Ambas dependem uma da outra para o equilíbrio e culminância do conhecimento no intuito de que os pesquisadores/professores não teorizem “no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza do mundo como, conseqüentemente de si mesmo” (PEREIRA, 1992, p.70).

A ideia de práxis deve ser compreendida como um meio de avanço transformador das relações entre as pessoas, tendo como principal característica da atividade humana o fundamento da teoria carregado de múltiplos sentidos. Não podemos cair no erro de tentar entender a prática apenas como prática, como algo já estabelecido e puro, negando assim, o processo de conscientização das práxis no processo de produção e efetivação das epistemologias (KONDER, 1992; PEREIRA, 1992).

No entendimento de Pereira (1992), a divisão da teoria e prática é um legado cultural brasileiro, fruto do senso comum, cuja razão principal estaria pautada na reforma do ensino ocorrida no período de 1950-1960, quando as disciplinas perderam seu lado crítico devido ao esvaziamento de seus conteúdos. Ainda para o autor, a construção do conhecimento se dá a partir de relações estabelecidas entre informações recém-recebidas e já armazenadas, associando-as às experiências acumuladas. É nesse particular, que a individualidade faz a diferença.

Ainda segundo a visão do autor, a prática em detrimento do conhecimento teórico, conduz à concepção utilitarista voltada para a obtenção de resultados imediatos. Lembra Pereira (1992, p.70) que “a ação do homem sobre o mundo é a prática e que por isso não é possível falar em teoria isoladamente”. A prática é, portanto, fundamento da teoria, de forma que ambas não podem ser separadas, pois “a tentativa de compreensão da prática apenas como prática, isto é, como prática pura, divorciada da teoria, joga-nos em certo pragmatismo [...] e distorce este caráter de ação consciente e transformadora, impossibilitando-nos de passar da prática para a práxis” (PEREIRA, 1992, p.75).

A docência pode ser uma prática da teoria e, também, da prática, como uma sobreposição que precisa ser fomentada nos meios educacionais, fazendo parte da vivência, atuação e reflexão no âmbito dos processos da efetivação do ensinar e aprender. Com isso, Saviani, retrata que:

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p.154).

Enfim, refletir o campo da teoria/prática e do ensinar/ aprender, não é algo simples. É preciso conhecer as dimensões: do ‘saber ser’, do ‘saber fazer’ e do ‘saber conhecer’. O “saber-ser” está centrado no conhecimento do profissional e do ser humano que estabelece uma relação próxima na sua atuação, enquanto o “saber fazer” está atrelado às estratégias pedagógicas selecionadas para efetivação da transmissão do conhecimento e seu desfecho no campo da prática. Já o “saber conhecer” é quando o profissional tem a sensibilidade de produzir e captar conhecimentos em diferentes esferas. Desta forma, observa-se a necessidade de pensar a educação enquanto um campo de diálogo e da transformação dos saberes em fluxos que culminam com a continuidade do conhecimento.

### **2.3 Os desafios contemporâneos do olhar: as múltiplas práticas profissionais da docência no campo educacional**

A sociedade pós-moderna, ou modernidade tardia como chamaria Stuart Hall(2011), vem passando por diferentes transformações referentes às identidades produzidas nas ‘sociedades líquidas’ como denominaria Bauman (2001). As alterações dos sujeitos na forma de se projetarem dentro da sociedade, também alteraram as paisagens do campo educacional que buscaram se adequar perante as novas realidades apresentadas. Podemos destacar os grupos que foram ‘relegados de uma história oficial’<sup>10</sup> e que também excluídos como pauta de reflexão do campo educacional: mulheres, pobres, comunidades negras e indígenas, LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromântiques/Agênero, Pan/Poli) e pessoas com deficiência.

Suas reivindicações por acesso à educação, e especificamente, por uma reflexão crítica do modo de se perceberem na sociedade, fez com que surgisse um movimento carregado de questionamentos que ansiou por elaboração de novas medidas e leis que fossem iniciadas no campo da educação, o que refletiu bastante em diferentes áreas no conhecimento, as quais tiveram que se adequar e repensar as suas bases teóricas e práticas, uma vez que esses atores sociais também alteraram as paisagens do campo da Administração que se abriram para inclusão e reformulação do modo de ver e pensar o ser humano.

O desafio contemporâneo do exercício profissional encontra-se atrelado ao processo de conhecimento desses grupos que requerem o aperfeiçoamento especializado para lidar com o universo da diferença. Além do aperfeiçoamento, as mudanças dessas paisagens se dão de forma institucionalizada, desde a própria estrutura que precisa se adequar às novas demandas, como também as formas de tratamento, destacando-se por exemplo, os aspectos que envolvem o nome social até as questões de cotas sociais/ raciais. Os sujeitos envolvidos nesse processo clamam não só pela inclusão, mas também pela permanência e uma mudança na forma de ser e conceber a educação, questionando os currículos para a formação

---

<sup>10</sup> Conceito que tenta superar a concepção de subalterno que coloca a diferença do campo da inferioridade, sem levar em consideração outros processos (OLIVEIRA JUNIOR, 2012).

dos cursos que atendam e contemplem as identidades em movimentos. Para Bauman, a identidade:

[...] não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p.17).

Convém destacar também que, as alterações provocadas na forma de pensar os espaços educacionais possibilitaram aos grupos que não tinham acesso a esse cenário a galgarem e experimentarem o conhecimento e as ideias para fazer frente ao mundo da informação, propiciando o senso crítico e ampliando as balizas do saber. Nesse sentido, o conhecimento é um eficaz instrumento de transformação e seu acesso condiz com o rompimento das estruturas até então produzidas e concebidas, pois, a partir de seu contato, novas leituras críticas são elaboradas acerca da informação, criando caminhos para uma trajetória que imbrica um percurso intelectual, e ao mesmo tempo político, no campo de uma educação reflexiva (ALARCÃO, 2001; LIBÂNEO, 2001).

Libâneo complementa dizendo que:

Nosso desafio é uma escola incluyente. Mas também uma escola atual, ligada no mundo econômico, político, cultural. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores. [...] Ser professor, ser professora é um privilégio. É cuidar da humanização e da dignidade das pessoas. Vamos lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, bibliotecas, prédios mais bonitos e mais adequados. Mas, juntamente com isso, vamos assumir nossa missão pedagógica, vamos investir no nosso ambiente de trabalho, vamos transformar nossas escolas em espaços de aprendizagem, de formação continuada, aprendendo, dentro da escola, as novas exigências da nossa profissão (LIBÂNEO, 2001, p.24-25)

Os desafios na nova forma de educar constituem o primeiro elo de reformulação das práticas pedagógicas, trazendo para o centro da educação um processo de humanização, tanto aos alunos quanto aos professores. No caso dos professores, formulam-se novas metodologias ativas para que se ampliem no conhecimento que se propõe tecer dentro do ambiente educacional. Com isso, tenciona o seu lugar dentro da sociedade e questiona, de forma crítica e reflexiva, as demandas que aparecem em contexto local e global e que afetam o modo de

concepção do conhecimento. Libâneo alerta ainda para a seguinte situação:

[...] precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto. Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (LIBÂNEO, 2001, p.25).

Essa falta de apropriação e pertença do professor na atualidade pela educação perpassa pela baixa remuneração que esse profissional percebe e que o força a valer-se de um quantitativo maior de horas de trabalho para prover suas necessidades humanas, o que requer uma habilidade “extrateórica” quanto “extraprática” do que foi designado a desempenhar. Portanto, as “necessidades humanas” tornam-se pautas centrais no palco da vida, uma vez que força o professor a se lançar em um trabalho exaustivo de atuação profissional nessa realidade volátil de transformação tecnológica e científica, mudando constantemente o processo produtivo do “ensinar”.

Ademais, Libâneo reforça que deve se ponderar:

[...] os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje à 3ª Revolução Industrial, caracterizada pela internacionalização da economia, por inovações tecnológicas em vários campos, como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, o que acaba afetando o sistema de ensino. Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrando o papel da escola na formação geral, para além do interesse pela requalificação profissional. De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, a necessidade de formação geral se repõe, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para

análise de situações novas e cambiantes, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos. Estamos frente a exigências de formação de um novo educador (LIBÂNEO, 2001,p.5).

Dessa forma, ao pensar os horizontes mais complexos da formação do docente é que nos aproximamos das ações pedagógicas múltiplas, elaboradas na/para a sociedade. Diante disso o aperfeiçoamento de suas competências e capacidades criativas e amplas extrapolam o âmbito formal, abrangendo diferentes esferas “da educação informal e não- formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade” (LIBÂNEO, 2001, p.5).

Com o intuito de emergir novas diretrizes que contemplem formas de ser e fazer educador em ambientes que dialoguem com os espaços educacionais, podemos apresentar como potenciais espaços de diálogo: as associações de bairro; as comunidades pesqueiras, quilombolas, indígenas e de agricultores; os abrigos e os espaços de medidas socioeducativas; as igrejas; os espaços empresariais e os espaços de rua que abrigam moradores e pessoas em situação de risco. Todos os espaços supracitados ampliam o conhecimento e disseminam as reflexões que são fomentadas no campo da teoria e lançadas nas práticas que buscam fazer da universidade, ou escola, um lugar de ponte, ou seja, um lugar para todos.

As pontes estabelecidas e interligadas ao longo do percurso do ser professor constroem o momento de associar a teoria com a prática. Dessa associação é que aparece o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer, o aprender a conceber e o aprender a ensinar os saberes partilhados na construção de identidades do ser professor, cuja formulação é particular, com o contato das informações que teve acesso no momento de sua formação para a docência. Logo, as habilidades e competências afloram na realidade social em que irá atuar, especializando cada vez mais a teoria e a prática que auxiliam a problematizar o conhecimento e ampliar o campo de saber que está exposto. Todavia, ao possibilitar entender que o ser professor navega em um oceano de incertezas, isto faz com que, cotidianamente, sem sua atuação, não haja reflexão, o que potencializa seu papel enquanto um profissional crítico da sua realidade.

Tardif (2002), ao olhar para os saberes adquiridos em realidades educacionais, enfatiza a importância de compreender o processo antes, durante e após a constituição profissional de um educador, uma vez que:

[...] a socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2002, p.69).

O que Tardif aponta é o estímulo que esses profissionais receberam para exercer o campo da docência, elemento de extrema importância para a construção e reflexão do gosto de ser professor. Ademais, é nesse terreno fértil que se iniciam as primeiras fecundações das sementes que foram lançadas nessa seara, cujo principal elemento é entender como as pessoas se aproximam e alimentam o gosto pelo ser professor, em um contexto no qual essa profissão é deslocada para um segundo plano. Entretanto, no campo da prática da docência as pessoas buscam satisfazer seus desejos. Inconscientemente, aparecem suas escolhas que provocam um abalo nas estruturas sociais, pois, muitas das vezes, adentram a esse cenário sabendo das implicações e desafios que o ser professor carrega em seu processo histórico.

Neste sentido comungam Charlot (2000) e Adorno (2004) quando afirmam que os processos de aprendizagem só se efetivam quando os atores sociais escolhem e demarcam seus desejos, além de estarem dispostos a aprender. Dessa forma, é que surge a importância do desejar/aprender o conhecimento em diferentes contextos, que estabelece, nesse movimento, uma relação dialética com o mundo, conectando, intensamente com o outro e consigo mesmo, fazendo aflorar o ser professor.

Nesse jogo é que se estabelece uma relação de reflexão na ação, a qual lança um conhecimento aprofundado nas relações da educação com a sociedade. Esse vai e vem provoca transformações sociais em contextos globais/plurais que atingem as formas de conceber, fazer e aplicar o conhecimento, como, a disseminação da robótica e a preocupação com o meio ambiente no contexto educacional formal/não formal. Isto cria um arranjo da interatividade entre professores de diferentes áreas do saber que se articulam para produzir um cenário da diferença, ou seja, incitam o pensamento metodológico em práticas que possam ser refletidas por diferentes vertentes rumo a uma provável solução. Com isso,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num

contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2002, p. 49-50).

A complexidade da atuação docente pode ser compreendida na interação dos saberes que ao se conjugarem, potencializam formas diferenciadas de lidar com a realidade, em que estão presentes valores, sentimentos e atitudes estabelecidas no contato com o outro. Por isso, ao estar atento para os impasses e desafios no campo educacional, é necessário também estar preparado para criar um contorcionismo das ações que se adéquam aos contextos em que nos emergimos. Sob essa visão, ressalta-se a importância dos saberes locais e globais, visto que “a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal”. “Sendo assim, o que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre” (BAUMAN, 2013, p.22).

Os contextos educacionais e suas práticas estão sempre em processo dinâmico de modificação, que alteram constantemente as formas de ensino e aprendizagem. Assim, os espaços superiores de ensino foram chamados nessa modernidade tardia a elaborar, difundir e implementar formas de problematizar a produção do saber e seu lugar dentro da esfera social, uma vez que, pelos mananciais de riquezas na atualidade global perpassam o acúmulo de conhecimento, a inventividade, a imaginação a capacidade de pensar e a coragem de refletir diferente do conhecimento social (BAUMAN, 2013), configurando-se os elos centrais para a formação do profissional da educação.

Ainda segundo Bauman (2013), os desafios atuais das novas realidades que se apresentam buscam por esse profissional crítico, reflexivo e atuante com a sociedade e preocupado com os problemas sociais em contextos micro e macro, constituindo uma volatilidade líquida nessa seara. Neste sentido, é pensando os paradigmas da educação que se pode refletir as práticas pedagógicas e suas didáticas aplicadas nas ações educacionais.

O professor é visto nessa sociedade líquida como um sujeito provocador e transformador que leva seus alunos a repensar as realidades, a partir de uma visão diferenciada de mundo, tentando entender os fenômenos e suas conexões de mudanças em um processo de multiplicidade, a aleatoriedade e as incertezas (MORIN, 2002; 2013).

O professor exerce, então, um papel pedagógico na diversidade dos espaços, não podendo ser reduzido a um mero mediador. Ele vai, além disso, ao construir suas bases de identidades pautadas em suas experiências e ao ter a sensibilidade de juntar outras experiências e realidades do cotidiano da vida social. Dessa forma, viabiliza ao aluno uma produção do saber selecionada, lapidada e apropriada que o ajuda a entender os processos colocados em pauta. Em suma, o papel do professor está balizado em exercer:

[...] por meio de uma ação pedagógica mediadora entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social”. Uma ação em que “os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano de modo que se produzam neles necessidades não cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (FACCI, 2004, p.232-233).

A importância do professor consiste em estar sempre ampliando seu conhecimento além de sua formação, pois entre a teoria x prática encontra-se a evolução do conhecimento, por isso, entendemos que a teoria é a formulação do conhecimento e a prática é a aplicação desse conhecimento. Ambas estão intrinsicamente relacionadas ao movimento de formulação e reformulação do saber que liga diferentes pontos em diferentes áreas que adentram ao campo da educação, atingindo os atores sociais em suas relações conscientes, tanto no plano coletivo como particular.

A reflexão torna-se o ponto central do processo de formulação do saber no que tange o papel do professor e os processos de aprendizagem que dialogam com o “conhecimento teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos” (ALARCÃO, 2005, p.13).

O professor, hoje, necessita pensar suas práticas utilizando-se de diferentes insumos pedagógicos capazes de ampliar e potencializar a sua forma de disseminar o conhecimento e satisfazer aos desafios que emergem das realidades apresentadas. Assim, a partir da relação teoria x práticas, proporciona-se uma educação diferenciada que emancipe os sujeitos que estão envolvidos nas práticas educacionais.

A ética torna-se outro ponto importante para refletir os desafios contemporâneos da docência. Sua aproximação como campo educacional discorre acerca de problemáticas que envolvem a produção do conhecimento, o debate sobre teoria e prática, a relação das pesquisas com a sociedade e a relação de

tratamento entre professor/professor, professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, professor/aluno e corpo institucional, entre outras.

A sociedade e a educação clamam por ética. Assim sendo, é comum que nas rodas de debates, nas conversas informais e nas pesquisas acadêmicas, esta apareça de forma constante. Seu fluxo é intenso e aponta para uma crise de valores e de identidades, isto é, a educação reflete as mudanças provocadas no seio da sociedade vigente, uma vez que o ambiente educacional não pode ser visto como uma ilha isolada da sociedade. A escola é a sociedade e a sociedade é o produto dessa escola. Portanto,

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela. É certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e suas consequências e lançar a semente do descontentamento e da discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas (MINETTO, 2008, p.19).

Na interação entre sociedade e escolas diferentes janelas se abrem, o que provoca o aparecimento de fenômenos éticos nos campos sociais, religiosos, culturais, identitários, políticos e ideológicos. Nesse sentido, a educação acaba sendo o pilar das transformações éticas, nas quais, os atores sociais envolvidos, em processos de formação, utilizam o conhecimento, enquanto uma ferramenta de mudança e de leitura das realidades sociais.

Assim, o professor é aquele que amplia de forma didática o modo de transmissão de conhecimento e auxilia a sua aplicabilidade na ação do se fazer/ético. Comungamos com Alarcão, ao refletir sobre “a escola do nosso tempo, com janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permita criar e recriar, sem, contudo, perder a razoabilidade e a estabilidade”. “Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realidade humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos” (ALARCÃO, 2001, p.12). Com isso, complemento com outra dimensão, a ética, para a formação e manutenção do ser humano na sociedade. Desse modo,

Aproximar educação e ética é um desafio que resulta do contexto

da realidade do mundo atual. Os paradoxos que se apresentam refletem um mundo de infinitas possibilidades ao lado de um processo assustador de autodestruição. E é a escola que revela essa ambiguidade como um espaço e um instrumento de reflexão e de reprodução. É preciso, então, que a educação se constitua em uma ação ética para que se construa um novo homem e uma nova sociedade. Educando as futuras gerações para que assumam o compromisso ético da construção de uma realidade mais justa e equitativa é que se funda a esperança de um mundo melhor para todos (JOHANN, 2009, p.9).

Ao pensar a aproximação dessas duas zonas de convergências, que se encontravam separadas, de um lado a educação e do outro a ética, estamos criando formas de superar as dificuldades e as situações, a partir do olhar crítico e reflexivo no campo educacional, produzindo agora, nessa junção, questionamentos que ampliem o modo de se conceber e apreender o mundo e seus processos educacionais.

Não obstante estas condições que representam tantas dificuldades, é preciso pôr-se a caminho na busca desta aproximação. Desde logo, tem-se claro que esta junção se fará de forma lenta e imperfeita, num contínuo e constante processo de construção. Seria de todo desejável podermos afirmar que não é possível haver educação sem ética. Entretanto, a realidade é marcada por uma imperfectibilidade inerente a toda condição humano (JOHANN, 2009, p.21).

Apesar disso, os desafios contemporâneos do exercício profissional da docência no campo educacional atravessam diferentes contextos, relacionados às questões identitárias, sociais, culturais, políticas, econômicas e éticas. O ambiente educacional potencializa reflexões, onde se formulam teorias e se constroem práticas que são desenvolvidas e estimuladas no exercício da docência. Em virtude disso, se estabelece a relação ensino e aprendizagem, que por sua vez se forma na disseminação do saber, elemento central na formação humana que sustenta a construção do ser crítico e reflexivo, haja vista a sociedade institui parâmetros de um profissional que saiba lidar com os desafios do passado/presente e de uma projeção dos aspectos peculiares que possam aparecer no futuro, que alteram, constantemente, as formas de se pensar os processos de ensino e aprendizagem.

Os espaços educacionais lidam com essa nova forma de elaborar, difundir e implementar os saberes na sociedade em diferentes contextos dinâmicos locais e globais, os quais estão atrelados, firmemente, às questões de cunho social que

impactam na formação e atuação do profissional da educação. Por fim, ao repensar a prática docente e a realidade, é fundamental estar atento para a produção do conhecimento que se origina ao refinar o olhar crítico, e assim, produzir uma visão diferenciada de ler e interpretar, simbolicamente, o mundo em suas conexões múltiplas, tornando-se necessária a aproximação com outros saberes que proporcionem a dilatação das fronteiras epistemológicas do conhecimento, ponto central para refletir sobre o papel do docente, e seu desenvolvimento em sua formação continuada.

#### **2.4 Ampliando os saberes: A formação continuada e suas implicações no campo educacional**

Contextualizar sobre a formação docente é construir identidades profissionais. O eixo dessa formação é o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo intencional, que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, criticidade, intencionalidade e autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão. Como afirma Nóvoa (2002, p. 21):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A preocupação com a formação e o desenvolvimento contínuo de professores tem sido cada vez mais intensa. Isso se deve, em parte, ao que se ouve nestes últimos anos sobre um discurso repetitivo e insistente, que apresenta a formação como uma passagem obrigatória à qual os diversos tipos de trabalhadores devem recorrer para fazer face às situações de fragilidade que os aborrecem no seu cotidiano. Muitas das explicações dessa situação recaem sobre a formação inicial precária a que esses professores tiveram acesso (NÓVOA,2002).

Além disso, as exigências da sociedade do conhecimento provocam em muitos professores insegurança e incerteza, e suscitam as mais variadas reações de perplexidade, inquietude, medo, assim como, de busca e criatividade. Portanto, as questões concernentes à construção e reconstrução do conhecimento, contribuem

para o processo de discussão e mudanças necessárias à formação dos professores, atreladas às experiências educacionais que os sujeitos carregam e reelaboram na formação continuada. Desta forma, o contato com a experiência ainda faculta o desejo de muitos profissionais para a efetivação dos conhecimentos apreendidos na formação.

A relação teoria e prática tornam-se elos centrais para a formação dos profissionais no exercício de sua profissão, contribuindo para a ampliação e a aplicação dos saberes. Isso não quer dizer, que a formação tenha apenas o intuito de acumular um conhecimento especializado. Na verdade, essa etapa busca despertar no profissional suas potencialidades e problematizar os conhecimentos de sua área de atuação que ganha outros sentidos na troca com as experiências acumuladas por outros profissionais. Portanto, a necessidade do aperfeiçoamento decorre da necessidade de se manter atualizado para atender às exigências impostas pelo mercado que anunciam a precarização do trabalho em diferentes setores de atuação, em especial, a docência.

A formação continuada emerge como uma forma de treinamento/capacitação e aperfeiçoamento, pois, contribui para manter a qualidade e o diferencial dos profissionais, visto que, no campo da educação, a formação atribui aos professores à função de pensar em práticas pedagógicas que surgem a partir das reflexões múltiplas. Dito de outra forma, a formação continuada tenta compreender e solucionar as demandas que a sociedade apresenta de forma flexível e adaptável. Nesse movimento, acaba se identificando com algumas especificidades da área, ocasionadas pelas novas e constantes mudanças. Dessa maneira, as:

[...] demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p. 16).

Com isso, as práticas docentes são analisadas diante de um contexto de ações, que busca valorizar a transformação do profissional envolvido com o ensino, ao viabilizar uma mudança a partir de uma formação distinta que se relaciona com sua prática profissional. A necessidade que se tem de buscar uma formação continuada é fruto de uma lacuna que existe em sua formação e prática, logo, a alternativa apropriada para elucidar esse hiato é suprida por uma ampliação de

saberes que se adaptem às necessidades que surgem no âmbito do trabalho. Assim, as experiências prévias são remodeladas na formação contínua, fazendo emergir novas concepções, atitudes e valores que ampliam a docência.

Fusari (1998) e Nóvoa (1992), ao discorrerem sobre as particularidades da formação continuada, elencam a necessidade de pensar os saberes da profissão que corroboram para a formação de um novo paradigma, entendendo esse momento como um processo contínuo de formação ambivalente entre o campo da docência (o ser professor) e o campo da profissão escolhida. Nessa dualidade é que se apresenta o desenvolvimento profissional, como produto tangível da reflexão sobre a ação, e amparado nas bases do saber pensar e fazer, ou seja, seus atos e decisões são balizados nessa formação.

Em Fusari (1998), é possível observar que a formação contínua se encontra verticalmente transversalizada em diferentes tendências educacionais e sociais produzidas historicamente, cujos seus reflexos ainda se projetam no campo das ponderações e práticas *na/da* docência. Destarte, o percurso trilhado pelos pesquisadores na formação continuada para a docência ganha novos sentidos e significados quando se olha para uma realidade já apresentada de uma outra forma, ou quando conseguimos ler outras realidades. Nóvoa (1992) complementa que a formação do docente não se esgota na formação continuada, pois, o momento de obtenção de um conhecimento é apenas um despertar para a vida e para as realidades que aparecem na contemporaneidade, sendo que, o educador deve acompanhar as reivindicações que aparecem em pautas que o direcionam para os diversos campos de atuação e constroem um ser autônomo e crítico de sua prática.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 1996,p.22).

A formação continuada, conjugada com a prática, permite aflorar a mediação do conhecimento espontâneo com o adquirido no ambiente educacional, que é reiterado na vida social. Dessa maneira, o processo de formação aciona um conjunto de ações intencionais e conscientes, dirigidas para fins diversos que será aplicado no contexto do trabalho educacional. Para isso, é fundamental saber lidar com os instrumentos culturais básicos e sua apropriação que permitam elaborar interpretações das realidades sociais e promovam o desenvolvimento coletivo e individual dos atores sociais envolvidos. Além do mais a formação continuada abre diferentes trincheiras de posicionamento e de produção do saber, posto que:

Por mais que se reconheça que as vertentes descritas representam tendências que se cruzam e mesclam, não há dúvidas de que existe hoje, neste macro cenário, um embate entre levar avante os ideais e pressupostos de uma educação republicana ou os de uma educação mercantilizada; de uma educação para a cidadania ou de uma educação para a empregabilidade; de uma educação como bem social ou de uma educação como serviço (CORRÊA, CASTRO E AMORIM, 2015, p.40)

O sentido e o significado da educação podem agregar diferentes concepções e nomenclaturas, pois ao associar adjetivos (de mercantilista, cidadania, social, empregabilidade e serviço) mudam-se as lógicas, e novas semânticas são criadas na área, podendo impactar na formação do sujeito e no modo de captar os sentidos educacionais, uma vez que pode alterar a autonomia do docente a partir de seus novos sentidos que constroem outras definições que por sua vez alteram, completamente, o modo de ver, de se posicionar e de agir frente às realidades educacionais.

Em Nóvoa (1995), essa construção da autonomia encontra-se atrelada a uma base polissêmica conceitual que direciona para novas formas de saberes aplicados a uma diversidade de abordagens que influencia o processo de profissionalização na formação continuada dos professores. Assim tal formação torna-se uma etapa de construção e reflexão, de pesquisa e de problematização de saberes que potencializa a ação de ser e fazer no âmbito profissional, o faz ampliar o campo de atuação que necessita constantemente de atualização para se efetivar através de aperfeiçoamento teórico e prático que altera as práticas profissionais.

A etapa de aperfeiçoamento é um exercício em que a compreensão da função docente se amplia para além do trabalho mecânico, desenvolvendo uma nova cultura de captar os sentidos e significados da profissionalização docente.

Portanto, a contradição que surge nesse contexto de formação contínua é que os profissionais acabam perdendo sua autonomia em detrimento da necessidade mercadológica, visto que é designada uma busca incessante pela qualificação e requalificação profissional.

A racionalização mercadológica do processo de formação do profissional em educação impactou na forma de conceber e pensar o papel do professor na atualidade, que passou de um disseminador de conhecimentos e práticas para um gestor ou administrador de vidas, a partir do seu encantamento com a finalidade de cooptar alunos. Assim, a ideia de profissionalização e de formação continuada caminha para o mesmo direcionamento, visto que a formação continuada é um processo de acesso e contato com novos saberes e a “profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 23).

O professor se reelabora ao identificar nas suas experiências, novos sentidos que culminarão na produção de significados, ou seja, a cada momento o professor reinventa-se no palco da produção do saber, construindo-se como um professor de sentidos e significados que, criticamente, questiona seu campo de atuação. Ademais, o professor acaba sendo um sujeito de referência que cria novos olhares, a partir de sua bagagem de conhecimento, tem capacidade de aflorar a percepção e a interação com os sujeitos que se aperfeiçoam para lidar com os desafios da sociedade.

O sentido do ser professor está entrelaçado com a harmonia das suas experiências, o que faz tocar, diferenciar e construir. Dessa forma, em uma sociedade na qual as informações são voláteis, o professor, está propenso a:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2006,p.20).

Conseqüentemente, o sentido e o significado do ser professor vão além de um processo de formação e disseminação dos saberes, eles encontram-se envolvidos *na* e *com* as experiências dos professores, que como uma tela, seleciona os principais instrumentos a serem utilizados, e logo após, dão sentido útil ao trazer

para o campo da prática, a partir do desenhar novas formas, novos movimentos e novas imagens projetadas e tratadas no campo da vida.

Por fim, não tem como falar na ampliação dos saberes sem retomar o papel e a função do professor dentro dos contextos educacionais e seu processo de formação contínuo que altera seu campo de atuação e posicionamento dentro da sociedade contemporânea. Sendo assim, as implicações no campo de formação encontram-se no debate do ser professor, posto que, na sociedade líquida, esses profissionais exercem diferentes identidades e ocupam diferentes espaços. Deste modo, se estabelecem uma relação de sentidos e significados em torno dos sujeitos que dão importância, no campo educacional, ao saber ser, fazer, conceber e aprender.

### **3 TEORIAS, PRÁTICAS E SABERES: PARÂMETROS LEGAIS, INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Nos últimos anos, os cursos de graduação no Brasil, têm passado por importantes reformas estruturais, especificamente, no que se refere ao diálogo com outro campo do saber, o que fez ampliar e flexibilizar as fronteiras de atuação. Desde sua regulamentação, a Administração esteve atrelada à formação do bacharel que é lançado para o campo do mercado de trabalho, com o intuito de efetivar os conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem. Com as mudanças propostas em 1996 para o Ensino Superior, a partir da Lei e Diretrizes e bases da educação - LDB, foram produzidas mudanças significativas nos currículos atinentes à produção do conhecimento dos cursos de bacharelado, alusivas as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a seção em questão busca apresentar e compreender os parâmetros legais para o funcionamento do curso de bacharelado, os sentidos e significados da atuação do ‘professor bacharel<sup>11</sup>’, entendendo seu aporte teórico e suas práticas educacionais adotadas no curso de Administração. Para isso, as seguintes indagações nortearam a presente reflexão: Como se dá a relação entre os saberes do campo da Administração com os saberes da Educação? Além disso, qual é o impacto da ausência ou presença desses saberes na formação do professor bacharel em Administração? Que tipo de relação é constituída pelos docentes bacharéis entre a sua formação profissional, e a sua atuação como professor no ensino superior? Os questionamentos produzidos auxiliaram na reflexão de que os ‘professores bacharéis’ despertam-se para a necessidade de aproximar-se com o campo da educação, desse o ponto que se encontram emergidos em sala de aula, elemento central para um despertar da importância das reflexões que ressaltam e problematizam os contextos educacionais, particularmente os desafios encontrados no ensino superior.

Ao produzir um alinhamento com outras áreas do saber, atrelado com uma carreira e vivência no campo da pesquisa em Administração, é que aparece o

---

<sup>11</sup> Nomenclatura utilizada para caracterizar os professores no curso de bacharelado em administração. Categoria retirada das entrevistas realizadas com os docentes.

processo da docência como uma (re)construção de si e de sua prática docente, compleição de sua saber, fazer, apreender e ser do professor, fundamentada em suas experiências profissionais e ponderações que alteram as práticas e o exercício educacional desde as trocas que foram sendo produzidas no seu percurso acadêmico com (professores/alunos/sociedade).

Portanto, ao olhar para o campo educacional do curso de bacharelado em Administração, estamos observando como as questões educacionais são produzidas nessa esfera, e como a professoralidade elabora concepções e sentidos que emanam de suas vivências que constituem a ideia de ser professor.

#### **4 Os Parâmetros Legais e Educacionais do Curso de Bacharelado em Administração**

As diretrizes que regulam a profissão do técnico em Administração encontram-se amparadas na Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, que instituiu as prerrogativas básicas para o exercício efetivo do campo de atuação do administrador (especificamente no art. 3º, no qual aparece uma delimitação de quem pode exercer essa atividade), relacionado com os primeiros parâmetros legais da educação e com a própria concepção da construção de uma identidade bacharel em Administração pública ou de empresas (BRASIL, 1965).

As normas compartilhadas, no artigo exposto, estabelecem que os profissionais devem ser diplomados nos cursos regulares superiores, oficiais, oficializados e reconhecidos pelos órgãos que chancelam a profissão do administrador no Brasil, ou seja, são amparados nos currículos fixados pelo Conselho Federal de Educação, a partir da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1965).

Nos casos dos diplomados no exterior em cursos regulares de Administração, é necessário passar por um processo de revalidação do diploma nos Conselhos de Educação do Brasil, os quais são orientados, simultaneamente pelas diretrizes curriculares dos cursos de bacharelados em Administração. Outrossim, o exercício da função de ‘administrador’ era exercido por profissionais de ensino médio ou superior (de outras áreas do conhecimento), que no processo de organização do campo da administração, também foi regulamentado enquanto profissionais da administração, uma vez que esta profissão aparece de forma autônoma. Assim, a legislação agora constituída para essa profissão, amparou todos

aqueles que atuaram e que tinham experiências de pelo menos 5 anos de atividade no ramo administrativo (BRASIL,1965).

As formações de conselhos técnicos, tanto na esfera federal como nas esferas regionais, ajudaram a organizar as questões que envolvem o campo da administração no contexto nacional. O Conselho Federal ficou responsável por fazer as orientações pertinentes à profissão, por aconselhar e tirar as dúvidas que envolvem a elaboração dos planos regionais. Outro ponto está relacionado à elaboração, ao exame e à aprovação dos regimentos internos dos conselhos regionais, e por último, tem o poder de facultar os recursos que envolvem os Conselhos Regionais – CRAs - e de modificar a legislação (BRASIL, 1965). De acordo com o art. 9º o Conselho Federal de Administração, o Conselho Federal:

Compor-se-á de brasileiros natos ou naturalizados, que satisfaçam as exigências desta Lei, e será constituído por tantos membros efetivos e respectivos suplentes quantos forem os Conselhos Regionais, eleitos em escrutínio secreto e por maioria simples de votos nas respectivas regiões.

(1) (4) Parágrafo único. Dois terços, pelo menos, dos membros efetivos, assim como dos membros suplentes, serão necessariamente bacharéis em Administração, salvo nos Estados em que, por motivos relevantes, isto não seja possível (BRASIL, 1965, p.1-2).

As esferas regionais (CRAs) ficaram com a competência de aplicar as diretrizes nacionais nas suas respectivas autarquias, com a finalidade de fiscalizar o exercício da profissão do administrador em sua respectiva jurisdição, cabendo organizar, manter, registrar e expedir as carteiras profissionais. Além disso, ficaram responsáveis por julgar as infrações e impor as penalidades que vão contra a legislação federal, assim como elaborar e aprovar regimentos locais consonantes ao campo do administrador (BRASIL,1965).

O Art. 11 define que:

Os Conselhos Regionais de Administração com até doze mil Administradores inscritos, em gozo de seus direitos profissionais, serão constituídos de nove membros efetivos e respectivos suplentes, eleitos da mesma forma estabelecida para o Conselho Federal. (1) (4) § 1º Os Conselhos Regionais de Administração com número de Administradores inscritos superior ao constante do caput deste artigo poderão, através de deliberação da maioria absoluta do Plenário e em sessão específica, criar mais uma vaga de Conselheiro efetivo e respectivo suplente para cada contingente de três mil Administradores excedente de doze mil, até o limite de vinte e quatro mil (BRASIL, 1965, p.1-2).

Ante o exposto, a profissão de administrador, articulado com seu campo de formação, se constitui como um princípio basilar para a atuação efetiva de seu exercício, que começa a delimitar as fronteiras profissionais com a finalidade de ter profissionais especializados em sua área. Com isso, faz surgir no contexto nacional, dialogando intensamente com o regional, instituições responsáveis por fomentar e fiscalizar a atividade do administrador nos diferentes campos de atuação.

Logo, os Conselhos Regionais de Administração tornaram-se um grande parceiro nesse projeto de regulamentação da profissão, fazendo com que uma identidade<sup>1412</sup> profissional seja constituída, com aspectos moldados e compartilhados nesse segmento.

Desta maneira, a certificação da profissão de técnico de administração encontra-se amparada na legislação educacional, que cria os parâmetros para cancelar a emissão do diploma que legitima o exercício profissional, o qual está entrelaçado com o debate da formação pessoal do administrador no mercado de trabalho, parte central para institucionalização do perfil do profissional que dialoga com a lei 4.769 (BRASIL, 1965).

A legislação educacional nº 4.024 retrata a expansão do curso de Administração no ensino superior de forma indireta, pois não descreve as prerrogativas que podem estabelecer o funcionamento dos cursos de bacharelado. Apenas no art. 77 é mencionada a terminologia bacharelado: “Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de “VETADO ciências e letras” (sic) (BRASIL, 1961, p.10). Entretanto, o que se denota é que cada órgão responsável pelos cursos de bacharelado (educacional, conselho e outras entidades) estabelece nesse contexto, os parâmetros educacionais necessários para o funcionamento de seus cursos. Nicolini (2000, p.21) ressaltaque:

[...] em 8 de julho de 1966 o Conselho Federal de Educação terminaria por regulamentar o ensino de Administração através

---

<sup>12</sup> Destaco que a identidade profissional pode ser pensada com algo fluído e dinâmico. Entretanto, a identidade do administrador é inventada e imaginada como uma construção hegemônica da sociedade, no qual a figura do homem é a base desse processo. A categoria identidades, Invenção e imaginação pode ser aprofundada nos seguintes debates. Ver: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000; Eric Hobsbawm & Terence Ranger (orgs.). **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

de Resolução não numerada, fixando, como já referido, o conteúdo mínimo e a duração para o curso. Algumas considerações sobre o assunto foram tecidas pelo Conselheiro Dumerval Trigueiro, o relator do processo de regulamentação do ensino de Administração, no Parecer nº 307/66. Em boa parte, alertando para a possibilidade de problemas que ainda hoje não foram solucionados. Esse relator se encarregou de analisar detidamente as condições reais da administração no país, da lei que a regulamentava, e das doutrinas fixadas na experiência nacional e internacional, além de confrontar os currículos de todos os cursos de Administração e de ouvir os especialistas mais autorizados.

No final da década 1960, o desenvolvimento dos cursos de Administração fez com que o curso ganhasse forma no campo acadêmico, fortalecendo a atuação dos profissionais bacharéis envolvidos, o que acarretou na regulamentação da profissão de administrador em 1985 com a Lei nº 7.321, que alterou a nomenclatura de técnico de administração para administrador e mudou o nome dos órgãos fiscalizadores (BRASIL, 1985).

A mudança se deu pela exigência do cenário econômico vigente, influenciado pelo processo de globalização que fez emergir novos paradigmas de produção. Atrelado a esse processo, ampliou-se um debate sobre formas de gerenciamentos, de tal modo que, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, outras discussões foram sendo produzidas acerca da gestão organizacional. Esse processo envolveu o papel do administrador, o papel da empresa, o desenvolvimento das ferramentas de gestão, a qualidade dos produtos e a melhoria da qualidade da mão de obra profissional, exercida no mercado trabalho para atender às demandas de consumo internos e externos. Como consequência:

[...] alguns dos principais fundamentos da abordagem anterior com base no controle individual, divisão de atribuições, níveis hierárquicos e a rígida divisão do conhecimento estão sendo substituídos por uma abordagem voltada para a integração entre as diversas áreas das empresas (sic) e para a circulação do conhecimento através do mapeamento e aprimoramento de processos. Desta forma, a empresa terá acesso, através do gerenciamento estratégico da informação, às melhores condições de integração aos seus diversos ambientes de negócios, e dos desempenhos seus diversos parceiros (fornecedores e clientes) nestes ambientes. Instrumentos tradicionais de ascensão profissional como a lealdade e a reciprocidade pessoal estão sendo gradualmente substituídas por uma visão crítica capaz de antecipar problemas e propor soluções em um ambiente altamente dinâmico e instável que caracteriza a globalização (POLIZELLI e RUIZ JÚNIOR, 2011, p. 32).

Sendo assim, o perfil do administrador adaptou-se às tendências da globalização, atribuindo um olhar sistêmico amparado na:

[...] capacidade de questionamento das soluções atuais, antes tão abominadas por alguns gerentes tradicionais, passa a ser muito valorizada pelas empresas preocupadas em se adaptar rapidamente aos desejos dos seus clientes em qualquer lugar do planeta e à capacidade de resposta, muitas vezes quase imediata em alguns ramos, das empresas concorrentes igualmente globalizadas. Outro detalhe relevante que vale a pena ser incorporado ao debate sobre o perfil do administrador refere-se ao fim da estabilidade do paradigma de gestão nas organizações. Até o final dos anos 80, era muito comum que alguns executivos iniciassem e concluíssem as suas carreiras debaixo dos mesmos paradigmas de gestão. Hoje, as carreiras se desenvolvem em ambientes muitos mais complexos, com a mudança permanente dos paradigmas de gestão, o que implica a necessidade de desenvolvimento dos mecanismos institucionais e individuais de aprendizagem, com forte apelo para a capacidade de trabalho e de desenvolvimento dos grupos em que atuam (POLIZELLI; RUIZ JÚNIOR, 2011, p.33).

É importante salientar que ao pensar a profissão de administrador no Brasil, é necessário adentrar em uma seara, marcada pelas contradições, rupturas e continuidades, envolvendo o campo educacional do curso de Administração, como na área da atuação profissional do administrador/bacharel.

A formação dos conselhos federais e regionais foram de extrema importância para a consolidação das mudanças paradigmáticas no ensino educacional superior, direcionando as reflexões que foram sendo produzidas a partir das relações no mercado de trabalho e nos espaços acadêmicos, o que desenvolveu as habilidades e competências técnicas, humanas e conceitual no contexto globalizado.

Dessa forma, as mudanças no campo mercadológico alteraram as concepções de produção, consumo e trabalho. Haja vista as formas de gerenciamento estratégico da informação que também impactaram na circulação de novos saberes interdisciplinares, dentro do ambiente do trabalho, no que tange às habilidades e competências, que corroboram para o desempenho cooperativo.

#### **4.1 As Instituições Educacionais de Administração e os parâmetros curriculares no ensino superior brasileiro**

Os acordos delineados para a criação do curso de Administração tiveram

como arquétipo as experiências das nações ocidentais, com influências norte americana, francesa, inglesa e alemã, que intuíram na forma de se pensar e conceber o campo da Administração, com foco, ora no processo de industrialização, ora na expansão da administração das empresas ou na organização da gestão no âmbito público e privado, que mudaram as formas de sociabilidade e de trabalho nos espaços urbanos e rurais (SERVA, 1992;1996).

Assim, as primeiras instituições educacionais de ensino superior no Brasil em Administração emergiram no contexto econômico e de política desenvolvimentista adotado no governo de Getúlio Vargas, apoiado pela necessidade de qualificar profissionais que pudessem atender às demandas do mercado de trabalho, ocasionadas por um programa de governo que pudesse gerir com eficácia as organizações públicas e privadas, as quais deveriam adotar critérios de racionalidade econômica (SERVA, 1992; 1996).

Em 1937, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), como fonte basilar dos atos constitucionais outorgados no corrente ano, que garantia o aperfeiçoamento governamental, e a elaboração orçamentária, que assessorava seu funcionamento nos órgãos públicos do país, a fim de garantir o equilíbrio orçamentário, como pode ser visto no art. 67:

Haverá junto à Presidência da República, organizado por decreto do Presidente, um Departamento Administrativo com as seguintes atribuições: a) o estudo pormenorizado das repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, com o fim de determinar, do ponto de vista da economia e eficiência, as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, sua distribuição e agrupamento, dotações orçamentárias, condições e processos de trabalho, relações de uns com os outros e com o público; b) organizar anualmente, de acordo com as instruções do Presidente da República, a proposta orçamentária a ser enviada por este à Câmara dos Deputados; c) fiscalizar, por delegação do Presidente da República e na conformidade das suas instruções, a execução orçamentária (BRASIL, 1937,p.17).

Confere a essas alíneas, a criação de um departamento administrativo público que exerça a fiscalização, a gestão e a criação de medidas punitivas para o desenvolvimento orçamentário das finanças públicas, tendo como prerrogativa tornar a gestão pública eficiente. Logo após, em 1938 foi atualizado o art. 67 da Constituição de 1937, com o Decreto Lei nº 579/1938, o qual manteve as alíneas a,

b e c, e complementou com um novo parâmetro (alíneas d, e, f, g, h, i) que possibilitou novas atribuições à área, incluindo especificamente, a administração de pessoas, a administração de materiais, ações de assessoramento e de controle, ampliando assim, a atuação do DASP:

e) promover a readaptação e o aperfeiçoamento dos funcionários civis da União; f) estudar e fixar os padrões e especificações do material para uso nos serviços públicos; g) auxiliar o Presidente da República no exame dos projetos de lei submetidos a sanção; h) inspecionar os serviços públicos; i) apresentar anualmente ao Presidente da República relatório pormenorizado dos trabalhos realizados e em andamento (BRASIL, 1938, p.1).

A estrutura organizacional do DASP era composta por cinco divisões: 1) divisão de organização e coordenação; 2) divisão do funcionário público; 3) divisão do extranumerário; 4) divisão de seleção e aperfeiçoamento e 5) divisão de material. O DASP possuía, além das divisões apresentadas, outras subdivisões que constituíam os serviços auxiliares para atendimento à administração pública, dentre as quais podemos destacar: biblioteca, serviço de comunicação e mecanografia (órgão específico acerca dos materiais e publicidade), visto que, sua execução seria orientada e articulada por um chefe nomeado, em comissão, pelo Presidente da República que expedirá, mediante decreto, o Regimento em que serão especificadas as atribuições e normas reguladoras das atividades” , como designa os arts.12 e 14 (BRASIL, 1938, p.3).

Entre os art.4º e art. 10 encontramos as atribuições dos seus membros:

Art. 4º O D. A. S. P. será dirigido por um Presidente, de imediata confiança do Presidente da República, nomeado em comissão. Art. 5º Cada Divisão terá um Diretor, livremente escolhido e nomeado, em comissão, pelo Presidente da República, entre cidadãos que possuam conhecimentos especializados em matéria de administração pública. Art. 6º O Presidente do D. A. S. P., em seus impedimentos ocasionais, será substituído por um dos Diretores de Divisão, de sua livre escolha. Parágrafo único. Quando se tratar de impedimento cuja duração seja superior a trinta dias, o Presidente da República escolherá e designará o Diretor de Divisão substituto do Presidente do D. A. S. P. Art. 7º Os Diretores de Divisão serão substituídos, em seus impedimentos, por outro Diretor de Divisão, para esse fim designado, sem prejuízo de suas funções, pelo Presidente do D. A. S. P. Art. 8º O Presidente designará dois funcionários para seus auxiliares, os quais terão direito às gratificações de função consignadas neste decreto-lei. Parágrafo único. Cada Diretor de

Divisão designará um funcionário para seu auxiliar, que perceberá a gratificação de função especificada no presente decreto-lei. Art. 9º Os Diretores de Divisão, sob a presidência do Presidente, constituirão um Conselho Deliberativo. Parágrafo único. O Presidente, quando for necessário e se tratar de assuntos de grande relevância, convocará o Conselho Deliberativo. Art. 10. O Presidente designará um funcionário para servir de secretário do Conselho Deliberativo (BRASIL, 1938, p. 2)

Em 1944 é criada a Fundação Getúlio Vargas – FGV -, operando no ensino superior brasileiro, tendo como meta formar profissionais que atuassem no campo administrativo público e privado. Dessa fundação surgem em 1950, dois principais centros de formação - a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Ambas possuíam parcerias, tanto com o governo dos Estados Unidos da América, como também, com a Universidade do estado Michigan, entre o período 1953-1959 (BARROS e CARRIERI, 2013).

Não podemos esquecer que a expansão dos EUA culminou com o fato histórico da Guerra Fria. Com isso, a articulação com o Brasil encontrava-se aparada na estratégia de ampliar seus poderes econômico e políticos, assim, como enfatizam Alcadiyani e Bertero (2012,p.286):

Era necessário deixar para trás o passado vindo da colônia, de ser um país agrícola e, por meio da indústria, posicionar-se na vanguarda da economia. Os EUA tinham todo o interesse em manter o Brasil no Bloco Ocidental, colaborando para o seu crescimento econômico por meio da industrialização. Afinal, Guerra Fria e Ponto IV aqui convergiam e, nessa confluência, o projeto de uma escola que ensinasse a administrar empresas, em uma economia capitalista de mercado, atraía brasileiros e norte-americanos, não necessariamente pelos mesmos motivos.

A aproximação desses espaços educacionais com as instituições de outros países, nesse caso os EUA, possibilitou a articulação, o fortalecimento e a disseminação de cursos de administração nas universidades brasileiras, a partir do convênio outorgado em 9 de março de 1959, que ressignificou o campo de atuação e formação dos profissionais vigentes (FISCHER,2003).

O *Program in Business Administration* - PBA<sup>13</sup> - possibilitou desenvolver no ambiente universitário ações que iam desde assistência técnica para a elaboração

---

<sup>13</sup> Fischer (2001), ressalta que o PBA, no Brasil foi designado como um Programa de ensino de administração Pública e de Empresa que possibilitou o surgimento de instituições de ensino superior

de currículos, métodos e técnicas de ensino, instalação de bibliotecas até a formação de professores (FISCHER, 2003; BARROS e CARRIERI, 2013). Esse último ponto (a formação de professores), sofreu grande influência da escola de administração norte americana, apoiada na ampliação das empresas e no desenvolvimento mercadológico interno e externo, o que impactou na formação técnica dos profissionais de administração.

O contexto internacional de guerras desencadeou uma articulação entre os Estados Unidos da América e o Brasil, o que fez surgir parcerias e deslocamentos de professores para formação de novos profissionais no âmbito da Administração. Entre as instituições envolvidas para participar desse convênio encontravam-se a FGV (São Paulo e Rio de Janeiro), a Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG).

As duas últimas instituições supracitadas, conforme Barros e Carrieri (2013), foram selecionadas, porém, não deram continuidade ao projeto devido às pressões estudantis, visto que, a insatisfação política contra o regime militar impulsionava o rompimento e a alteração da paisagem educacional das universidades, e conseqüentemente, do curso de Administração.

A partir das parcerias estabelecidas com as universidades norte americanas, foi sendo implementado o curso de Administração no ensino superior no Brasil. Sendo assim, apresentamos as instituições que foram regulamentadas (especificamente o nosso marco temporal encontra-se entre 1941 – 1972), a saber:

**Quadro 1** – Organismo de representação de curso de Administração no Brasil

Ano	Intituição	Curso	Observações
1941	Escola Superior de Administração e Negócios	Administração Superior	A Primeira Escola de Administração do Brasil e da América Latina.
1944	Fundação Getulio Vargas –FGV	Administração Pública e Privada	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo (FCEA/USP), de 1946, vinham aprofundando as pesquisas de temas econômicos e administrativos no Brasil. Os estudos contribuíram significativamente no processo de planejamento e desenvolvimento do setor industrial.

1946	Faculdade de Economia e Administração/ Universidade de São Paulo –USP	Ciências Econômicas e Ciências Contábeis	O curso de Administração só vai ser instituído após 20 anos. Antes disso, apareciam disciplinas isoladas nos cursos de Economia e Contabilidade.
1948	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da UFC	Administração Superior	A Administração é problematizada a partir do Departamento de Administração (DA) criado no âmbito da Faculdade de Economia, respectivamente com os Departamentos de Teoria Econômica (DTE), de Economia Aplicada (DEA) e o de Contabilidade (DC), que fazia parte da estrutura didático-administrativa da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da UFC.
1948	A Faculdade de Ciências Econômicas,	Administração Superior	E com a criação da universidade Federal de Sergipe o curso de Administração do Campus São Cristóvão foi criado pela Resolução 22/70/CONEP, de 4 de dezembro de 1970, dentro da Faculdade das Ciências Econômicas e Administrativas. Inicialmente funcionava no Departamento de
			Administração e Contabilidade, mas em 1989 foi desmembrado, dando origem ao Departamento de Administração (DAD).
1952	Fundação Getúlio Vargas –FGV	Administração Superior	O curso de Administração foi constituído a partir de 1952, ao estabelecer convênios com universidades e especialistas dos Estados Unidos com apoio da ONU e da UNESCO. Seguindo o modelo norte-americano, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, tinha o objetivo primordial formar aqueles que seriam os futuros professores de Administração.

1954	Fundação Getúlio Vargas –FGV	Administração de empresa	Cria uma escola destinada especificamente para a formação em Administração de Empresas, que preparasse os profissionais para o setor empresarial privado uma vez que, a carência de especialistas nessa área instigou a FGV a instituir uma Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP).
1959	Escola de <b>Administração</b> da Universidade Federal da Bahia	Administração Superior	Em consonância com as transformações do campo profissional, desde 1950 que a UFBA adentra as reflexões acerca das questões referentes aos processos administrativos do país. Juntamente com os outros centros intelectuais foi vista como um espaço potencial para o desenvolvimento da administração no Brasil, mesmo que em certos momentos, rompeu com as diretrizes norte americanas de ensino e de saber o que dificultou a implementação do curso. Na mesma situação encontrava-se Pernambuco e Minas Gerais.
1962	Escola de Administração da UFRGS	Administração Superior	O Curso de Administração foi criado oficialmente em 1962 e obteve reconhecimento em 4 de novembro de 1971.
1965	Universidade Federal de Pernambuco	Bacharelado em Administração	A Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco-FCAP, compõe a Universidade de Pernambuco, sucessora da antiga Fundação de Ensino Superior de Pernambuco - FESP, instituição de ensino superior do sistema público estadual de ensino. Sendo uma porta de entrada para os saberes provenientes de outras experiências em administração como França, Inglaterra, Portugal.

1965	Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia (FACEU)	Bacharelado de Administração	A regulamentação do curso de bacharelado em Administração ganhou força e notoriedade ao delimitar e ampliar sua área de atuação. Nesse caso, a aproximação com os conhecimentos do curso de Contabilidade foi uma estratégia utilizada para fazer com que os cursos dialogassem e tivessem uma matriz curricular comum.
1972	Faculdade Tiradentes	Bacharelado de Administração	Foi no dia 11 de julho de 1972 que o MEC oficializou a implantação dos cursos superiores de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da universidade em questão.

**Fonte:** Desenvolvido pela autora, junho/2019.

Os dados apresentados ajudam a entender o desenvolvimento das instituições de ensino superior em Administração no Brasil, que impactaram nas realidades econômicas locais, dialogando com os contextos globais. Assim, entre as décadas de 1940 a 1990 do século XX, o foco central foi a formação de profissionais que atuassem e atendessem às demandas do setor privado e público, influenciada pelos contextos políticos que impactavam diretamente nas decisões econômica do país.

A aproximação entre países de realidades diferentes, classificados como desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes, cujos critérios para a classificação constituíam-se de vários pré-requisitos que se relacionam com: à saúde, moradia, educação, lazer, renda per capita por habitantes, saneamento básico, trabalho, desenvolvimento tecnológico dos países com a globalização do setor empresarial, promovendo alteração no campo de atuação do profissional administrador.

Com isso, diante da expansão do poder norte-americano no mundo, que se projetava enquanto uma potência econômica capitalista, centralizava as decisões rumo ao controle dos mercados externos, trazendo para o mercado brasileiro a necessidade de aperfeiçoar suas empresas, posto a exigência de abertura de mercado que deveria estar atinente às demandas.

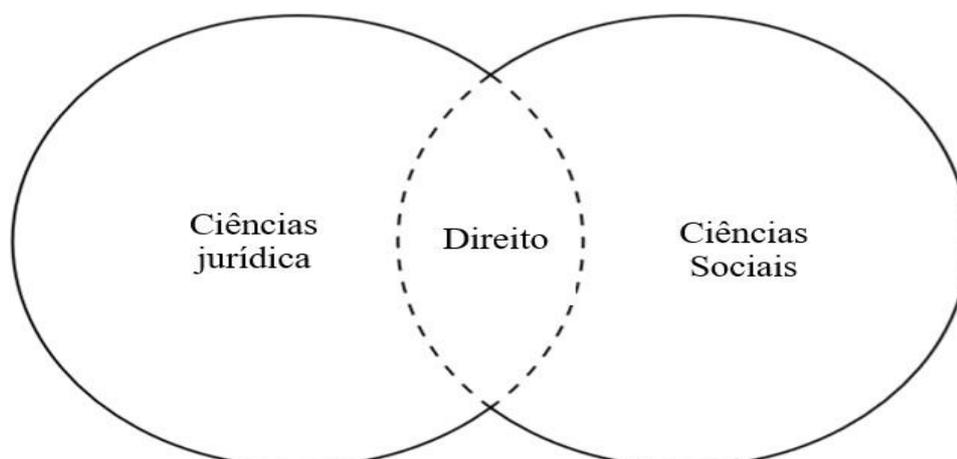
Ante o exposto, as modificações que estavam sendo realizadas no setor administrativo público e privado brasileiro, fomentaram a necessidade por mão de obra qualificada que atendesse o exercício das atividades exigidas. Além destes, a

iniciativa privada da época almejava por profissionais que contribuíssem com o desenvolvimento do mercado, tanto local como global, sendo necessário para solucionar os problemas administrativos, ampliar os conhecimentos a partir do diálogo com outros saberes que agregaram valor reflexivo, técnico e específico na formação e atuação do profissional em Administração.

#### 4.2 Diretrizes Curriculares do Curso de Administração

Ao debruçar-se sobre as diretrizes curriculares<sup>14</sup> (Anexo 2) que nortearam os cursos de bacharelados, buscou-se captar os sentidos e significados do currículo básico no campo da Administração (ANDRADE; AMBRONI, 2004; COELHO; NICOLINI, 2014), a partir da análise das bases curriculares em cada momento que foram sendo estabelecidas, mediante as mudanças de reflexões que ampliaram a área de atuação do profissional da Administração, levando em consideração o processo de formação que transitava dentro do campo de reflexão do direito.

**Figura 6** - Bases disciplinares que difundiram o conhecimento da Administração



**Fonte:** Desenvolvido pela autora, dezembro / 2019.

As alterações do curso de Administração (técnico e acadêmico), deram-se com o desenvolvimento da educação no ensino superior brasileiro, posto que, no início da formulação do curso, se constituía o ensino da Administração sem uma base curricular comum, adotada pelas instituições de ensino, ainda que existisse

<sup>14</sup> As diretrizes curriculares objetivam a orientação dos profissionais de educação a partir da normatização dos saberes que constituem as bases disciplinares de ensino. No caso da Administração iremos refletir sobre como se constituiu a organização das disciplinas do curso entre os anos de 1960-1990.

uma proposta de matriz sugerida por Rui Barbosa em 13 de abril de 1882, que apresentava as matérias do curso de Ciências Sociais, na Faculdade de Direito, para elaboração de proposta de um currículo como se vê no art. 39 (BARBOSA, 1942, p. 220), configurando-se como base central no desenvolvimento do ensino e formação do curso em Administração.

Em Machado (1987, p. 117), é possível entender que:

Em 1882, o então deputado Rui Barbosa- nos seus projetos de lei para a reforma do ensino- propunha as disciplinas: “Elementos de sociologia e direito constitucional” para a escola secundária; “instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política”, para as escolas normais; e “Sociologia”, para as faculdades de Direito. Os pareceres e projetos não explicitavam o que se pretendia para o ensino da sociologia na escola secundária. Contudo, além do que sugere a própria formulação dos títulos das disciplinas acima deve- se levar em conta a influência do positivismo nas convicções de Rui Barbosa desse período [...] e a seguinte referência que faz no parecer sobre a inclusão da Sociologia nas faculdades de Direito: justificando a proposta de substituir a cadeira de Direito natural pela de Sociologia.

Então, “ Rui argumenta que o princípio da progressão social, que Comte enunciou, é a determinante de todos os deveres pelo único meio de aferição de que a ciência dispõe: o da relação visível das coisas; o da observação real dos fatos; o da sucessão natural das causas e efeitos” (MACHADO,1987, p.117). Nesse sentido, o projeto de lei para reforma do ensino foi sendo moldado no contexto de afloramento da Sociologia no Brasil, como se pôde ver no quadro 1. Entretanto, “a reforma não se realizou e os pareceres entraram para a história como de "elevado nível", mas nem foram discutidos na época: 1890-1897, com a Reforma Benjamim Constant” (MORAES, 2003, p.7).

#### Quadro 2 - Matérias do Curso de Ciências Sociais em 1882

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Sociologia</li> <li>II. Direito Constitucional Brasileiro e Constituições Comparadas</li> <li>III. Direito das Gentes; Diplomacia e História dos Tratados</li> <li>IV. Direito Administrativo e Ciência da Administração e Higiene Pública</li> <li>V. História do Direito Nacional, Economia Política; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; Crédito, Moedas e Bancos</li> </ul> |
|--|

**Fonte:** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1942, p. 220. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169161?show=full>. Acessado em 02 de mai. de 2019.

Muito embora, não havendo uma efetivação de obrigatoriedade das matérias, elas emergiram nos currículos dos cursos existentes no campo das ciências sociais e das áreas que dialogam.

Desta forma, observa-se que o conhecimento que envolve o campo da administração aparece em quatro disciplinas elencadas no quadro, que são: Direito Administrativo e Ciência da Administração e Higiene Pública; Economia Política; Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado; e Crédito, Moedas e Bancos, constituindo as primeiras iniciativas acerca de aplicar os saberes de administração nos setores econômicos. Logo, ao analisar a formação do curso de Administração, Coelho enfatiza:

[...] foi no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito – no decorrer da segunda metade do século XIX – que se faz alusão, pela primeira vez no país, ao ensino superior de AP<sup>17</sup>, proposto sob a nomenclatura de ‘curso de ciências sociais’ e claramente delineado à luz do enfoque jurídico, circunscrevendo a administração do aparelho do Estado ao formalismo (COELHO, 2006, p.11).

Em

1931, o Decreto nº 20.179 delineava os formatos de como as instituições de ensino superior deveriam funcionar, com a chancela do Estado para a sua implementação e funcionamento. Deste modo, a partir do documento em questão, é possível captar a materialização do controle do Estado sobre a educação superior brasileira, fazendo com que os institutos interessados seguissem as normativas estabelecidas pelas instituições federais que inseriram as disciplinas obrigatórias, organizavam os cursos e fiscalizavam o ingresso de acordo com as normas (FAVERO, 2000). De acordo com Coelho, neste mesmo ano, a Administração adotava o seguinte currículo descrito no Quadro 3 - Currículo do Curso Superior de Administração e Finanças/193.

**Quadro 3 - Currículo do Curso Superior de Administração e Finanças/1931**

I Matemática Financeira
II. Geografia Econômica
III. Economia Política
IV. Finanças e Economia Bancária
V. História Econômica da América e Fontes da Riqueza Nacional
VI. Direito Constitucional e Civil
VII. Direito Internacional Comercial
VIII Direito Administrativo
IX Direito Industrial e Operário
X Direito Público Internacional
XI Política Comercial e Regime Aduaneiro Comparado
XII. Legislação Consular
XIII. Ciência da Administração
XIV. Contabilidade das Grandes Administrações
XV. Contabilidade Pública
XVI. Psicologia, Lógica e Ética
XVII. Sociologia

**Fonte:** (BRASIL, 1931 apud COELHO, 2006, p. 17).

As disciplinas destacadas no quadro já demonstravam um refinamento do ensino da Administração, que tentou englobar o campo de atuação. Isso fez com que as disciplinas já se direcionassem para o aperfeiçoamento do aparelho administrativo público e abrindo um leque para o universo privado. “Contudo, a alta incidência de disciplinas da ciência jurídica não despertava nenhum interesse aos que almejavam as carreiras administrativas”, já que “[...] a tradição do direito administrativo ibérico sobrepunha-se à nascente (e convidativa) ideologia da gerência científica norte-americana” (COELHO, 2006, p.17).

Em Coelho (2006, p. 20-21), a institucionalização do ensino de administração no Brasil entre os anos trinta e o preâmbulo dos anos cinquenta se deu da seguinte forma:

Entre os estudiosos (e críticos) da área do conhecimento de administração, repercutia ainda a velha noção de que as técnicas administrativas não podiam ser transmitidas pelo ensino formal e treinamentos específicos, já que – na interpretação destes – dependiam de qualidades inatas ou de longos anos de experiência. Nesta interpretação, a utilidade de se estudar gestão era questionada pelo juízo de que a competência do dirigente – quer público ou privado – devia-se mais a ‘formação do espírito’ e aptidão do que a tecnicidade e instrução; Outrossim, levantava-se a questão se a administração era arte ou ciência. Essa interrogação acabou dificultando a delimitação dos contornos do campo do saber administrativo, confundindo-o com o direito

administrativo e, posteriormente, com as ciências econômicas. Assim sendo, o ensino de administração restringia-se a 'lições' nos estudos de direito e economia ou, na melhor das hipóteses, se servia de cadeiras optativas nestas faculdades;

A concepção de uma base comum entre administração e ciências jurídicas e, analogamente, entre administração e ciências econômicas, tardou a emancipação de tal ensino e, por sua vez, a regulamentação da profissão. Indubitavelmente a competição na época entre advogados, economistas e administradores pelo monopólio das funções administrativas – típica das corporações de ofício retratadas pela sociologia das profissões – consistiu num grande entrave para o processo de autonomia intelectual e legitimação acadêmica da ciência administrativa; e a influência europeia sobre o movimento de organização do sistema universitário brasileiro naquele período perfaz uma educação superior – no que se refere ao ensino das ciências sociais – clássica, literária e humanística, diferente do ímpeto utilitarista, empírico e pragmático que o ensino de administraçãourgia. Neste contexto, os estudos de gestão não encontraram terreno fértil nas instituições de ensino recém-criadas por causa da ausência e/ou preconceito da prática do extension work – essencial para o autodesenvolvimento disciplinar da área na proporção que gerava um fluxo recíproco de suporte intelectual entre docentes e organizações engajadas na aplicação do conhecimento.

Desta maneira, só foi possível estabelecer uma diretriz para o curso superior de Administração, diante da definição do currículo mínimo, amparado inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, elencado no art. 9º (item e) que influenciou na organização do curso de Administração ao “ [...] estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior [...] (BRASIL, 1961, p. 2). Complementado pelo art. 70, ao ratificar que: “O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem a obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal [...] (BRASIL, 1961, p.9).

Entre os anos de 1965 e 1968 inicia-se um debate sobre a duração do ensino superior e uma reflexão sobre o currículo mínimo, o que vai dirimir na atuação e formulação do profissional no campo de administração. Assim, em 10 de fevereiro de 1965 foi aprovado o Parecer CFE 52/65 em que estabelecia os parâmetros para a duração dos cursos superiores, doravante, modificou o exercício do curso, que deixou de ser computado em anos de duração e passou a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias (BRASIL, 1965; 1968).

De acordo com o Parecer nº 307/66, ficou estabelecido o currículo mínimo do curso de Administração contendo as seguintes disciplinas (ver quadro 4):

**Quadro 4 - Currículo Mínimo do curso de Administração em 1966**

- Matemática;
- Estatística;
- Contabilidade;
- Teoria Econômica;
- Economia Brasileira;
- Contabilidade;
- Psicologia Aplicada à Administração;
- Sociologia Aplicada à Administração;
- Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa);
- Legislação Social;
- Legislação Tributária;
- Teoria Geral da Administração;
- Administração Financeira e Orçamento;
- Administração de Pessoal;
- Administração de Material;

**Fonte:** MEC/CFE Parece nº 307/66.

É possível observar que, nessa estrutura curricular, constam os conhecimentos gerais, instrumentais e os de formação profissionais, que dinamizaram as fronteiras disciplinares e, conseqüentemente, produziu um movimento de diálogo circular entre os diferentes campos do saber. Do cenário de elaboração do curso, já emergem marcas de atualidades no que se refere: Administração de Pessoal, Administração de material, Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa), Legislação Social, Estatística e Administração Financeira e Orçamento, o que transformava o currículo em algo mais refinado e ao mesmo tempo mais específico, buscando assim atender às demandas socioeconômicas, logo, imprime um currículo articulado com o desenvolvimento externo e interno do país.

No tocante ao exercício da profissão de administrador, a Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965<sup>15</sup> que a profissão do administrador deve ser exercida por profissionais com formação superior, além de incluir os profissionais técnicos e liberais que atuassem na profissão até a vigente lei. Esse ponto demonstra uma reformulação para o exercício da profissão, regulamentando-a com base nas

---

<sup>15</sup> Para um maior conhecimento ver os artigos: 01; 02 ;03; 04; 05; 42 e 43 da lei 4769/65

diretrizes nacionais do ensino superior. Para isso, apoiou-se no currículo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação – CFE de 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ao balizar as principais disciplinas que auxiliavam na difusão do conhecimento no campo da Administração (BRASIL, 1965).

A Lei 4.769/65 também ressalta um aspecto importante relacionado ao exercício do magistério, em matérias técnicas, pelo profissional, apresentando um viés para o desempenho de suas atividades no âmbito da docência, ampliando o campo de atuação do administrador ao demandar por profissionais que dominem as técnicas, conhecimentos e habilidades que ajudam a aperfeiçoar suas funções de forma satisfatória (BRASIL, 1965). Com isso, se propõe uma aproximação com o campo educacional e com os saberes específicos, sistemáticos e criteriosos.

O diploma torna-se outro elemento importante para a comprovação e exercício da profissão. A Lei 4.769/65 elucida a comprovação do cargo de administrador nas diferentes esferas. Portanto, a sua institucionalização está amparada em critérios regulatórios, que se estabelecem como fator preponderante para a organização da profissão de administração no Brasil, na medida em que institui o mecanismo de certificação, criando o perfil da profissão, sendo componente central nessa formulação (BRASIL, 1965).

Outro aspecto que a lei em questão pontua, é que na ausência do profissional de administração para exercer uma atividade no âmbito administrativo do mercado de trabalho, podem atuar outros profissionais que possuam diplomas, e isso demonstra a flexibilidade da área que ainda estava sendo formada.

Uma explicação poderia estar atrelada às competências e aos desempenhos dos sujeitos envolvidos. Em Bernstein (2002), as competências são complexas e se encontram amparados nas reflexões teóricas e nas suas produções que modulam o campo e a atuação, a partir da aproximação com saberes que ampliam as categorias analíticas de conhecimento, alicerçadas inicialmente em três áreas de produção do saber. Assim,

Na década de 60, eu diria que ocorreu uma convergência considerável no campo das ciências sociais e psicológicas, uma convergência que talvez tenha sido única no que diz respeito à série de disciplinas díspares envolvidas. Essa convergência incluía disciplinas com epistemologias, métodos de pesquisa e princípios de descrição radicalmente opostos e merece ser estudada à parte pela sociologia do conhecimento (BERNSTEIN, 2002, p. 75).

A aproximação dessas áreas de atuação propiciou uma ampliação e politização do campo da formação e atuação profissional ao introduzir outros diálogos com outros campos dos saberes, como destacou Bernstein (2002). No ensino da Administração não foi diferente. Um currículo mínimo passou a ser ministrado, além de incorporar disciplinas que ampliaram os debates a partir do interesse dos profissionais.

Em 1966, outra iniciativa foi estabelecida a partir do Decreto-lei 53/66 que possibilitou a fragmentação dos cursos, a conscientização para a importância da formação de professores e o desenvolvimento da especialização em educação. Porém, poucas instituições de ensino superior aderiram a essa prerrogativa (BRASIL, 1966a). Além disso, como foi enfatizado, o Parecer CFE nº 307/66 delimitou o currículo mínimo para o Curso de Graduação em Administração composto por disciplinas consideradas indispensáveis para uma formação profissional (BRASIL, 1966b).

Logo após, foi publicado o Decreto n.º 61.934, de 22 de dezembro de 1967 que “dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Administrador, de acordo com a Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965 e dá outras providências” (BRASIL, 1967, p.1). São definidos nesse decreto, os direitos, a instituição reguladora, as prerrogativas e deveres, sendo ainda regulamentada nos seus pormenores exegéticos. Assim essas formulações legais antecederam as reformas do ensino superior em 1968.

A Lei 5.540/68 normatizou e organizou o funcionamento do ensino superior, conhecido popularmente como reforma universitária. No caso do curso de Administração, disposto no art. 26, ela sancionou o parecer do CFE nº 307 delimitado em 1966. Contudo, é só em 1968 que se institui, oficialmente, o currículo mínimo aprovado. A Lei 5.540/68 trabalhou consonante com os conselhos Federais e Regionais de Administração que tiveram o papel de fiscalizar o cumprimento dos currículos estabelecidos com o intuito de garantir a qualidade do curso em questão (BRASIL, 1968).

Desta maneira, a importância de estabelecer o currículo no processo de ensino aprendizagem, torna-se um elemento crucial de ordenação de princípios didáticos- metodológicos que dialogam com a proposta do curso (DEMOS, 2002).

No caso da elaboração curricular, os instrumentos pedagógicos de avaliação podem ser aplicados com a finalidade de medir a transmissão do

conhecimento por intermédio do professor, que tem o papel fundamental na aplicabilidade dos saberes para envolver as relações de troca e estimular as habilidades e competências dos discentes para o exercício de suas atividades (LEITE, 2013).

Os autores supracitados nos ajudam a pensar sobre a expressão “currículo mínimo “ que apenas apareceu nos requisitos para o ensino superior, definidos nas competências do Conselho Federal de Educação – CFE. O currículo mínimo se compunha de disciplinas basilares direcionadas para o ensino da Administração, como também possuía disciplinas de conhecimentos gerais (BRASIL, 1961; 1968). Com o propósito da uniformidade dos currículos, com referência à carga horária e às disciplinas que deveriam ser cursadas, cuja contextualização se dava na vivência do ambiente educacional, tanto teórico e prático no interior do curso. Sendo assim, temos que levar em consideração que o currículo não pode ser concebido como um elemento estático, mas é produzido e elaborado por construções históricas, modificadas e reconstruídas nos diferentes contextos e períodos históricos (DEMO, 2002; LEITE, 2013).

No final da década de 1960 e início da década 1970 do século XX, o currículo, no Brasil, tornou-se um instrumento de politização de excelência que questionava o controle social e as relações de poder, ligados a diferentes frentes que clamavam por uma transformação no interior da sociedade. A educação tornou-se uma ferramenta de transposição da realidade, apresentando suas preocupações e os principais reajustes que deveriam ser incorporados no âmbito legal de proteção do saber, que racionalizavam os processos educacionais nos moldes que contemplassem os direitos para além de conhecimento técnico e fortalecessem as pesquisas científicas que dessem conta do campo econômico (SAVIANI, 2007; CARVALHO, SAVIANI e VIDAL, 2001).

Destarte, a ordenação, a estruturação e a organização não podiam ser dissociadas das questões sociais que interferem diretamente no processo de transmissão do conhecimento. Conseqüentemente, as reformulações do currículo tendem a responder aos anseios apresentados nas relações sociais, mas não se pode esquecer do impacto econômico que influencia, em vias de regras, a elaboração de conteúdos disciplinares que atendam suas demandas, tornando-se pautas incorporadas pelo campo acadêmico, visto que o currículo torna-se um campo de estudo especializado, o qual possibilita entender os processos de formação e

constituição de uma área do saber. Moreira e Silva (2008, p.17) entende que:

[...] a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução das desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e resistências presentes no processo, buscando-se forma para desenvolver seu potencial libertador.

Diante do exposto, não podemos considerar e entender apenas o currículo formal, organizado e sistematizado por uma única via. Deve-se aflorar a sensibilidade para compreender o currículo oculto (relacionado ao campo da experiência produzida) e o currículo em ação (na obtenção de conhecimentos acumulados pelos sujeitos em ação).

A teoria e prática no campo da administração estão atreladas aos diferentes mecanismos produzidos no transcorrer da integralização das disciplinas. Entretanto, essa composição se alterna a partir da corrente teórica de cada instituição. Ademais, o currículo no campo da administração resulta de uma confluência, interação de várias estruturas que transcorrem na esteira do debate político, econômico, cultural, social, educacional e administrativo, ou seja, suas relações encontram-se conectadas aos interesses de diferentes segmentos que emergem significados e responsabilidades compartilhadas.

O Sistema Educacional Brasileiro tinha dois princípios motrizes: o primeiro era disseminar a reprodução da cultura e o segundo a reprodução da estrutura de classe, ambos justificados pela manutenção dos interesses econômicos dos princípios capitalistas que vão nortear as mudanças estabelecidas na reforma do ensino superior de 1968 (COVRE, 1981; COELHO, 2006). O propósito central era atender às necessidades mercadológicas de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do país. As iniciativas de organização educacional do ensino superior no governo militar passaram a:

[...] ajustar definitivamente o sistema educacional aos múltiplos interesses do capitalismo brasileiro. A política educacional passará – com o auxílio do planejamento – a transformar o sistema educacional de tal maneira que ele cumpra todas as funções de reprodução necessárias à manutenção das relações de produção (FREITAG, 1980, p. 98).

A influência militar, nessa nova estrutura de reorganização da sociedade,

buscava reajustar as instituições e os aparelhos ideológicos do Estado, com as necessidades apresentadas no novo cenário econômico. A finalidade era ratificar a importância da presença militar nos contextos sociais, sendo considerados essenciais na garantia de segurança nacional e no desenvolvimento da nação, tendo em vista que:

A política educacional brasileira, que se apropriou sem questionamento desses modelos da economia da educação, passará a redefinir e refuncionalizar o conceito de educação. Se até a LDB o caráter econômico da educação em sua função reprodutora da força de trabalho não havia sido descoberto, o governo militar passará a ajustar definitivamente o sistema educacional aos múltiplos interesses do capitalismo brasileiro (FREITAG, 1980, p. 107).

O ensino superior, no final da década de 1960 do século XX, foi influenciado pelo contexto político vigente que na época instituiu concepções sobre a ideia de nacionalismo e crescimento da nação. A efetivação de ações autoritárias, centralizadoras e burocráticas, compostas no processo expansionista e desenvolvimentista da economia, contribuiu em uma discussão mais densa sobre a situação administrativa do país e uma preocupação com a qualidade dos profissionais e do mercado.

A estratégia de produzir um modelo concebido de cidadão foi organizada no intuito de garantir a ordem e o crescimento da economia nacional (FREITAG, 1980). Portanto, o poder centralizador fez com que o governo conseguisse atender aos interesses de um segmento social, estabelecendo as desigualdades perpetuadas na manutenção das sociedades de classes. Mesmo assim, com todo controle, o campo curricular educacional se alterava para tentar impulsionar uma transformação nas suas estruturas ao se aproximar de outros saberes, uma vez que o perfil dos estudantes de administração encontrava-se atrelado a uma dinâmica socioeconômica que envolvia vários segmentos da sociedade (SAVIANI, 2005). Então, salientamos que:

[...]o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de uma constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como

histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política[...] (MOREIRA e SILVA, 2008p. 25-26).

O que se pode entender é que para realizar uma reflexão sobre as teorias e práticas desenvolvidas no ensino superior brasileiro, deve-se levar em consideração que currículo e ideologia têm sido conceitos centrais na análise desse fenômeno. A própria concepção de disciplina pode carregar em sua constituição sentido e significado de mais ideológico (as disciplinas humanas mais propícias a essa fomentação) e menos ideológico (as consideradas exatas) (MOREIRA e SILVA, 2008), embora as disciplinas de exatas ganhem uma ideia de neutralidade, contudo menos propícia a ideologias sociais e políticas em seu processo de transmissão. Isso acontece se não levarmos em consideração que o professor pode alterar todo o processo a partir de seus interesses, posicionamento e senso crítico, ressaltando-se que o currículo pode proporcionar o entendimento dos processos ideológicos que ao longo do tempo foram implementados nas pautas educacionais.

Essa perspectiva permite que escapemos aos impasses colocados pelo equacionamento de ideologia como conhecimento falso e não ideologia como conhecimento verdadeiro, permitindo também que nos afastemos da noção representacional de conhecimento e linguagem implícita naquele equacionamento. A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veiculam, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras. É muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder, elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber as ideias veiculadas pela ideologia que correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 23-24).

No bojo dessa dilatação de fronteiras disciplinares e curriculares é que o campo da educação na década de 1970 do século XX aproximou-se do campo de reflexão da Administração. Nessa confluência se destacou a Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE), cujo objetivo era apresentar e discutir questões teóricas e práticas de administração da educação (PEREIRA e ANDRADE, 2005).

Nesse sentido, os saberes de gestão, organização, controle e relações interpessoais foram introduzidos no campo da educação como categorias analíticas para debater o funcionamento das instituições educacionais e formar o corpo diretivo com conhecidos adversos da sua formação.

Em suma, as reflexões sobre a Administração na educação produziram diálogos e ampliaram as fronteiras dos profissionais da educação ao criar um espaço destinado à produção do saber conectado com a necessidade de implementação de cursos de especialização que tratassem das temáticas em questão, surgindo a Associação Brasileira de Administração da Educação que teve como meta interligar esses dois campos, aABAE

[...] surge num momento em que o campo educacional se diversifica, e no qual os móveis da profissionalização e autonomia, embora às vezes transfigurados por palavras de ordem tais como conscientização política, educação política, mudança social, entre outras, são disputados mais intensamente, e se insere num contexto de aumento da oferta e demanda por artigos especializados, decorrência do incremento na produção acadêmica e nas pesquisas realizadas nos, então em consolidação, programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras. Uma das consequências desse incremento é a criação de uma rede de periódicos educacionais simultaneamente concorrentes e complementares na disputa pela imposição dos arbitrários legítimos do próprio campo (PEREIRA e ANDRADE, 2005, p.140).

A dinamização de espaços que trataram da educação fez com que o currículo de educação adaptasse os saberes da área da Administração, portanto, os profissionais começaram a ter uma produção especializada que discutisse inicialmente sobre gestão, que com o desenrolar das pesquisas trouxeram à tona aspectos que envolvem a formação de professores (PEREIRA e ANDRADE, 2005; LEITE, 2013).

Além da RBAE, outras revistas difundiram saberes acerca da relação entre os saberes da administração e da educação. Portanto, as diretrizes nacionais sofreram alterações no que tange aos critérios de organização, do ensino superior e os saberes da Administração, o que proporcionou, de forma indireta, o aperfeiçoamento do aparelho administrativo educacional.

Assim, não tem como falar do currículo de Administração sem observar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais da época, que interferiram na produção do saber e também transformaram o cenário educacional. Os anos 1970

do século XX, no Brasil, foram marcados por grandes embates que balizaram as questões sociopolíticas. No campo da administração não foi diferente, uma vez que buscou entender os problemas estruturais brasileiros em consonâncias às questões globais, procurando reanalisar o currículo, instituindo disciplinas que pudessem atender às necessidades vigentes (DEMO, 2002; ANDRADE e AMBRONI, 2004).

O Parecer CFE 85/70 deu continuidade ao que se trata da reforma universitária em curso, mantendo as principais orientações da CFE 8/68, ao fixar a duração dos cursos em horas-aula, cuja duração mínima seria de competência do CFE, que estabelece essa mudança no currículo (BRASIL, 1970).

Aqui, exemplifico um modelo de currículo mínimo adotado no ensino de Ciência Social aplicada na década de 1970:

**Quadro 5 - Disciplinas Comuns aos três cursos**

Nº	Disciplinas comuns aos três cursos
01	Matemática I
02	Instituições De direito
03	Metodologia da Ciência
04	Introdução à Economia
05	Sociologia Geral
06	Matemática II
07	Estatística I (Geral)
08	Contabilidade
09	Introdução à Administração
10	Estudo dos Problemas Brasileiros
11	Estatística Aplicada à Economia
12	PERT-COM e Pesquisa Operacional
13	Processamento de Dados
14	Geografia Econômica Geral e do Brasil
15	História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil
16	Introdução à Filosofia
17	Educação Física
18	Disciplinas Optativas

**Fonte:** CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA- CPA. RESOLUÇÃO 22/70. Universidade Federal de Sergipe, 1970. Disponível em: file:///C:/Users/Maria de Lourdes Downloads/Resolução% 200 22\_1970\_CONEPE%20(1)

Como mostra o Quadro 5, o currículo mínimo da área de Ciências Sociais Aplicadas apresenta a unificação de conhecimentos, mediante disciplinas de base sólida de conhecimento único, o que instigou construir um diálogo entre disciplinas que partilhavam dos mesmos saberes, e que eram efetivados a partir das necessidades do campo de atuação. A seleção das disciplinas para compor esse currículo, deveria contemplar conhecimento específico da área, como também conter noções de outras áreas sociais. Portanto, o currículo inicialmente se apresenta como um conjunto de conhecimento sistematizado, selecionado para explicar os fenômenos que se apresentam nas realidades sociais (SAVIANI, 2005). No curso de Administração, o currículo mínimo apresentado contemplou as seguintes disciplinas:

**Quadro 6 - Disciplinas do curso de Administração Obrigatórias em 1970**

Nº	Disciplinas do curso de Administração Obrigatórias em 1970
01	Psicologia aplicada à administração
02	Economia Brasileira
03	Organização e Métodos
04	Direito e Legislação Social
05	Direito e Legislação Tributário
06	Noções de Ética de Administração
07	Administração Financeira e Orçamento
08	Administração de Pessoal
09	Administração de Material
10	Administração de Produção
11	Administração de Vendas
12	Sociologia Aplicada à Administração

**Fonte:** CONSELHO DE ENSINO E DE PESQUISA - CPA. **RESOLUÇÃO 022/70.** Universidade Federal de Sergipe, 1970. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria de % 20 lourdes /Downloads/Resolucao%20022\\_1970\\_CONEPE%20\(1\)](file:///C:/Users/Maria%20de%20lourdes/Downloads/Resolucao%20022_1970_CONEPE%20(1).). Acesso em: 01 de mar.de 2019.

Ao exemplificar as disciplinas contempladas no curso de Administração, observa-se que o perfil do curso enseja o conhecimento mais especializado no campo da Administração, permeando as questões científicas de produção e as práticas que são desenvolvidas em situações diversas. A constituição das disciplinas propicia uma mudança de paradigmas na construção do conhecimento, articulada a uma necessidade de institucionalizar e acompanhar as tendências globais e locais do curso de Administração.

Em vista disso, as disciplinas foram formuladas com outros olhares,

debatidos entre o final da década de 70 até os primeiros anos de 1990 do século XX, sendo organizados em três grupos de matérias: Formação básica e instrumental, Formação profissional e disciplinas complementares. Para além das matérias já se encontrava explícito o estágio supervisionado, amparado na Lei Federal nº 6.494/77, regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82, que compõe o currículo mínimo a ser trabalhado no currículo pleno de cada instituição (BRASIL, 1977;1982). Ficaram assim reunidos:

#### **Quadro 7 - Matérias de Formação Básica e Instrumental**

- Economia;
- Direito;
- Matemática;
- Estatística;
- Filosofia;
- Psicologia;
- Sociologia;
- Informática;
- Contabilidade;

**Fonte:** MEC/CFE Parece nº433 /93.

#### **Quadro 8 - Matérias de Formação Profissional**

- Teorias da Administração;
- Administração Mercadológica;
- Administração de Produção Administração de Recursos Humanos;
- Administração Financeira e Orçamentária;
- Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais;
- Administração de Sistemas de Informação;
- Organização, Sistemas e Métodos;

**Fonte:** MEC/CFE Parece nº433 /93.

#### **Quadro 9 - Componentes Curriculares**

Estágio Supervisionado

Disciplinas Complementares

**Fonte:** MEC/CFE Parece nº433 /93.

Como se pode observar, a estruturação do currículo passa a ser metodologicamente trabalhado sob a forma de atividades, disciplinas, seminários e outras formas de implementação curricular, constituindo-se no chamado “currículo

pleno da instituição”, visto que a partir daí, a experiência e o trabalho acadêmico passam a carregar as marcas psicoinstitucionais, além de terem o perfil mais pedagógico ao incorporar um estágio supervisionado técnico.

Ademais, o desenho curricular traçado impacta na formação do profissional em Administração, crítico e reflexivo, que estimula suas aptidões no desenvolvimento das ações laborais na sociedade, uma vez que em cada contexto social emergem diferentes pautas que possibilitam alterar o debate teórico<sup>16</sup>, o posicionamento prático e, conseqüentemente, promovem uma mudança curricular (FISCHER, 2003).

Sendo assim, faz sentido que os conteúdos que amparam o ensino de Administração se alterem sempre que houver um novo cenário, o que modifica o campo de atuação organizacional público e privado no que refere a sua composição administrativa.

Dessa maneira, o currículo deve ser visto enquanto:

um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.23).

As disciplinas contempladas no currículo para o curso de Administração objetivava, portanto, atender e formar administradores que possuíssem conhecimento no campo social, cultural, econômico e político. Então, os estudantes eram formados, especificamente, para atuarem na esfera pública e privada de nosso país. Além disso, o curso de Administração estava integrado aos cursos de Economia e Ciências Contábeis, compartilhando uma mesma grade em comum.

Antes da LDB, destaca-se a criação da Associação Nacional os Programas de Pós- Graduação em Administração em 1973.

Outras bases legais foram: Lei nº 5.540/1968 e LDB nº 9394/1996. Estas leis foram atualizadas, porém mantiveram a prerrogativa do currículo mínimo para o exercício de formação superior que uniformizava as disciplinas e a carga horária

---

<sup>16</sup> Enfatiza-se que essa mudança ocorre em um processo contínuo de discussão, reivindicação, elaboração de diretrizes e por fim, a implementação das pautas aprovadas e sua disseminação para sociedade.

obrigatória que deveria ser executada. O não cumprimento facultava o descredenciamento do curso no Ministério da Educação, além de não cancelar o diploma dessas instituições (BRASIL, 1961; 1968; 1996).

Os parâmetros legais constituídos na LDB impactaram o plano pedagógico de curso – PPC e, conseqüentemente, os planos de ensino – PE. Logo após, a Resolução nº. 2, de 4 de outubro de 1993, estabeleceu o currículo pleno e permitiu a criação de habilitações pela intensificação dos estudos em uma área da Administração. Tanto a Resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2004 quanto a Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005, estabeleceram as Diretrizes Nacionais para o curso e extinguiram as habilitações (BRASIL, 2005). No art. 1º, o curso de Graduação em Administração:

[...] deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p. 1).

A complexidade das competências, mínimas obrigatórias, definidas nas Diretrizes Curriculares do Curso de graduação e bacharelado, instituídas pela Resolução CNE/CES 4/2005 exigidas para a formação do futuro administrador e, portanto, integrantes do perfil do egresso, são as seguintes:

- I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimento e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo de tomada de decisão;
- II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função da estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência de qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, CNE/CES, 2005, p.2)

Sendo assim, para entender e atender uma formação de educação pelo trabalho e o viver em sociedade, o ensino em Administração necessita de uma formação integral em um contexto de globalização. Então, deve-se saber que a mesma influência de muitos fatores, dentre eles, os econômicos, os políticos, os sociais e culturais, atingem a educação no contexto da inserção de competências, para tanto, se faz necessário,

[...] um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais reflexivo, flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais; levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; modificam os objetivos e as prioridades da escola [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p.52)

Esta condição converge para questões como o estabelecimento de metodologias de ensino adequadas, embora não sejam competências elencadas para o profissional bacharel no processo de ensino e aprendizagem. Nessa situação pode-se questionar se efetivamente as instituições de ensino que ofertam curso de graduação em Administração, conseguem, ao final, uma formação que revele as competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares nacionais, como uma das exigências para a consolidação do perfil do egresso exigido pelo mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a competência para docência, não é “atualizar” os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas está além disso, é preciso, antes de tudo, que o profissional professor se envolva com a sua formação compreendendo que é necessário manter uma relação mútua entre as experiências e saberes anteriores e as experiências e saberes do processo formativo,

dentre outros.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Segundo o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor, que requer o desejo de formar-se.

Para Zabala e Arnau (2014, p.2), explicita que “competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes”.

É relevante pesquisar sobre o curso de Administração no Brasil, e, especificamente em Sergipe, analisando “o ser professor, os saberes pedagógicos no trabalho docente no ensino superior no curso de bacharelado em Administração”.

O estudo não teve o propósito de questionar se o estabelecimento das competências e habilidades definidas em 2005 nas diretrizes curriculares nacionais no âmbito do MEC – Ministério da Educação, estão adequadas ou não ao atual mundo do trabalho e o viver em sociedade, em um cenário turbulento e incerto de grandes transformações em economia globalizada. Parte da premissa em que as diretrizes, independentemente, da época que foram formuladas, contempla o mínimo necessário para o perfil do egresso, sendo as atualizações de competências alcançadas na atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, no exercício profissional e, na educação continuada, sendo elas de caráter individual.

Por fim, ao perpassar pelo desenvolvimento do curso de Administração e paralelamente, pela formulação de um conteúdo direcionado para as disciplinas, captamos que suas dinâmicas foram influenciadas por diferentes correntes de escola e pensamento (norte-americana, francesa e inglesa) que acabaram incrementando uma forma peculiar de administração no Brasil. Todavia, a que mais vigorou foi a norte-americana. Assim, no processo de formação dos seus profissionais foram consolidados saberes que potencializassem o campo de atuação que a partir da vivência pudessem trazer novos sentidos e significados para a composição de uma matriz que atendesse às relações teóricas e práticas.

### **4.3 Entre Teorias e Práticas: Saberes, Formação e Atuação do Professor no Curso de Bacharelado em Administração**

Na esteira que transita a teoria e a prática se constituem os saberes que, ora, podem ser compreendidos como o centro que agrega sentidos e significados, captados na vivência e no refinamento do olhar, mediante as experiências tecidas na esfera social. Nesse contexto, um dos principais desafios do campo educacional é o de tentar romper com os paradigmas tradicionais, oportunizando novos conhecimentos/práxis a partir da religação dos saberes que se transformam com rapidez crescente.

Entre essas práxis inserem-se o ensino, a pesquisa e a extensão na educação superior, que também se transformam, na medida em que a sociedade demanda, crescentemente, novos saberes por inovações, onde são imprescindíveis a ciência e a tecnologia, consideradas forças produtivas contemporâneas (ALARCÃO, 2001).

Além disso, a preocupação pelos saberes das teorias e práticas no ensino superior por parte dos docentes faz repensar sobre sua importância para as leituras sociais e sobre suas reflexividades e desejos (ALARCÃO, 2001; CHARLOT, 2000).

As mudanças no campo educacional se dão a partir dos processos de ensino-aprendizagem que possibilitam ampliar os pontos de referências criados ao longo do tempo. Dessa forma é que surge a formação continuada pautada no processo de (re) formulação do conhecimento e acumulação de saberes que instituem em seu movimento uma relação dialética com o seu entorno, conectando intensamente com o outro e consigo mesmo, o que faz aflorar o ser professor, perante o desenvolvimento de práticas e teorias que dialogam com o campo educacional.

Por conseguinte, o entendimento dos termos teoria e prática e as admissíveis relações entre elas podem nos ajudar a lançar novos ou diferentes olhares acerca de como a formação profissional dos alunos e a preparação de seus docentes são formados e o quanto

essa formação tem priorizado o contato com teorias e práticas pedagógicas, e a relação entre elas para dinamização e constituição de saberes.

A produção dos saberes e sua constituição na memória do professor estão relacionadas a uma das perguntas desta pesquisa, que é verificar como se configura hoje a relação teoria e prática na formação da professoralidade do Curso de Administração. E para compreender os saberes é importante apresentar a relação das duas principais vertentes educacionais e pedagógicas que é a dimensão teórica e prática.

Para melhor compreender essa relação, iniciamos o entendimento a partir das definições apresentadas por Pereira (1988), em sua obra intitulada “O que é teoria?”, a qual expõe que os problemas relativos à definição do termo vão além da sua etimologia grega e que muitos pesquisadores contrapõem teoria à prática “se não como duas realidades excludentes entre si, pelo menos como tese e antítese de um mesmo processo” (PEREIRA 1988, p.7 -8).

É possível elucidar que os resquícios do pensamento clássico construíram por um lado o campo da teoria como uma abstração da ciência moderna que se prendeu à experimentação do objeto concreto. Por essa razão, se a unidade teoria e prática não foi alcançada pelos pensamentos, clássico e moderno, não devemos optar por nenhuma dessas abordagens, pois eles não podem ser apenas direcionados só pelo lado da teoria ou conhecimento e nem apenas por uma prática unicamente abstrata. Nesse sentido, qual abordagem adotar?

No campo do bacharelado em Administração, a revisão bibliográfica sobre a teoria e a prática permitiu levantar questões relevantes. Uma delas se apoia na evidência de que a linguagem empresarial tende a fortalecer a visão de teoria e de prática como campos distintos (CARRÃO e MONTEBELO, 1998, 2008; PEREIRA 1988). Confirmam essa identificação relatos e análises sobre educação corporativa, os quais apresentam a organização como campo do exercício da prática e o ambiente acadêmico como campo da difusão do saber teórico.

Embora a superação da segmentação teoria e prática seja um desafio para a academia em geral, essa visão dicotômica tende a assumir contornos mais acentuados quando se trata da formação de administradores. O destaque que é feito na mídia, quanto aos feitos de empresas e de executivos de destaque no mundo dos

negócios, tem estimulado essa percepção equivocada de que a atividade profissional é desempenhada em um universo à parte, no qual a teoria não tem espaço.

A sociedade reconhece a universidade como o espaço de produção de ciência, conhecimento e tecnologia que, inquestionavelmente, estão na raiz das mudanças sociais. As empresas, por sua vez, também são instituições promotoras de mudanças no meio social, e como organismos sóciotécnicos integram a rede de relacionamentos que promovem transformações ao mesmo tempo em que setransformam.

Para Carrão e Montebelo, (2008) as empresas se destacam como fontes de mudanças coletivas culturais, uma vez que as modificações, ainda que num primeiro momento sejam consideradas exclusivamente técnicas, mais adiante implicarão novas analogias, classificações, novos comportamentos e saberes. Nesse sentido, Pereira (1992) apresenta a divisão teoria e prática como um legado cultural brasileiro, fruto do senso comum, demonstrando que a razão principal estaria na reforma do ensino ocorrida no período 1950-1960, quando as disciplinas perderam seu lado crítico devido ao esvaziamento de seus conteúdos.

A esse respeito, Gomes et al (2005) afirmam que a partir de 1964, a educação brasileira foi submetida à racionalidade técnica por influência da expansão industrial vivida pelo país. Conceitos como os de eficiência, eficácia e de produtividade foram assimilados pela educação, resultando na fragmentação do conhecimento e na ênfase da formação de profissionais em áreas específicas. Assim, instalou-se a formação técnico- profissional que priorizou nos currículos a atenção para os aspectos produtivos, de forma que, o fazer acontecer suplantou o pensar, o analisar e o refletir.

Nesse sentido, observa-se que após quatro décadas o modelo resultou em uma realidade em que, segundo Pereira (1992), o aluno busca se opor a tudo que seja um pouco mais difícil ou que seja exigido um pouco mais de esforço intelectual adicional, classificando o ensino como cansativo, enfadonho e, não didático diante da dificuldade de acompanhar raciocínios mais elaborados. Contribuem, para essa situação, as práticas de ensino baseadas em metodologias teatrais, que visam levar o aluno a ter interesse pelo que lhe agrada, ativando de forma lúdica o pensar. Sendo assim, a forma de passar o conhecimento é questionada, impactando no ensino de Administração, a partir de relações

estabelecidas entre informações recém-recebidas e já armazenadas, associando-as às experiências acumuladas que agora se adaptam às novas realidades educacionais. entretanto, não é uma prerrogativa didática do ensino de Administração. Desta maneira,

O Processo de ensino-aprendizagem compreende um conjunto de ações que envolvem pessoas, técnicas e instrumentos cujo objetivo é a construção de conhecimento para os indivíduos que não o dominam. Trata-se, assim, de construção e não de mera transferência de conhecimentos para uma plateia ávida por informações. Não se trata de um grupo de pessoas sentadas, predispostas a ouvir, enquanto há outro indivíduo supostamente iluminado, provido de saber, com a tarefa de repassar as informações para atender as expectativas daqueles indivíduos [...] Outro ponto importante no processo ensino-aprendizagem é a ideia de que o conhecimento não é atemporal, descontextualizado, dissociado da realidade da comunidade onde se realiza. Logo, é necessário que o processo seja permeado pelas circunstâncias que envolvem os indivíduos participantes do processo de aprendizagem. Assim sendo, reforça-se a percepção construída [...] de que o processo de aprendizagem é interativo, situado, contextualizado, processual, contra a ideia já superada de que não importa o processo de ensino, mas apenas seus resultados, e que estes independem dos elementos envolvidos. Diante da visão de que o binômio “ensino-aprendizagem” se constitui em um verdadeiro processo, e que o contexto é uma variável relevante. (WINKLER et.al, 2012, p.46-49).

Como se pode observar, os saberes das teorias e práxis da formação do professor no âmbito da Administração, são norteados pelo processo de ensino e aprendizagem que levam à reflexão contextualizada das transformações do campo de atuação, visto que, no entorno do ambiente educacional emanam os diversos saberes (tanto da teoria quanto da prática) que auxiliam na construção do perfil profissional-humano, e além disso pode produzir a formação da professoralidade.

Para Tardif (2012), três pontos são cruciais retornar para entender as práticas educacionais no campo da administração. Ao olhar para os saberes adquiridos em realidades educacionais, enfatiza a importância de compreender o processo antes, durante e pós a constituição profissional de um educador, posto que a “socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2012, p. 69).

O que Tardif aponta é o estímulo que esses profissionais receberam para

exercer o campo da docência, elemento de extrema importância para a construção e reflexão do gosto de ser professor.

Vale salientar, que a formação profissional do docente ocorre de forma contínua, influenciada por diferentes fases de trabalho que se alternam desde a formação escolar inicial que também contribui para a formação profissional; a formação universitária inicial; o ingresso na carreira docente que pode ser adquirida durante ou posteriormente à graduação e a que se desenvolve ao longo da vida profissional. Dessa maneira, os saberes podem ser classificados em saberes da formação profissional ou pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2012). Outro aspecto ressaltado pelo autor é aquilo que chamamos de “saber dos professores”, ou de “saber ensinar na ação”, pressupõe um conjunto de saberes, competências diferenciadas, uma “pluralidade de saberes”. Em seu processo de ensinar, o professor deve

[...] possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de garantir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto (TARDIF, 2012,p.178)

Ademais, é nesse terreno fértil que se iniciam as primeiras fecundações das sementes que foram lançadas nessa seara, cujo principal elemento é entender como as pessoas se aproximam e alimentam o gosto por ser professor em um contexto no qual essa profissão é deslocada para um segundo plano. Entretanto, no campo da prática da docência, as pessoas buscam satisfazer seus desejos que, inconscientemente, aparecem em suas escolhas, provocando um abalo nas estruturas sociais, pois, muitas das vezes, adentram a esse cenário, sabendo das implicações e desafios que, o ser professor, carrega em seu processo histórico, que, inclusive, pode ser visto no campo de Administração.

## **5 REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ACERCA DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

(FREIRE, 1989, p9)

A frase supracitada chama a atenção para entender os processos e as práticas elaboradas na esfera social, onde cada um experimenta e faz a leitura a partir de sua vivência sensorial que adentra em diferentes espaços institucionais.

Nessa seara, olhamos para as práticas educacionais no campo do bacharelado em Administração, que vem sendo alvo de debates acadêmicos no tocante às questões que envolvem as seguintes temáticas: metodologias de ensino, formação continuada, didáticas, tecnologias educacionais, estágios, currículo, práticas pedagógicas e humanizadoras que são tratadas para pensar a docência no curso de Administração no ensino superior, visto que a convergência entre os conhecimentos da Educação e da Administração, foi reflexo enquanto as temáticas foram sendo alinhadas para pensar a educação e a atuação dos docentes nos cursos de bacharelado.

Em vista disso, a presente seção dar continuidade ao objeto de pesquisa, uma vez que adentra na compreensão das produções acadêmicas no curso de Administração, ao observar como estão sendo trabalhadas as práticas educacionais docentes no universo do bacharelado. Ao ressaltar as aproximações, afastamentos, convergências e conflitos no palco da produção e disseminação do saber, cuja finalidade é entender as tessituras educacionais, que potencializam o uso do saber destas literaturas, no transcurso da formação do bacharel, como disciplinas optativas. Para isso, realizou-se uma busca sobre as produções de dissertações e teses no seguinte indexador: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Banco de Teses e Dissertações, no interstício entre 2008 - 2019, com o intuito de observar os debates proferidos nessa seara.

Para melhor entendimento dessa seção, apresento os resultados da revisão de literatura em três fases. Na primeira, abordamos todas as pesquisas identificadas com a expressão “Identidade do Professor Bacharel no Ensino Superior” e efetuamos a análise preliminar do título, resumo e palavras-chave, e, com base nisso, demarcamos alguns elementos de verificação e foco considerados como importantes para a revisão

de literatura, são eles: temática, referencial teórico, considerando os autores principais utilizados sobre identidade e aspectos metodológicos como sujeito, amostra, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados, além dos resultados.

Na segunda fase, nos dedicamos, especificamente, a uma análise aprofundada das pesquisas sobre a identidade do professor bacharel no ensino superior, as práticas pedagógicas do professor bacharel, e, a formação continuada do professor bacharel que foram produzidas no contexto da educação superior. Tratamos das reflexões acerca dos levantamentos das produções intelectuais, com o objetivo de compreender como os pesquisadores vêm contribuindo com a temática, bem como, as lacunas existentes na área. Por fim, mensuram-se as práticas educacionais captadas no curso de Administração, evidenciadas nas pesquisas que trazem múltiplas possibilidades de abordagens, que podem ampliar e ajudar para se entender a relação entre os saberes do campo da Educação e Administração.

## **5.1 As produções acadêmicas acerca das práticas educacionais no curso de Administração**

O percurso se delineou em um levantamento exaustivo das produções intelectuais, registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por via anterior e posterior à Plataforma Sucupira<sup>17</sup>, que é um sistema de gestão e organização das informações da Pós-Graduação, implantado em 2014. Outro meio de busca foi a Biblioteca Eletônica Científica Online – SCIELO<sup>18</sup>. No dia 9 de setembro de 2019, numa tarde chuvosa, debruicei-me no rastreamento das teses e dissertações na Plataforma anterior e posterior a Sucupira, e, após visualizar as pesquisas delimito o marco inicial para a coleta, no período de 2008 -2019, isto é, o intervalo dessa pesquisa de revisão de literatura abrangeu o período de 12 anos em que essas produções foram efetivadas. Assim, o mesmo período foi tomado como investigação nos demais meios SCIELO e RBA, ficando apenas com a primeira.

---

<sup>17</sup> Endereço para acesso à Plataforma Sucupira: Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/producaoIntelectual/listaProducaoIntelectual.js> Acesso em 03 de fev. de 2020.

<sup>18</sup> Endereço para acesso Scielo: Disponível em <https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=scielo+biblioteca+virtual>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

Para que as produções fossem desenvolvidas, foram criados critérios de seleção do material para auxiliar de forma didática, a busca dessas literaturas nas plataformas selecionadas. Assim, para o filtro do corpus das pesquisas estabeleceram-se algumas etapas: Bancos de Dados, Expressões/-Chave; Ano da Defesa; Filtro-Área de Concentração, Filtro - Nome Programa, todos estes, serviram de referência para análise (ver Quadro 10).

**Quadro 10** - Critérios de seleção do material que compõe o corpus da revisão de literatura

Banco de Dados	Expressão/ Palavras-Chave	Ano da Defesa	Filtro - Área de Concentração	Filtro - Nome Programa
CAPES – Plataforma anterior e posterior a Sucupira e SciELO A Biblioteca Eletrônica Científica On-line	Atuação do Professor Bacharel no Ensino Superior	De 2008- 2019	Educação	Educação
	Práticas Pedagógicas do Professor Bacharel no ensino superior	De 2008- 2019	Educação	Educação
	Formação Continuada do professor bacharel	De 2008- 2019	Educação	Educação

**Fonte:** A autora, dezembro/2019.

Com base no filtro realizado, foi possível identificar 28 (vinte e oito) trabalhos publicados em meio a teses, dissertações e artigos entre o ano de 2008 a setembro de 2019, entretanto, o corpus da revisão de literatura foi composto por apenas 21 trabalhos que pontuam de forma reflexiva as questões referentes às identidades do bacharel professor entre o campo da Educação e da Administração (ver Figura 5 e Figura 6).

Depois dessa sistematização, foi possível estruturar a revisão de literatura em duas fases. Na primeira, a seleção constitui-se em agrupar todas as pesquisas identificadas com a expressão “Atuação do Professor Bacharel no Ensino Superior” ao efetuar a análise preliminar do título, resumo e palavras-chave, e, com base nisso, demarquei alguns elementos de verificação e foco considerados como importantes para a revisão de literatura, são eles: temática, referencial teórico considerando os autores principais utilizados sobre atuação do professor e aspectos metodológicos como sujeito, amostra, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados, além dos resultados, possibilitando a

subdivisão da literatura, nesse primeiro bloco, em três temáticas norteadoras: a primeira aponta a relação do professor bacharel com o ensino superior, a segunda, o papel do professor bacharel com o ensino profissional, e a terceira, a atuação do professor bacharel com as questões sociais.

Na segunda fase, nos dedicamos, especificamente, a uma análise aprofundada do bloco sobre as práticas pedagógicas do Professor Bacharel no Ensino Superior que foram produzidas no contexto da educação superior, sistematizadas em duas subdivisões: a primeira refere-se à relação do professor bacharel com as práticas pedagógicas e sua inserção nesse universo e a segunda está atrelada à produção dos saberes pedagógicos. Além disso, houve a necessidade de verificar os estados brasileiros, como também as instituições de Pós-Graduação onde as pesquisas foram realizadas e produzidas, sendo elas:

Quadro 11- **Classificação de Trabalhos**

REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADE	QUANTIDADE DE PESQUISA
Norte	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia	1
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	5
Sudeste	São Paulo	Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos Universidade Estadual de Campinas Universidade Católica de Santos	8
	Minas Gerais	Universidade Vale do Sapucaí	1
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2
Sul	Rio Grande do Sul	Universidade de Passo Fundo Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria	3

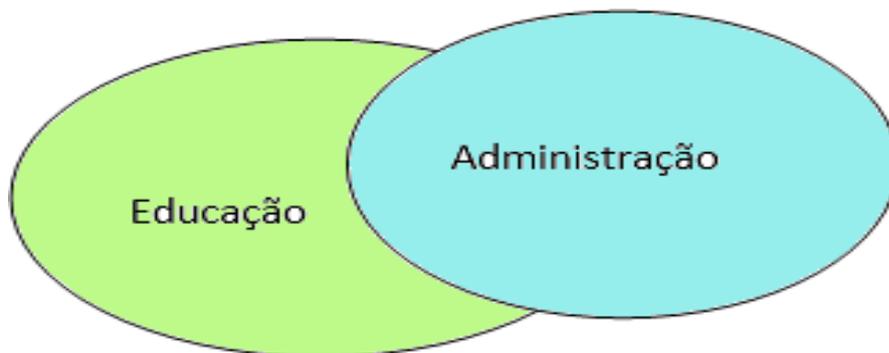
**Fonte:** Desenvolvido pela autora, dezembro/2019 - Base de dados CAPES.

As informações que foram classificadas no Quadro 11 se deram a partir dos critérios de seleção do quadro 10: tendo-se uma visão mais ampla do material escolhido, nota-se que a região Sudeste apresenta maior número de dissertações e teses selecionadas, precedida pela região Nordeste, Sul e Norte, sendo um ponto importante para captar a dinâmica das reflexões dentro dos atributos estabelecidos.

Dessa maneira, os saberes tornam-se elementos basilares para o entendimento reflexivo dos fenômenos sociais, uma vez que é, na confluência, que

suas potencialidades são ampliadas, fazendo emergir novos sentidos e práticas que oscilam e dilatam, constantemente, as fronteiras do conhecimento, dando movimento ao campo da educação (CHARLOT, 2000; ALARCÃO, 2001; TARDIF, 2014).

**Figura 7** – A convergência do conhecimento entre a Educação e Administração



**Fonte:** Desenvolvido pela autora, abril /2020

Os dois conhecimentos podem ser originários em qualquer um dos espaços de aprendizagem, que se dão dentro ou fora das instituições de ensino e constituem o contato com os saberes que norteiam os diversos caminhos que os professores e os administradores podem trilhar. Ao mesmo tempo, nessa formação, os discentes se aproximam dos conhecimentos produzidos nesses dois campos, que se dilatam para dar sentido as suas práticas. Contudo, nas entrevistas, quando questionados quanto aos aspectos das influências na formação para o exercício da docência no bacharelado, foi comum observar que os professores se referiram, basicamente, às aprendizagens ocorridas no espaço da escola, em suas experiências como alunos, com base em modelos de professores que conheceram e em experiências adquiridas ao longo de sua profissão.

Essa diversidade de vivências apresentadas criam, inicialmente, as primeiras bases referenciais para o exercício do professor bacharel em sua cátedra, sendo necessários os saberes adquiridos nessa travessia, mesmo que os instrumentos formais do campo da educação não sejam apreendidos nessa relação, mas são fundamentais os conhecimentos pedagógicos para a atuação do professor bacharel. De outro modo, a busca dos bacharéis professores pela formação que compreenda a competência de mobilizar recursos de aprimoramento para desenvolver a atividade docente, destaca-se nos casos analisados.

Como a formação do professor vai além da mobilização de recursos tecnológicos, do preparo científico, da experiência profissional, e alcança os recursos já mencionados, não é possível restringir as fontes do conhecimento para formação dos bacharéis aos espaços da profissão. Então é necessário analisar o processo de formação desse profissional, para compreender as diferentes realidades ocupacionais em que se apresentam, com a finalidade de transformá-las, constituindo a dilatação das fronteiras entre o saber, como é possível visualizar na literatura selecionada a qualevidencia a dilatação de fronteiras, a necessidade de analisar as atividades advindas do exercício docente do bacharel professor. Interliguei essa reflexão do corpus definido com as entrevistas, especificamente, tentando captar os sentidos de seu papel como professor, com a seguinte pergunta: como você desenvolve as atividades do exercício da docência? Obtive as respectivas respostas:

Procuro sempre inovar, levando aos alunos o que há de mais moderno a cada ano, nas disciplinas que leciono. Eventualmente, convido palestrantes externos para minhas aulas” (Professor Entrevistado – PE-1); Com honestidade[...] Desenvolvo aulas expositivas, reforçadas por atividades práticas” (Professor Entrevistado – PE-2);

À medida que as entrevistas se aproximam da literatura selecionada, observa-se a fluidez dos saberes e a necessidade de que tem, na atualidade, de repensar sobre outros saberes que complementam as bases de sua atuação ao despertar o interesse dos administradores, agora para o campo da educação ao tratar deste tema em diferentes ópticas: competência do professor; integração do conhecimento; professor reflexivo- crítico; proposta de educação libertadora e prática política; e reconhecimento da complexidade da educação e reflexão sobre a fragmentação das disciplinas que permite a interação, assimilação e compartilhamento das experiências na elaboração coletiva do conhecimento.

**Figura 8** - Dilatação das fronteiras entre os saberes



**Fonte:** Desenvolvido pela autora, abril - 2020

As literaturas selecionadas fazem parte dessa dilatação do saber que diluem as fronteiras estabelecidas entre os campos do conhecimento. Dessa maneira, ao pensar na diluição, abrem-se possibilidades relacionais com o saber, ou seja, [...] “na relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quando estiver relacionado com 'o aprender' e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80). O encanto das relações convergentes possibilita uma nova forma de lidar, agora, com os campos de saberes que refletem de forma transversalizada, movimentando e tencionando as estruturas, e criando outras maneiras de transformar o saber, visto que,

Qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si "(CHARLOT, 2000, p. 72).

Ademais, torna-se necessário referenciar os saberes produzidos nessa confluência, sendo importante captar as essências dessas produções, o que buscam, reivindicam, sua importância nessa dilatação do saber, suas limitações e provocações nessa seara que se forma. Todavia, a relação das teses, dissertações e artigos que compõem o corpus de análise da revisão da literatura ajudará na problematização da nossa reflexão, dividida em seus respectivos eixos, a sua natureza, título, autor e ano das publicações, como se pode visualizar no Quadro 12.

**Quadro 12** - Levantamento das Teses, Dissertações e Artigos que compõem o corpus de análise da revisão da literatura – 2008 – 2019

Eixo	Natureza	Título/Autor/ Ano
1. ATUAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL	Dissertação	A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos (GODOI, ELAINE CRISTINA FRANCO DE, 2015)
	Dissertação	A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior (SILVA, LUIZ EDUARDO DAS NEVES, 2016)
	Dissertação	Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade (PEREIRA, DIEGO CARLOS, 2016)
	Tese	Autobiografia educativa e profissional como dispositivo para refletir sobre a formação de educadores do ensino superior à luz de uma proposta de educação transformadora transdisciplinar (ANASTACIO, MARI REGINA., 2016)
	Tese	O Bacharel professor: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica (ORSANO, ANA CELIA FURTADO, 2016)
	Tese	Ser professor: representações sociais de professores (PRYJMA, LEILA CLEURI, 2016)
	Tese	O professor: identidade e protagonismo (KUHN, MARTIN, 2016)
	Tese	A formação pedagógica do professor para a docência na educação superior: área de administração (DIAS, EDNA MARIA LEITE., 2017)
	Tese	Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em Administração (SILVA, KELSEN ARCANGELO FERREIRA E, 2017)
	Tese	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária' (OLIVEIRA, VIVIANNE SOUZA DE, 01/06/2011)
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR	Dissertação	Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula (PEREIRA, LOURDES FÁTIMA GONÇALVES, 2008)
	Dissertação	A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do ifmt/rondonópolis (COSTA, SILVIA MARIA DE MOURA BONJOUR 14/02/2014)
	Dissertação	A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador (FABRETE, TERESA CRISTINA LOPES, 2015)

	Dissertação	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas (AIRES, SUSYE NAYA SANTOS,2015)
	Dissertação	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração' (PEREIRA, LETICIA RODRIGUES. 2015)
	Dissertação	A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior' (SILVA, LUIZ EDUARDO DAS NEVES, 2016)
	Dissertação	Educação Superior : os saberes pedagógicos do bacharel docente ( CASTRO JÚNIOR, REYNALDO DE, 2017)
	Dissertação	A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação superior. (RIBEIRO, Isamar Gonçalo de Sousa, 2019.)
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR BACHAREL DO ENSINO SUPERIOR	Tese	Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração. ( AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. 2012. 130 f). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SãoPaulo.
	Dissertação	De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração. (SIGALLA, Luciana Andréa Afonso, 2012. 223 f.) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
	Artigo	Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese.(LUZ, Sueli Petry da and BALZAN, Newton CésarAvaliação (Campinas) [online]. 2012, vol.17, n.1, P.11-41. ISSN 1414-4077. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100002">http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100002</a>

**Fonte:** Desenvolvido pela autora, dezembro - 2019 - A partir da base de dados CAPES Plataforma antes e após à Sucupira

A importância e a atenção dadas a esses quadros com seus respectivos recortes por eixos temáticos são justificáveis principalmente porque, entre outros motivos, tais dissertações, teses e artigos facilitam a entender as dinâmicas e o processo de construção do conhecimento, a metodologias e referenciais teóricos,

pois favorecem a captar as suas unidades de conteúdos, a investigar problemas, a perceber as hipóteses e a observar as estratégias criadas para atualizar o campo e a aprimorar as ideias na relação da esfera educacional, aparecendo alguns pontos que contribuem para um entendimento mais amplo do universo estudado, a saber:

**O primeiro ponto** – trata do referencial teórico das teses e dissertações analisadas, se verifica que boa parte de seus autores se valeu de obras de estudiosos sobre a formação docente, início de docência, o ensino superior que trata direta ou indiretamente o foco temático dos descritores para fundamentar suas pesquisas. No Quadro 13 constam os principais autores nacionais e internacionais e o ano de publicação presente em quase todas as teses e dissertações.

**Quadro 13** - Referencial teórico das pesquisas analisadas entre 2008 a 2019

Natureza	Referencial Teórico
Teses , Dissertações e Artigos	Franco (2012), Pimenta; Anastasiou (2003, 2014); Masetto (2012 e Guarnieri (2005); Pimenta e Veiga, (2012); Veiga (2005); Ghedin e Minayo ( 2010); Tardif (2002,2014); Nóvoa (1995, 1999, 2000); Zabalza (2004), Teixeira(2014); Schön(2000); Josso(2006,2010);NóvoaeFinger(2010); Souza(2006); Dominicé (2010); Imbernón (2006,2009); Contreras (2002, 2010); Charlot (2000,2005); Alarcão (2001,2003).

**Fonte:** Desenvolvido pela autora, abril de 2020.

**O segundo ponto** - quanto ao método e a metodologia empregados no desenvolvimento dos estudos, constatou-se o estudo de caso único, sendo aplicado em sete dissertações. Verificou-se que oito dissertações optaram pela pesquisa exploratória de cunho descritivo. Quanto às teses, seis escolheram as narrativas autobiográficas dos bacharéis professores. Entende-se que estas preferências de pesquisa possibilitam uma reflexão sobre o processo de formação e suas práticas. Acredita-se que a escolha das pesquisas pelo estudo de caso deve-se à característica de tal método de investigação ser mais apropriado para compreender, explorar e/ou descrever determinados acontecimentos e contextos complexos, quando nele estão concomitantemente implicados vários fatores, comungando com as ideias de Yin (2015). Além disso, o estudo de caso pode revelar como ocorreram os fatos, descrever situações e disponibilizar conhecimento do fenômeno em estudo. Logo, é compreensível que várias teses, dissertações e artigos utilizaram-se desse caminho metodológico para se aprofundarem na temática em questão.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, constatou-se que: oito dissertações utilizaram questionários, seis dissertações e seis teses utilizaram entrevista com questionário semiestruturado, seis dissertações se valeram da análise documental e bibliográfica e duas optaram apenas pela análise bibliográfica. Ponto interessante a se destacar foi o uso do questionário, o qual apareceu em oito dissertações analisadas. Supõe-se que o possível motivo dessa escolha repousa nas vantagens que o instrumento oferece quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas dos pesquisados (GIL, 2010).

Tendo em vista esse mapeamento, que é de grande interesse para apresentar o seu delinear, como o estado da arte, sobre o tema que foi investigado, pois essas literaturas produzidas servem para direcionar as futuras pesquisas e projetos educacionais que podem ser desenvolvidos no campo da Administração, além disso, auxiliará na delimitação de uma linha teórica de atuação mais densa.

De certo modo, as pesquisas publicadas formam um corpus de discussões favorecendo o desenvolvimento crítico e reflexivo sobre o universo do professor bacharel. Esse mapeamento de produções acadêmicas justifica adentrar nesse seara ao expor a situação dessas publicações acadêmicas (teses e dissertações), em nível nacional na área do conhecimento de educação e sua relação com o bacharelado, ressaltando as questões que envolvem o campo dos processos pedagógicos de atuação, ensino e reconhecimento da docência.

Nesse sentido, o mapeamento se mostra extremamente relevante, uma vez que a consignação, de um panorama de publicações acadêmicas, pode apontar para os caminhos trilhados, as necessidades que vêm sendo apontadas no campo da docência no bacharelado, ao delimitar as produções existentes e suas classificações temáticas que nortearam os resultados obtidos para o campo educacional conforme é sintetizado no Quadro - 12 e na Tabela - 1. Além de observar as bases expostas para pensar as mudanças de comportamento da professoralidade e perceber suas respectivas temáticas trabalhadas.

**Tabela 1** - Classificação das pesquisas por temática

Classificação da temática geral dos trabalhos encontrados	Quantidade de pesquisas	Natureza		
		Dissertação	Tese	Artigo
1. Atuação do professor bacharel	10	3	7	-
2. Práticas pedagógicas do professor bacharel	8	8	0	-
3. Formação continuada do professor bacharel	3	1	1	1
Total	21	12	8	1

Fonte: Desenvolvido pela autora, abril de 2020.

Por fim, ao expor as informações elaboradas através da tabela e quadros que trazem subsídios acerca dos títulos, do ano de publicação, da linha de pesquisa e do lugar de suas produções, foi possível entender o corpus produzido na relação entre Educação e a Administração. Ante o exposto, as reflexões e análises dos trabalhos selecionados, serão produzidas com base na classificação dos três eixos temáticos:

- **No primeiro eixo**, atuação do professor bacharel no ensino superior, estão os trabalhos cujo foco repousa nos professores que atuam no ensino superior no curso de bacharelado em Administração, sua inserção e formação de uma identidade educacional que amplia a carreira acadêmica e profissional do administrador. Para atender a temática, destacam-se alguns aspectos primordiais dos trabalhos de: Godoi (2015), Silva (2016), Santos (2016), Pereira (2016), Anastacio (2016) e Orsano(2016).
- **No segundo eixo**, denominado como Práticas pedagógicas do professor bacharel, encontram-se as pesquisas que envolvem os insumos pedagógicos utilizados pelos bacharéis professores nos desafios apresentados na transmissão do saber. Para trabalhar este eixo, destacam-se as pesquisas de: Pereira (2008), Costa (2014), Fabrete (2015), Aires (2015), Pereira Rodrigues (2015), Silva (2016), Costa (2017) e Ribeiro(2019).
- **Já no terceiro eixo**, Formação continuada do professor bacharel, seguimos com as reflexões dos pesquisadores: Aguiar, (2012), Sigalla (2012), Luz

(2012). Este apresenta os caminhos trilhados pelo professor bacharel para se aproximar do campo de pesquisa e ao mesmo tempo tornar-se uma ponte para exercício da docência no ensino superior.

Ademais, a busca por estas reflexões e análises procura responder aos objetivos específicos apresentados na pesquisa: identificar os saberes educacionais que contribuem para a atribuição desses sentidos e significados na formação do docente em Administração e entender na literatura o campo profissional de Administração no Brasil, desde atuação, práticas e formação continuada para o exercício da docência no ensino superior.

## **5.2 Reflexões acerca do eixo da Atuação do professor bacharel no Ensino Superior**

As reflexões acerca do papel dos professores bacharéis foram tecidas de diferentes maneiras na dissertação de Godoi (2015) intitulada *A docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos*. O estudo objetivou revisar, sistematicamente, a literatura científica sobre o processo de formação do administrador para a docência, considerando indícios de que muitos bacharéis em Administração atuam na área do ensino, alguns deles sem domínio de competências e habilidades pedagógicas. Os resultados apresentados pela autora indicam a possível omissão na formação pedagógica do administrador e também a falta de políticas de formação continuada para aperfeiçoamento de suas práticas docentes. Desse modo, é de extrema importância para o exercício e constituição do professor de Administração valorizar a formação pedagógica continuada que se apresenta como uma alternativa para a melhoria da prática docente no curso de Administração.

É possível observar, nessa pesquisa, a preocupação quanto à formação do administrador para atuar na profissão de professor, pelo fato de o bacharelado não se voltar à formação de professores, porém exercê-la, mas de profissionais gestores de recursos de toda ordem, por meio do planejamento, organização, treinamento, direção e controle, para o alcance dos objetivos de organizações de qualquer natureza (GODOI, 2015). Na verdade, é importante enfatizar a grande necessidade de repensar a formação do administrador, considerando a profissão para a docência, como uma das profissões dentre todas outras já elencadas, levando-se em conta os

saberes produzidos no campo pedagógico para suas realidades específicas que aparecem no exercício da docência.

As reflexões de Godoi(2015) ajuda a se aproximar da fala do entrevistado P1, que em seus relatos, enfatiza a importância do debate acerca da formação dos professores no universo da Administração, visto que, ao olhar para as carreiras de bacharéis em Administração, destaca a presença de administradores no exercício da docência no ensino superior. Assim, os professores possuem trajetórias profissionais já consolidadas no contexto educacionais que demanda um processo de atualização e aperfeiçoamento de seus saberes (P1,2020).

Nesse sentido, ao tentar refletir a atuação do professor, percebe-se que se entrelaça com a sua própria história de vida, mas é na formação que se concretizam as opções e intenções da profissão, coadunadas com as experiências e histórias pessoais, no coletivo e na sociedade.

O entrevistado P3, chama a atenção para a formação da identidade do administrador ao se aproximar do exercício da docência, o percurso da profissão se altera, ao transformar seus campos de atuação e ao ampliar as práticas e os conhecimentos da área, se pensa agora na formação do professor bacharel (P3,2020)

Para Godo ( 2015), o reconhecimento identitário da profissão docente do bacharel é uma das questões que merece um olhar cuidadoso, diante do fato de que, em muitos casos, são profissionais que exercem funções em variadas áreas de atuação de competência exclusiva, que por um ou outro motivo ingressam na sala de aula, e reconhecem-se, primeiramente, como administradores, contadores, juízes, médicos, enfermeiros, assessores, advogados.

Outro ponto que destaca o entrevistado P5 é que quando a profissão docente torna-se acessória, seja para complemento salarial, seja para satisfação pessoal ou mesmo status social. Diante desse fato, a busca por conhecimentos pedagógicos também se torna secundária ( P5, 2020).

Nessa realidade, pode-se questionar que a ausência de readequação para o conhecimento nos conteúdos pedagógicos ficam em segundo plano, apenas como formação continuada (GODOI, 2015).

Portanto, a literatura dialoga com os questionamentos dos entrevistados e nos ajuda pensar a construção da identidade de atuação docente enquanto um ponto essencial para entender este campo de atuação que se fortalece com a formação específica para exercer a atividade professoral, assim como a compreensão acerca do

ato de ensinar, mediar e apoiar a aprendizagem no ensino superior. É por isso que Godoi (2015) salienta a necessidade de se refletir sobre a construção da identidade docente, que dialoga com a concepção defendida nesta tese de pensar a constituição do ser professor.

Portanto, para a construção da identidade de atuação docente é essencial: formação específica para exercer a atividade professoral, assim como a compreensão acerca do ato de ensinar, mediar e apoiar a aprendizagem no ensino superior, ressaltando-se que é importante refletir sobre a construção da identidade docente. Em corroboração com a pesquisa de Godoi (2015), segue-se com a reflexão e análise da pesquisa de Silva(2016).

Ao dialogar com a ideia, que se tenta defender nesta tese, do ser professor é que se aproxima deSilva (2016), em sua pesquisa intitulada, *A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior*, buscou estabelecer relações entre o processo de atuação dos professores universitários e a (re)constituição de suas identidades no ambiente educacional. Assim, o autor entrevistou cinco professores do curso de bacharelado em administração, e constatou que o bacharel docente é muito mais do que um repertório técnico, caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação específica. Consequentemente, necessita de um espírito crítico e reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos, que o habilite para a docência. Então, conclui, que há a necessidade de viabilizar processos de construção da identidade com atividades que possibilitem reflexões sobre a trajetória docente, a fim de que o professor se envolva em sua autoanálise sobre quem ele é e sua função acerca do processo de ensino e aprendizagem.

O entrevistado P3, ao pensar as identidades do professor bacharel constata que sua atuação, no campo educacional, pode favorecer o processo de construção da professoralidade do docente bacharel na docência superior, no seu fazer continuado, no coletivo e na experiência com seus pares, na complexidade e na singularidade de ser professor. Além de demarcar em suas falas o papel da qualificação como instrumento fundamental da carreira do bacharel na docência.

Tanto Godoi (2015) quanto Silva (2016) discorrem acerca dos debates sobre sua atuação e a formação da professoralidade no contexto universitário. Observou-se que os pesquisadores em questão, são extremamente cuidadosos e críticos, contextualizando, de forma clara, a necessidade da qualificação para a

profissão do bacharel professor com o objetivo de fomentar a discussão sobre o papel do docente e a formação de uma carreira de professores bacharéis no ensino superior com qualidade. A título de enriquecimento teórico para a definição da atuação do bacharel professor, as duas pesquisas apontam que o curso de bacharelado em Administração, pode ir para além de meros conteúdos técnicos, a serem humanizados, a partir da utilização de recursos didáticos inovadores. A análise das pesquisas permite concluir que ações no processo de formações educativas diferenciadas, inspiradas na teoria de formação didática, apresentaram-se como forma de enfrentamento às dificuldades nas relações entre ensino e aprendizagem.

Indo pela mesma esteira do pensamento, a pesquisa de Pereira (2016), *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade*, buscou compreender como os aspectos da trajetória de atuação e constituição da identidade de professores bacharéis, que atuam em cursos de licenciatura, foram formadas ao longo da experiência profissional no contexto educacional. Para isso, estabeleceu importantes reflexões sobre a atuação, formação e as práticas pedagógicas que o professor desenvolvia e apresenta que a identidade do professor bacharel se constitui a partir de práticas das quais participam dentro da instituição em que trabalha, mas também fora dela. Percebe-se que não há uma única atuação desse professor, isto é, são vários os caminhos e vivências para constituir-se docente, mas a principal se destacou na ação de formar uma identidade do professor bacharel e de delimitar um campo de atuação no universo educacional.

Acerca das diferentes atuações do professor bacharel, o entrevistado P4, destaca que em suas vivências, no contexto educacional superior, é comum ver professores atuando em diferentes campos que se entrelaçam com o exercício da docência (P4, 2020). O que se aproxima das ideias de Pereira (2016), que evidencia esta peculiaridade de diferentes atividades na carreira profissional do administrador. A docência torna-se mais um campo de atuação do bacharel em Administração

Em suma, é interessante problematizar o processo da constituição profissional dos professores bacharéis, na dicotomia entre o universo do bacharelado e do licenciado, mesmo como formação distinta e específica para atuação profissional dos administradores, é fundamental uma aproximação dos

saberes educacionais que rompa com as fronteiras, mas que nem sempre determinam seus atos de pertencimento. Por último, defende que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogos educacionais para pensar de forma crítica a concepção professor bacharel, tendo como principais estratégias de desenvolvimento profissional, potencializadas pelas possibilidades de novas pesquisas acadêmicas acerca de suas especificidades profissionais (PEREIRA, 2016).

Já Dias (2017), em *A formação pedagógica do professor para a docência na educação superior: área de Administração* teve como proposta de investigação, a formação pedagógica do professor para a docência na educação superior na área de Administração, estabelecendo importantes reflexões sobre a temática e chegando à constatação de que a formação pedagógica estabelece um elo de conhecimento determinante, para a atuação do bacharel professor, em sua atividade acadêmica, para tanto, deve ser institucionalizada. Além disso, detectou, a partir das entrevistas, a dificuldade na formação do professor bacharel para o exercício da docência nas diferentes instâncias educacionais. Assim, argumenta que a maior parte dos professores é composta por profissionais que se tornam professores, no campo da atuação educacional, efetivada na prática.

O entrevistado P2, ressalta que é comum no contexto educacional no ensino superior que os professores bacharéis, oriundos do curso de Administração, utilizem as referências da docência atreladas a suas trajetórias educacionais. Assim, muitos assimilam as práticas dos seus professores de curso que são colocadas em práticas em suas atuações ( P4, 2020). A constatação em questão dialoga com afirmação de Dias (2017) que também identificou em sua pesquisa essa especificidade relacionadas às práticas de ensino.

Entretanto, a formação pedagógica na docência é captada como um elemento fundamental para que os deslocamentos sejam produzidos entre o campo da Educação e da Administração. Mesmo que, no cotidiano do professor bacharel, a materialização dessas propostas de ampliação dos saberes não seja uma realidade efetivada.

Por fim, tanto o entrevistado P4 como Dias (2017) destacam em suas reflexões a capacidade de pensar a atuação articulada com as práticas pedagógicas que são estabelecidas no espaço de ensino, uma vez que o professor é elemento central na disseminação do saber, saber esse, que é afluído nas relações entre professor e aluno.

Pensando a tese aqui defendida, o ser professor se constitui na atuação profissional no campo da docência tanto para Pereira (2016) quanto para Dias (2017) que ao pensar nesse ponto central da formação de uma identidade, chama para o diálogo a potencialização das formações no âmbito pessoal da profissão e pedagógicas no que se refere à maneira de colocar em práticas os saberes que perpassam o universo da educação. Destarte, não tem como pensar em suas narrativas, sem aprofundar no seu campo de atuação, que é a professoralidade em cena, que ganha diferentes atuações, interpretações e se desloca para diferentes cenários, constituindo-se da apreensão dos saberes em fluxos.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2011) intitulada *Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária*, prenuncia-se um campo de estudo na interface da bacharelado em Administração e da educação, no sentido de verificar quem foi e quem é o professor universitário bacharel e a sua relação com a aprendizagem do aluno e com a organização do projeto pedagógico do curso. Entende que seja cada vez mais necessária, por meio da pesquisa, a contribuição sobre as possibilidades de ação e aperfeiçoamento contínuo para os bacharéis que atuam como docentes no ensino superior, pois por meio da ampliação de saberes, eles podem rever suas ações e resignificar os sentidos que atribuem à docência como profissão.

Para o entrevistado P7, o debate sobre os sentidos de docência e as relações com a formação inicial deve ser observado para que se possam entender as dinâmicas inerentes aos processos educacionais. Ao observar que os sentidos conduzem o administrador por caminhos que nos levam a refletir sobre a identidade do bacharel professor, tentando captar suas angústias, dores, sentimentos e percepções que emergem no ato de sua atuação. Tal afirmação se aproxima do debate de Oliveira (2011), tornando-se elos centrais para pensar a construção da docência e de seus saberes pedagógicos no ensino superior .

Na dissertação de Santos (2016) intitulada *De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional*, o objetivo foi investigar a atuação articulada com a construção dos saberes pedagógicos pelos professores do ensino profissionalizante do IFSP, Campus Presidente Epitácio em São Paulo. Como resultados, tem-se a concepção de que os saberes pedagógicos são pautados na caracterização do saber específico do exercício profissional da docência, inventados no ato de transmitir; são construídos por nossos participantes na prática, baseados no

ensaio/erro; que a necessidade de formação pedagógica para a atuação na educação profissional é marcada por características como emergencial, especial e provisória; que sua importância não é reconhecida, nem pela instituição, nem pelos próprios docentes; que as práticas desses docentes apresentam lacunas que merecem reflexões para uma docência mais eficiente, e a compreensão que a grande maioria dos participantes possui sobre ensino e aprendizagem é superficial.

Os entrevistados P2 e P4, demonstram as tensões produzidas nessa esfera de atuação, que para além da preocupação pedagógica, é acionada outra inquietude com os dilemas éticos e sociais nos quais se encontram inseridos esses profissionais, inclusive, nos contextos educacionais que exercem a docência. Assim, utilizado o termo ensaio/erro de Santos (2016) é possível se aprofundar na concepção de referência do ensino docente nos cursos de bacharelados, que não pode ser o único instrumento balizador das práticas docentes, pois assim, se constituem o que autora define como ensaio/erro (reprodução de um modelo educacional, sem os saberes pedagógicos). Concepção que é presente nas falas de P2 e P4.

As reflexões de Oliveira (2011) e Santos (2016) convergem para o entendimento da atuação do professor bacharel, que procura em suas vivências ativar os diferentes sentidos que proporcionem uma ampliação dos saberes de suas práticas, assim, não tem como pensar no desempenho e na habilidade do ser professor sem acionar as mentalidades guardadas acerca do universo educacional. Desta maneira, o professor bacharel cria, constantemente, uma relação entre os conhecimentos produzidos no passado com os saberes remodelados e aprendidos no presente, que inclui o ato de conhecer o campo que se adentra, e, é assim que os contextos educacionais ganham sentidos na vida dos professores oriundos do bacharelado, ao se aproximarem dos saberes pedagógicos.

Por fim, os textos demonstram que a passagem de bacharel para professor ocorre de maneira contínua no exercício de disseminação dos saberes, compondo o campo de Administração, assim, nessas vivências outros conhecimentos tornam-se importantes para dinamizar as relações de troca de experiências e saberes no exercício da prática do professor bacharel, cuja atuação demarca suas identidades e o seu lugar na esfera educacional, ou seja, os papéis profissionais ganham fluidez entre a atuação de professor e a função na qual foi preparado, a de administrador, reforçando a tese da constituição de um novo campo de atuação em que é possível pensar no ser professor.

### 5.3 Reflexões acerca do eixo das Práticas pedagógicas do professor bacharel no ensino superior

Ao tratar da prática pedagógica, assim como qualquer atividade humana, é compreendido que ela orienta-se conforme fins, criados pela consciência humana, que representam o posicionamento do indivíduo diante da realidade. Neste contexto, na dissertação de Pereira (2008) intitulada *Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula*, visa compreender como os(as) professores(as) do curso de Administração - UFPE desenvolvem suas práticas pedagógicas docentes e que saberes são mobilizados nesse processo de modo a promover o aprendizado do(a) aluno(a) no contexto educacional, procurando responder como os professores do curso de Administração criam estratégias para consolidar a difusão do saber. Para organização da pesquisa, o autor utilizou de categorias como: prática pedagógica docente, o saber docente do planejamento, relação professor-aluno-saber, avaliação e saberes disciplinares, profissionais, experienciais e curriculares que contribuem para pensar o universo da prática do professor bacharel.

Pereira (2008) enfatiza que os sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que demonstram uma relação no tripé, professor-aluno-saber, baseada na dialogicidade e na busca da produção dos saberes, apresentam carência no processo de elaboração do planejamento, na avaliação da aprendizagem. Ao estudar as documentações referentes ao universo da docência, percebeu que o plano da disciplina não apresenta mudanças significativas, aliás, não explicita em detalhes o que será realizado, mas, consiste em princípio, na exigência das normas legais. Contudo, as reflexões da autora, direcionam para o entendimento da dinâmica da profissão do professor investigado, no curso de Administração, que se apresenta como articulador no processo de ensinar e aprender na universidade, sendo que este processo de ensinar e aprender, conforme observado e refletido na pesquisa, ainda transita entre o antigo e novo paradigma, embora, externem em sua prática docente, novas alternativas de ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de reflexão é que aparecem as ponderações de Costa (2014), na dissertação intitulada *A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis*, cuja proposta, nas bases de investigação qualitativa interpretativa, foi identificar como o

professor bacharel constrói o saber pedagógico para o exercício da docência, a partir do processo de diálogo com os saberes pedagógicos direcionados para balizar a prática do professor, nesse caso do professor bacharel para o exercício do magistério. Ao tratar dos significados que o professor atribui durante a profissão docente, fez-se necessário mergulhar em suas percepções acerca das práticas pedagógicas que se desenvolvem no processo de relação com os contextos educacionais, e aprofundar como o professor bacharel se apropria dos saberes da docência. Para isso, contou com a participação de cinco professores bacharéis e constatou que suas práticas são fundamentadas em suas próprias crenças, as quais vão sendo construídas, paulatinamente, desde as primeiras experiências de vida, sendo solidificadas e direcionadas para suas ações com o passar do tempo, e que auxiliam na construção dos saberes necessários para o exercício da docência com a prática. Igualmente, identificou a necessidade de uma constante busca pela atualização por estes professores, a fim de acompanhar o dinâmico e complexo contexto tecnológico.

Ficou evidente nos relatos, um sentimento de isolamento na busca por essa atualização, salientando que a instituição proporcione um programa de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional de nível tecnológico, voltado para a construção de um fazer pedagógico coletivo, comungando com os pensamentos que foram sendo efetivados como uma proposta de mudança das práticas educacionais. Tudo isso faz com que se reflita, analiticamente, acerca dos processos propostos que necessitam ser discutidos com as realidades da professoralidade, pois além das dificuldades de serem mal remunerados e terem uma carga excessiva e exaustante de trabalho, necessitam estar atualizados com os diferentes campos solicitados para a implementação de seus exercícios e realidades profissionais.

Pensar nas dinâmicas que envolvam o campo do saber e das práticas, é refletir acerca da importância de proporcionar o estado de equilíbrio que corrobore para sua harmonia, pois ambos, como bem apresentados por Pereira (2008) e Costa (2014) caminham juntos no exercício da docência, consonante a isso, convém perceber que o saber transforma os atores sociais envolvidos, necessitando da interação e do envolvimento de quem se permite conhecer e internalizar os saberes que lhes interessam. Para além da formação de um profissional, o que se encontra em jogo, é a sua formação cidadã relacionada às convivências na sociedade; é

assim que se materializam as práticas e ao mesmo tempo, se efetivam os saberes do curso onde se atuam. Nessa lógica apresentada por Pereira (2008) e Costa (2014), os conhecimentos e práticas ganham sentidos quando conseguem ampliar as possibilidades de diálogo com o campo de educação, favorecendo os instrumentos corretos para aparar a prática docente.

Fabrete(2015) em *A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador* procurou identificar a influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador em um curso de graduação em Administração. Tendo por foco a criatividade como um componente da inovação educacional, que ajuda a identificar e analisar as práticas pedagógicas dos docentes e as barreiras pessoais dos discentes. Nesse processo de aproximação, ou melhor, quando a prática é problematizada, e se pensar em caminhos para passar esses saberes, é necessário adentrar na percepção do desenvolvimento da criatividade para a motivação dos alunos e quais as variáveis isoladas propostas que dinamizam o ensino, afloram novas temáticas e estimulam o docente e o discente a terem práticas que efetivem o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Além disso, foi possível observar que as práticas pedagógicas têm mais influência que as barreiras pessoais e que estas exercem um papel muito grande no processo de formação dos discentes envolvidos possibilitando seu amadurecimento ao longo do curso. Ficou constatado que a única variável que influencia as práticas docentes é o próprio docente, derrubando o “mito” que a temática influencia na prática docente para a criatividade e a construção de barreiras pessoais dos discentes. Além disso, a maturidade do aluno no curso, ou seja, o fato de ser calouro ou já estar há algum tempo (anos) no curso, não influencia a prática pedagógica ou as barreiras pessoais dos discentes. Tais resultados fundamentam estudos já realizados sobre o professor exercer papel importante no desenvolvimento da criatividade do aluno, a exemplo de Mariani e Alencar (2005) que discorrem sobre a importância do papel do professor em relação ao desenvolvimento da criatividade e a sua influência na melhora no desempenho do aluno e suas relações interpessoais; Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) que consideraram o professor como facilitador da criatividade do aluno, além de Alencar e Fleith (2003), Castro (2007) e Ribeiro (2006) salientarem que as barreiras pessoais influenciam no

desenvolvimento da criatividade. Por fim, foi possível perceber como a noção de criatividade, também direcionada às práticas do professor bacharel, torna-se elemento central para uma educação pautada na dinâmica do saber mais prazeroso e ao mesmo tempo cumpre o processo de ultrapassar os saberes delimitados.

Seguindo o caminho de identificar e analisar as dificuldades, tensões e aprendizagens, frequentemente vivenciadas pelos professores bacharéis iniciantes no ensino superior, aparece a pesquisa de Aires (2015) intitulada *Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas*, pautando-se em quatro eixos: ensino superior, professor bacharel, início de docência e formação docente dos professores bacharéis tendo uma peculiaridade a ser ressaltada: a não formação pedagógica específica para atuarem como professores, ponto central em sua análise. Para entender esse processo complexo recorreu a autores como Franco, Pimenta e Anastasiou para refletir o campo das práticas docentes; para o início de docência, a Masetto e Guarnieri; e, para o ensino superior, a Masetto, Pimenta e Veiga. Então destacou que, no momento de ingresso na docência universitária, os entrevistados encontravam-se desprovidos de formação pedagógica ou prática de ensino e desconheciam a dinâmica das instituições nas quais passaram a atuar, dispondo apenas de conhecimento teórico em sua disciplina específica. Com isto, todos mencionaram haver grande tensão inicial por medo de não conseguirem conduzir corretamente a prática da docência, apesar de dominarem o conteúdo de suas disciplinas.

Os resultados da pesquisa de Aires(2015) também evidenciaram que o mestrado é uma ferramenta geradora de transformações na conduta docente do professor bacharel iniciante no ensino superior, e que poderia favorecer o processo de formação continuada para aqueles que almejam a carreira de docente universitário, o que também tornaria o seu ingresso menos tenso. Sob uma perspectiva de mercado mais ampla, também ficou evidente que o docente deve buscar seu aprimoramento constante por meio de algum tipo de capacitação, pois, quando isso não ocorre, ele se distancia das tendências globais, tornando-se um profissional despreparado, visto que os professores bacharéis, por não possuírem formação pedagógica, priorizam inicialmente, o aspecto conteudista da disciplina por eles ministrada, tornando o ensino predominantemente transmissivo. Entretanto, no decorrer da trajetória profissional, foi reiterada a necessidade de formação continuada específica em Educação, tendo em vista o despreparo dos

sujeitos da pesquisa para lidar com os problemas encontrados na vivência docente, dentre os quais se destacaram: desinteresse dos alunos, dificuldades para atrair a atenção dos estudantes (apesar de dominarem o conteúdo de suas disciplinas) e falta de tempo para capacitação pedagógica (AIRES,2015).

As práticas educacionais não podem ser vistas de forma aleatória, engessada e sem compromisso, mas necessita de serem refletidas à luz de sua relevância social, como sinaliza Aires (2015) e Fabrete (2015) ao apontar para a criatividade que os profissionais acionam para dinamizar as dificuldades que são apresentadas em seu exercício e, assim, criam possibilidades que sirvam de base para as mudanças produzidas.

Pereira Rodrigues (2015) na dissertação, *A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração*, tentou entender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores bacharéis que não possuem formação prévia pedagógica para exercer a profissão de docente nos cursos de bacharelados, para entender a trama que se formava. Partiu do princípio de que, de um modo geral, os professores bacharéis, inicialmente, não têm os conhecimentos que fundamentam a educação, dentre os quais as teorias produzidas acerca da pedagogia que discorrem sobre as didáticas, ponto central para disseminar saberes. Assim, salienta que estes profissionais, por não terem noção das suas deficiências para atuarem como professores, acreditam que o simples fato de ocupar cargos de gestão dentro da vasta área de Administração é suficiente para torná-los bons professores, visto que a relação que é estabelecida para firmar diálogos com o público alvo, favorece na efetivação de técnicas que corroboram para a dinâmica em grupo que se transporta para o contexto educacional.

No tocante aos desafios do professor, do ensino superior, em exercer a docência, o referencial teórico e os dados da pesquisa de Pereira Rodrigues (2015) apontam para: a ausência de formação prévia e específica; 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 e como se pode conciliar a docência com o exercício de outra atividade profissional.

Dessa maneira, destaca-se como principal desafio da profissão o conciliamento dos conhecimentos que se dão entre o campo das teorias, com os das práticas. Este desafio forja um profissional, cujo perfil caracteriza-se pela formação da pós-graduação *stricto sensu* e a supervalorização da experiência no exercício da

profissão atribuída pelas instituições de ensino superior, que por sua vez, preocupam-se com a formação focada na pesquisa do que na docência em si. Este profissional, simplesmente, reproduz métodos e utiliza os mesmos recursos pedagógicos e estilos de outros professores, muitas vezes modelos oriundos de sua própria formação (PEREIRA RODRIGUES, 2015).

Afinal, ao fazer uma comparação da experiência pessoal com os resultados de sua pesquisa, passou a refletir sobre a tomada de consciência acerca das formas de avaliação da aprendizagem, práticas e estratégias de ensino e instrumentos e ferramentas utilizadas em sala de aula, e percebeu que este deve ser um movimento constante na busca pela formação contínua. Assim, a pesquisa de Silva (2016) tenta dialogar com essa prerrogativa ao elaborar a dissertação denominada *A constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior*, o cenário escolhido foi a atual dinâmica da conjuntura globalizada e seus consequentes desafios inerentes aos diversos âmbitos da vivência humana, que impõem ao bacharel docente a necessidade de possuir um repertório técnico, caracterizado pelo conhecimento comum à sua formação específica, e um espírito crítico e reflexivo, dotado de um conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos que o habilite para a docência.

As trajetórias formativas dos professores bacharéis emergem das necessidades apresentadas pelos contextos de suas atuações no ensino superior, que demarcam e caracterizam tempos, espaços, saberes e práticas, colaborando na construção da professoralidade, que dialogam com os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel, possibilitando o desenvolvimento e a construção da professoralidade, pautados principalmente nas concepções de Masetto (2003), Teixeira (2005), Nóvoa (1992, 2000 e Tardif (2002), que estudam a temática. Nas considerações finais, pontua-se que os professores bacharéis exercem a docência universitária e atuam, dentro de suas possibilidades, como pesquisadores reflexivos de suas práticas, chamam a atenção para a necessidade de ampliar sua qualificação e requalificar sua formação continuada, onde a professoralidade passa a ser construída na prática docente, na universidade, e na experiência coletiva com seus pares, com toda a complexidade e singularidade de ser professor.

Os elos entre Pereira Rodrigues (2015) e Silva (2016) são constituídos nas práxis da professoralidade, investigando as possibilidades de suas atuações, e como no exercício criam mecanismos para a efetivação e aproximação do saber, no movimento constante de ressignificação de seus saberes, que a todo instante se reformulam, para suprir as necessidades apresentadas em seu ofício. A complexidade acentuada se refere aos processos de diálogos que se devem estabelecer com o campo da educação, oferecendo direções para refletir suas realidades e ao mesmo tempo pensar sobre usos e seus impactos na produção e disseminação do saber.

Com um olhar mais atento acerca do saber na educação, é que aparece a pesquisa de Castro Junior (2017), *Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente*, ao enfatizar que os saberes pedagógicos dos docentes pesquisados se constroem por meio das experiências adquiridas, tanto no contato com a docência e quanto no transcurso da vida. Com isso, indica que os saberes pedagógicos são edificados através de estudo e cursos nos níveis técnicos de especialização e mestrado, ou seja, no processo de formação continuada. Ademais, as principais dificuldades que impactaram na construção de saberes pedagógicos, evidenciaram a carência de interlocuções didáticas, entre os professores, pautada na invisibilidade das propostas pedagógicas que auxiliam na atuação destes. Logo, a ausência dessas práticas criaram situações intempestivas. A frase “*Dormi aluno (a) e acordei professor!*” se aplica adequadamente às situações circunstanciais de início da carreira encontrada.

Nesse sentido, Castro Junior (2017) conclui que o desenvolvimento de saberes pedagógicos dos bacharéis docentes é resultado de um “solitário e fragmentado processo de construção e reconstrução ao longo do exercício da docência o qual se constitui como fator primordial para o aperfeiçoamento e a qualidade da educação superior”. Tal afirmação reforça que a formação continuada é uma prática necessária para amenizar as dificuldades encontradas na trajetória deste profissional, assim, como para ampliar as suas oportunidades de atuação.

Mapear a formação inicial e continuada do professor bacharel universitário é uma proposta efetivada em Ribeiro (2019) na dissertação *A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na educação*, com o intuito de analisar a construção da formação deste profissional e investigar como é feita a mobilização dos seus saberes e práticas, tornando-se os

propósitos deste trabalho exercitado no ensino superior. A prática do professor é tratada aqui a partir de suas modificações de forma constante, desde o movimento de suas experiências que desenvolvem e constroem os saberes docentes necessários para sua atuação.

Com isso, evidenciou que o professor bacharel necessita da formação pedagógica formal para desenvolver conhecimentos didáticos tão necessários ao docente da educação superior. Apesar dos entrevistados sentirem-se confiantes em sua boa formação e aptos para o trabalho em sala de aula, todos, de certo modo, procuraram meios de aprimorar e melhorar sua formação, seus saberes e práticas pedagógicas por meio da formação continuada, principalmente no que se refere ao domínio dos conhecimentos pedagógicos na docência; à exigência de maior competência para entender e interpretar os avanços das novas tecnologias; e à necessidade da construção de novos saberes e de uma identidade profissional (RIBEIRO,2019).

Nesse contexto, Castro Junior (2017) e Ribeiro (2019) se aproximam do pensamento de Zabalza (2007) relacionado ao saber e à prática do professor bacharel no contexto educacional. Suas constatações acerca da dinâmica do ser professor, produzida na relação de habilidades e competências que devem ser aperfeiçoadas ao longo de suas atuações profissionais e de suas estratégias para poder efetuar de forma mais consistente o ensino-aprendizagem que dialoguem com os saberes pedagógicos.

Desta maneira Zabalza (2007) ressalta que é necessário, para que o saber da professoralidade possa contribuir para formação de um professor, balizar competências docentes: que parte desde o planejamento e desenvolvimento de um roteiro de ensino que auxilia a selecionar e preparar os conteúdos disciplinares para aplicá-los em sala de aula, cuja finalidade é oferecer informações explicações compreensíveis e organizadas sistematicamente, ativando as competências comunicativas entre os sujeitos em interação. Além disso, os recursos pedagógicos devem atrelar-se às metodologias que garantam a comunicação e o engajamento de todos, no processo de atender às necessidades e problemas que surgem em turmas, em um grupo ou com um aluno, como acompanhamento, além da explicação de conteúdos, como também saber avaliar, facilitando e guiando a aprendizagem dos alunos em uma reflexão sobre o ensino.

Na mesma esteira de pensamento, é formulada a tese de Oliveira (2009)

denominada *Implantando o laboratório de gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração*, a qual analisou a replicação da metodologia do Laboratório de Gestão no curso de Administração do Polo de Volta Redonda da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. O eixo teórico-conceitual apoiou-se no ensino em Administração, nos jogos de empresas como método de aprendizagem e pesquisa e na educação em laboratórios, com destaque para o Laboratório de Gestão, a fim de identificar os dilemas na formação em Administração já sinalizados pela literatura nacional e internacional que destaca a necessidade da academia em criar iniciativas capazes de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem que integre teoria e prática.

Nesse sentido, Oliveira (2009) traz em seus resultados, práticas pedagógicas que auxiliam o processo de experimentação da realidade e da teoria, sendo que o benefício da metodologia do Laboratório de Gestão se deu em pensar o uso mais eficiente dos recursos institucionais observados nos três grupos envolvidos: acolhimento dos dirigentes; engajamento do corpo docente; e respostas positivas dos discentes. Como contribuição, o estudo propiciou a implantação de um processo inovador que permite a geração de melhorias continuadas que integram a educação e pesquisa no ensino superior capaz de dinamizar os processos educacionais.

Zimmer (2010) em *A problematização como metodologia de ensino para aprendizagens significativas na matemática: um estudo de caso em curso de administração* investigou a possibilidade de construção de conhecimentos voltados à compreensão das relações entre conteúdos curriculares e a realidade profissional de estudantes da disciplina de Matemática Aplicada no curso de Administração. Portanto, abre-se uma reflexão acerca do conhecimento pedagógico no interior dos cursos de bacharelado que impacta diretamente na formação dos discentes. A questão que norteou a investigação e as decisões sobre estratégias de ensino foi: como graduandos matriculados em disciplina formal do curso de Administração percebem as relações entre os conteúdos curriculares pedagógicos de outros campos do saber que se referem e contribuem para as funções e as práticas inerentes ao cotidiano profissional.

Assim, Zimmer (2010) ressalta que os resultados obtidos indicaram possibilidades de estabelecer relações entre teoria e prática, em especial diante da constante problematização das situações do cotidiano profissional, revelando ser

uma estratégia de preparação para analisar, pensar e resolver questões, inclusive aquelas propostas em avaliações oficiais. Além disso, foi possível perceber outra contribuição, que se encontra amparada na qualificação da ação docente da pesquisadora, que fortaleceu a crença de que a consideração aos conhecimentos prévios, o desafio constante e o vínculo da academia com a vida, construído em referenciais teóricos consistentes, são componentes relevantes para a construção de aprendizagens significativas.

Oliveira (2009) e Zimmer (2010) têm em comum a reflexão sobre as práticas pedagógicas no curso de bacharelado em Administração. Para isso, convida seus leitores a entender o universo da docência e a importância do desenvolvimento de metodologias de ensino que garantam a problematização do espaço educacional, a formação profissional e o repensar do espaço acadêmico no que se refere à forma que é tratado e transmitido o conhecimento no campo das práticas.

A dissertação de Cunha (2012) intitulada *Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos dos cursos de administração em Goiás*, buscou entender quais concepções de ensino, de aprendizagem e de administração estão presentes nos cursos de Administração, ministrados no estado de Goiás. Para isso, analisou os projetos pedagógicos desses cursos a fim de: 1) verificar se os projetos pedagógicos estão estruturados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração; 2) descrever os objetivos de formação e o perfil dos egressos; 3) analisar as concepções de ensino, aprendizagem e administração explicitadas.

O movimento analítico de sua reflexão *retratou* que desde seu surgimento, a administração foi concebida como ciência ou como atividade profissional e vem apresentando forte vínculo com a racionalidade técnica, com o efficientíssimo e com o controle em função do modelo capitalista. No Brasil, e mais especificamente em Goiás, foi possível registrar o aumento significativo da oferta de cursos de Administração, sobretudo, a partir das últimas décadas. Tal afirmação possibilitou questionar se ao lado do crescimento quantitativo da oferta dos cursos de Administração estariam ocorrendo mudanças qualitativas expressas nas concepções de ensino, de aprendizagem e da própria Administração. O resultado encontrado caminhou na compreensão dos objetivos de formação e do perfil dos egressos que indicaram a preocupação em atender o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, a

formação de um profissional reflexivo e crítico no campo prático e teórico. Esse perfil, como também os objetivos, no entanto, mostraram-se contraditórios em relação às concepções pedagógicas tradicionais de ensino e aprendizagem. Assim, verificou-se que a concepção de administração que mais predominou nos projetos pedagógicos ainda se encontrava atrelada a um caráter científico extremamente tecnicista e eficientista, encontrando uma ausência de abordagem comportamental/pedagógica na qual se defende uma compreensão humanista, social e cultural da administração. Contudo, fora adotada com menor frequência.

Brun (2013) em sua tese denominada *O ensino e a aprendizagem da administração da produção: uma contribuição teórico-empírica* procurou desvelar os alicerces da aprendizagem para obter maior efetividade no ensino. Depois, identificou e analisou os conceitos essenciais para se obter um ensino de qualidade na administração, visando determinar, a partir da teoria, uma maior apropriação de conhecimentos e, assim, desenvolver um modelo teórico conceitual que se possa aplicar na prática. Enfatiza que as atuais e tradicionais técnicas de ensino da Administração da Produção apresentam sinais de esgotamento e a disciplina não é percebida como interessante. Há tentativas de melhorar, mas há uma lacuna na literatura, especialmente de estudos que considerem a aprendizagem, uma vez que não retratam as diferenças entre ensino e aprendizagem. No entanto, a aprendizagem apresenta características que indicam possíveis soluções para o problema, sendo importante conhecê-las. É necessário um trabalho de sala de aula que proporcione maior aprendizagem e o problema é descobrir e gerar propostas que desencadeiem uma relação efetiva de ensino e de aprendizagem na Administração da Produção.

Como resultado, foi possível definir uma corrente e autores que seriam a base da proposta de aula, atendendo ao objetivo de desenvolver um modelo teórico conceitual. A corrente escolhida foi a da Escola Nova, trabalhando Claparède, Piaget, Dewey e Montessori. As aulas propostas com o uso do jogo ou estudos de caso foram avaliadas a partir de aplicações em sala de aula, o que possibilitou reelaborá-la, eliminando ou reduzindo falhas e problemas (BRUN, 2013). Na aula foi considerada uma sequência ideal de desenvolvimento, contemplando cinco passos: contextualização, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Os diferentes autores e correntes pedagógicas possuem propostas e teorias diversas e as da Escola Nova são adequadas como base para a proposta voltada à aprendizagem, considerando a formação pretendida. Para a

aprendizagem, é necessário considerar o aluno, o conteúdo e a motivação. Na proposta, a aula e a posição de professor e alunos são diferentes, cujo foco deve considerar o aluno, a atividade e a alegria de aprender, com recursos e conteúdos úteis e adequados. A participação do aluno ajuda a condução da aula, promovendo a integração de seu conhecimento com o novo conteúdo e compartilhando-o com o professor e colegas. O conteúdo não é exposto pelo professor, mas inserido no contexto, adequado à formação e ao ritmo da aprendizagem do aluno. O modelo foi desenvolvido e aplicado em contextos específicos, com aprofundamento teórico a partir de um recorte e centrado na aprendizagem.

Como continuidade, poderia haver estudos e propostas a partir de outros autores e correntes (BRUN, 2013).

Diante do exposto, para alcançar a qualidade na educação superior, é preciso acompanhar os caminhos já percorridos, e, não se esquecer das especificidades nacionais e regionais de conhecimento de cada campo, sendo possível aproveitar os estudos já desenvolvidos que apresentam ações implementadas no campo da prática do professor bacharel, efetivadas com sucesso para a formação do profissional docente nas questões relacionadas à pedagogia universitária nas diversas áreas do conhecimento, nesse caso o bacharelado. Nesse sentido, é esperado que os desafios e a busca de soluções proporcionada pelo desenvolvimento de conteúdos curriculares, articulados com o exercício da docência possam constituir sólida base para a tomada de decisões no desempenho da atividade profissional a partir das estratégias metodológicas que auxiliem nas práticas de ensino.

A literatura exposta acerca da prática denota que os docentes no bacharelado, recorrem, constantemente para a formação continuada para aperfeiçoar suas práticas no âmbito educacional. Entretanto, foi possível observar que nem sempre a formação continuada auxilia para as mudanças de elaboração de práticas pedagógicas, pois necessita de ser aguçada de forma reflexiva para garantir um diálogo maior entre os campos de Educação e Administração, uma vez que suas práticas devam ser reflexivas conforme enfatiza Leite (2013), pois a educação é um compasso que circunda vidas e ao mesmo tempo produz imagens que são materializadas no ato de desenhar e dar sentido à prática.

#### **5.4 A formação continuada na Administração e sua contribuição para o campo educacional**

A formação continuada no curso de bacharelado em administração torna-se um campo reflexivo para pensar as práticas educacionais desenvolvidas no âmbito do ensino pelos professores bacharéis. Nesse sentido, algumas tessituras foram sendo produzidas, cujo intuito, das pesquisas, foi de problematizar a docência nos cursos de bacharelados no Brasil.

Inicialmente destaca-se a tese de Aguiar (2012) Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração, que visou estudar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de professores no âmbito do ensino em Administração. Além deste objetivo principal, três outros foram ressaltados que remetem entender os professores e como os constituíram, se eles desenvolvem seus saberes por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais e, por fim, se sentem necessidade de uma constante atualização.

A partir dos dados coletados, se constatou que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, pois, apesar de todas as limitações apontadas na formação continuada, os professores bacharéis dão sentidos e significados às suas práticas e buscam a partir da formação continuada seu aperfeiçoamento, mesmo que atualmente, elas sejam oferecidas por todas as instituições pesquisadas, ainda assim, os docentes consideram importante essa etapa, em que há um entendimento restrito de desenvolvimento profissional, como sinônimo de formação continuada.

Neste sentido, a formação continuada poderia contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento profissional, abrangendo algumas reflexões sobre os saberes experienciais e sua atualização no campo da Administração, articulado com a discussão da função da universidade e de suas políticas institucionais, aliando-se, continuamente, à proposta curricular do curso como um todo, fazendo com que o conhecimento da realidade educacional institucional seja refletido em suas diferentes vertentes (AGUIAR, 2012). Enfim, destaca-se que, mesmo com a capacitação direcionada a esse público, ela continua inconsistente no que tange as suas demandas, uma vez que são ofertadas genericamente, sem levar em consideração as fragilidades existentes em sala de aula referentes às práticas e às teorias educacionais. Segalla (2012) em sua dissertação *De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários*

*da área de administração*, o objetivo foi de contribuir para a formação de professores universitários da área de administração, ao justificar e enfatizar que a formação didático-pedagógica de professores universitários é inexistente nas áreas que não são específicas de formação, com a Administração.

Sua hipótese ratifica que, na maioria das vezes, contratação desses profissionais tem como único critério o domínio dos conhecimentos específicos da área em que pretendem lecionar, sem que lhes seja exigida uma formação didático-pedagógica.

São as questões norteadoras :o que leva um profissional em Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente? Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário? O que o professor universitário nos cursos de Administração precisa saber? Nesse ângulo, as ponderações se entrelaçam para o desenvolvimento da pesquisa e dialogam com as questões de outros autores supracitados. Em suma, constata-se que nem sempre a motivação para ingresso e permanência na docência se deu de forma intencional, deliberada, mas grande parte dos sujeitos desta pesquisa ingressou nessa carreira na possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências e por gostar de interagir com as pessoas. E aponta que a principal motivação para a permanência no exercício da docência foi o estudo constante que a carreira exige, propiciando aos professores a formação continuada.

No corpus estudado, observa-se que os sujeitos, ao ingressarem na docência, passaram por uma aprendizagem da profissão, principalmente por meio do mestrado. Estes reproduziram o modelo de alguns professores que passaram por suas vidas, mas buscando momento para aperfeiçoar suas habilidades desenvolvidas em experiências profissionais, anteriormente vividas.

Para que um profissional atue de forma conjugada no campo educacional na área de Administração, são fundamentais o domínio do conteúdo (conhecimento teórico) e a experiência profissional em campo (conhecimento prático).

Aguiar (2012) e Segalla (2012) corroboram para pensar o processo de formação continuada no exercício da docência na Administração. Suas contribuições apresentam o cenário instável no que tange ao direcionamento dessas capacitações e, ao mesmo tempo, destacam a necessidade destas, relacionadas às realidades apresentadas pelos professores bacharéis. Contudo, o universo apresentado demarca a passagem do administrador ao campo do exercício da docência, sendo que para

Segalla(2012) a expressão utilizada foi de *profissional a profissional professor* e Aguiar (2012) a de *docente administrador*, demonstrando que essa categoria pode ser tratada de diferentes formas e que carregam sentidos que se aproximam e constituem o campo do ensino e de atuação da docência na administração.

Castro e Amorin (2015) em *A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida* buscaram refletir sobre os desdobramentos do discurso ideológico que reforça as investidas de formação continuada dissociadas de uma prática permanente de vida. Com isso, permitem desmistificar o entendimento de formação continuada como treinamento e reparação, implícitos que deslocam os investimentos da formação inicial para a continuada, olhando para essa política que pode aligeirar ou fragilizar uma formação docente, uma vez que os profissionais docentes não podem continuar a formação sem os saberes pedagógicos que norteiam as práticas educacionais.

Para isso, problematiza essa situação a partir de conceito de formação continuada apoiado em Canário (2013), Cavaco (2002,2013), Nóvoa (1992,1988) e Freire(1993, 1996, 1997, 2000, 2001, 2003) na defesa de uma formação continuada que demanda dos professores um exercício que os possibilite traçar rumos para suas trajetórias, articulados com a sua autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar, como também condições materiais para frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção em suas atuações, ou seja, estabelecer processos de educação permanente.

Diante do exposto, chega-se à concepção que os programas de formação continuada, apresentados para pensar o papel dos docentes bacharéis no ensino superior, ajudaram a visualizar uma diversidade de posicionamento emergido, a partir dos estudos de caso produzidos que destacam que há muito por se fazer para produzir uma formação continuada aplicável, institucionalmente, e que se torne parte integrante de calendário acadêmico. A ideia da elaboração de um bloco que discutisse convicções das teorias e práticas do docente bacharel, evidenciou as experiências didático-pedagógicas implementadas pelos cursos de Administração elaborados nas instituições de ensino superior, assim as análises científicas ressaltaram a importância de entender a formação, atuação e prática do professor bacharel dentro desse universo que se formava, percebendo as limitações, modulações, ampliações e contornos que se constituíam para amparar tais empreitadas.

Esta observação de refletir sobre a formação continuada ganhou uma

densidade ao longo do tempo com ampliação dos cursos de bacharelados, que se tornaram uma prática corriqueira dentro do espaço acadêmico, o que fez surgir trabalhos que se debruçassem nessa área. Percebe-se na literatura produzida que se fala em formação continuada, e não em programa de formação continuada sendo uma lacuna ou indefinição que necessita de ser problematizada, uma vez que muitas instituições de ensino superior, universidades, centros, faculdades e polos já se apresentam enquanto instituições, de excelência- experiência, para formação continuada, desta maneira não se pode apenas se restringir aos relatórios internos, sem ter a participação dos grupos envolvidos internamente, o que se enquadram os docentes e os gestores acadêmicos.

Tentei captar “o que mudou”, isto é, na linha imaginária de elaboração dos aspectos do programa de formação continuada que o professor deve levar para a sala de aula e que, de alguma forma caracteriza-se como instrumento de mudança.

Sendo assim, o programa de formação constitui-se de um tema desafiador, complexo, mas importante em razão da abrangência das práticas e dos múltiplos olhares que requer a docência. Nas incursões feitas, observou-se que existem muitos pontos que carecem ser delimitados na área de formação no contexto acadêmico, uma delas é que, o ato de passar por uma formação continuada (especialização na área, mestrado e doutorado) pode não garantir o contato com os saberes educacionais (formação de ensino) e se pode estar atrelado a um campo de desenvolvimento em pesquisa.

Dessa maneira, de que lugar se está falando e para quem? Torna-se uma diretriz fundamental para entender esse fenômeno.

Conclui-se que a formação exige um investimento pessoal e institui a construção de um trabalho livre e criativo sobre a trajetória e projetos dos sujeitos, visando uma identidade pessoal que também é profissional. Assim, a formação se constrói por meio dessas variáveis de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade, como enfatizam também Pimenta e Anastasiou (2014) e Nóvoa (1995).

A literatura refletida apresenta que a formação demanda um envolvimento real e consciente da pessoa do professor, não podendo ser algo imposto ou exigido. Na mesma esteira de pensamento, ressalta também Imbernón (2010) quando observa que o processo de formação foi constituído na perspectiva generalista, uniforme, padronizada, não considerando situações específicas de cada

sujeito/professor/indivíduo, sempre buscando responder a situações que fossem impessoais sem preocupar-se com as características únicas de cada professor.

Essa tratativa da formação continuada apresentada perpassa pela formação do professor bacharel, que ao apresentar-se no início da sua carreira profissional, como professor, necessita de buscar os conhecimentos do método e os caminhos metodológicos que avançam para um conhecimento generalista, pois a falta de aproximação com os saberes educacionais pode reproduzir um estilo mecânico de ensinar sem a percepção do seu papel dentro do contexto educacional, como enfatiza Imbernón (2010), como sendo um sistema e treinamento *standard* transmitido verticalmente.

O espaço de tempo selecionado e a grande quantidade de trabalhos encontrados nos eixos apresentados evidenciam a produção por parte do Stricto Sensu da reflexão do campo da Administração e sua aproximação com os saberes da educação, tornando relevante nossa investigação para a expansão da sua efetivação na prática, o que pode viabilizar o preenchimento das lacunas existentes no âmbito do ensino do bacharelado em Administração, com a captação dos reais sentimentos existentes neste universo. A imagem que segue resume as principais perspectivas e ideias das pesquisas aqui exploradas.

**Figura 9** - Principais ideias e palavras identificadas nos trabalhos analisados



**Fonte:** Elaborado pela autora através do programa Wordle. net<sup>19</sup>

<sup>19</sup> O wordle.net é um programa para gerar “nuvens de palavras” do texto fornecido. Site de acesso: [www.wordle.net](http://www.wordle.net)

As categorias encontradas (termos e expressões) se reproduzem de forma representativa nas discussões dos trabalhos analisados, enquanto canais diretos e indiretos, sustentando suas argumentações sobre essa convergência (saberes x práticas pedagógicas). Percebe-se, também, a influência que o professor bacharel representa no universo do ensino, como uma peça chave para as mudanças de mentalidades, desenvolvimento e efetivação de suas práticas, em especial dentro de sua área. Por fim, após o aprofundamento na literatura, foi possível perceber como estas reflexões dialogam em comunhão, assim como o campo de estudo delimitado para essa tese, ressaltando o que se pode avançar ao captar os sentidos existentes nesse universo.

## 6 OS SABERES DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR BACHAREL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE E UNIVERSIDADE TIRADENTES EM SERGIPE

Hoje me peguei revivendo as minhas memórias e  
 encontrei algo que me causou tantas  
 lembranças e saudades;  
 Não contive as minhas lágrimas, pois a saudade  
 foi intensa, balbuciei algumas palavras, sem mesmo  
 saber se ela podiam  
 ouvir;  
 Lembrei que sempre me acolhia  
 com tanto afeto, com tanto carinho e  
 desejosamente mencionava, você vai conseguir,  
 não deixe de vir, você está rebelde...  
 Vou estar sempre aqui...

*Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite*

As palavras tecidas, aqui, encontram-se atreladas as minhas vivências no contexto educacional, enquanto professora bacharel no curso de Administração que fui guiada e aproximada aos saberes pedagógicos por uma linha de pesquisa, que demarcava como pauta, a formação de professor, linha que atuei, pensei e ainda me encontro envolvida e carrego um ensino de uma grande mestra, que formava professores, com a suavidade da prática e motiva com a suavidade da vida, não denominarei, mas o exemplo precede em minha vida, marcada por força, garra, dedicação e determinação, que fazia observar o campo educacional em suas pluralidades e dimensionalidades, que atravessa a produção e materialização do saber.

Assim, não tem como pensar nessa seção, sem olhar para o espelho da vida, no qual incide minha imagem, imagem essa, que se materializa nessa tese, com isso, busquei analisar e descrever como os saberes da docência do professor bacharel em Administração, através das duas respectivas universidades, UFS e UNIT. Para isso, foi necessário observar se estes profissionais tiveram contato com os conhecimentos das teorias e práticas pedagógicas para o exercício da docência, trazendo aspectos organizacionais do funcionamento das instituições, o perfil e a visão dos professores bacharéis acerca de suas práticas e teorias que compõem seus saberes. Posto que, foi possível perceber que os saberes educacionais utilizados e assimilados, no campo da Administração, contribuem para a produção de mudanças no interior do curso.

## 6.1 O curso de Administração nas instituições de ensino superior UNIT eUFS

Atualmente, o curso de Administração, na UNIT e UFS, é ofertado no contexto educacional sergipano<sup>2320</sup>, sendo as principais instituições no âmbito de formação do administrador. Na UFS, o curso é ofertado em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Já na UNIT, o curso de Administração é ofertado nos turnos matutino e noturno. Ambas as instituições, possuem a carga horária mínima de 3.000 horas conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso. Elas contribuem com maior número de profissionais no campo da administração para atuar no mercado de trabalho e entre as opções de atuação, encontra-se a docência. Mesmo que não sejam apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Administração distribuídos por todo território, a docência se materializa nos dias atuais, como mais uma oportunidade de trabalho para esses profissionais, que veem, na profissão docente, uma oportunidade de fazer carreira que garanta uma estabilidade financeira e o reconhecimento da profissão que se dedica a trilhar.

**Foto 1** - Vista Panorâmica da UNIT - Aracaju



Fonte: PASSOS, (2019)

**Foto 2** - Vista Panorâmica da UFS- São Cristóvão



Fonte: UFS 50 ANOS, (2020).

<sup>20</sup> Enfatiza-se que o curso de bacharelado em Administração também é ofertado em outras instituições de ensino superior no Estado de Sergipe.

Na nossa mostra, dentro das instituições selecionadas, foi possível visualizar as trajetórias do administrador no ensino superior, que ao adentrar no campo da educação, também foi denominado professor atuante no curso de bacharelado. Assim, o Canvas DI- Reconhecimento Institucional, no *bloco instituição*, traz aspectos referentes à organização dos espaços acadêmicos UNIT e UFS, conforme se pode visualizar nas etapas percorridas a partir da definição dos blocos. Dessa maneira, buscou-se apresentar como pontos definidos (missão, visão e valores) pelas instituições de ensino superior, nortearam seu papel dentro da sociedade, semeado nos diferentes cursos, sendo assim foi possível articular com esse procedimento metodológico que auxiliou na relação entre Educação e Administração.

**Figura 10 - Canvas DI- Reconhecimento Institucional**



**Fonte:** Elaborado pela autora através <http://www.canvastrahentem.com/>

No bloco *objetivo organizacional*, foi possível elencar alguns pontos que ambas as instituições estudadas trazem em comum, entre esses destacam-se, a preocupação com as transformações sociais, a preocupação com criação e transmissão dos saberes, a formação do pensamento crítico-reflexivo, a integração dos conhecimentos que vão sendo adquiridos no contexto social. Além disso, estimulam o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os

nacionais e regionais, como também se propõem a prestar serviços especializados à comunidade ao estabelecer com esta, uma relação de reciprocidade. Esses pontos nos ajudam a entender como o curso de Administração deve funcionar seguindo as diretrizes institucionais e curriculares definidas para o seu desenvolvimento. Portanto, não tem como desarticular sua missão, de sua visão, como nos blocos ***O que ela vê e O que ela sente***, pois se constituem e se desmembram da forma que se projetam internamente e externamente para se efetivar no contexto social que estão inseridas, através do reconhecimento, da qualidade e excelência dos seus serviços educacionais, seguindo os indicadores de qualidade do MEC que se mantêm entre as melhores instituições de ensino do país.

No bloco ***Performance, Tarefa e Comportamento esperado***, as Universidades UNIT e UFS, atuam na ***Performance*** de projetos de viabilidade social, econômica, política e cultural, destacando-se na administração, apoio e manutenção de Hospitais Universitários, criação de Empresas Juniores em diferentes segmentos, formação de Núcleos de Empreendedorismo, a Oferta de Estágios e Residências. Propõem ainda, o desenvolvimento de Assessorias Jurídicas gratuitas, promovem o Acompanhamento Psicológico interno e externo, o incentivo a Abertura da inserção das Comunidades Tradicionais em seus espaços, procuram uma aproximação e apóiam as questões culturais, incentivando as extensões em diferentes realidades dentro e fora do Estado. Já as ***Tarefas e Comportamentos*** encontram-se atreladas às promoções de pesquisas, de debates reflexivos e de efetivações de projetos que auxiliem no cotidiano, envolvendo o ensino, cujo intuito é de potencializar o universo educacional.

Já no bloco, intitulado - ***O que ela pensa***, foi possível observar que as instituições se dinamizam e ao mesmo tempo, criam mecanismos para lidar com as intempéries do campo educacional, tentando promover a extensão, ensino e a pesquisa nas realidades que estão inseridas. Assim, é que se criam os elos para dar suporte ao bloco de ***Objetivo de aprendizagem***, dando parâmetros legais e institucionais para que os cursos possam desenvolver e colocar em prática os saberes produzidos em seus campos de atuação, visto que, o ato de aprender se efetiva nos projetos curriculares propostos pelas diferentes linhas de atuação de uma área do saber.

Com isso, não tem como pensar o bloco do ***Objetivo da aprendizagem*** sem falar das Universidades UFS e UNIT no curso de Administração, que possuem

respectivamente vinte e um professores em sua totalidade do corpo docente de ambas as instituições de ensino. Sendo que na UFS, o quadro é constituído por catorze doutores, sete mestres e que dentre os mestres quatro estão inseridos em programas de doutoramento e todos com uma dedicação exclusiva no curso que exercem atividades de ensino, pesquisa e extensão e atuam como membros natos do Conselho Departamental do curso. Além disso, integra-se à estrutura do Departamento de Administração o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Administração Pública – NEIAP.

Na Unit, o corpo docente do curso de Administração possui o quantitativo de três doutores, catorze mestres, e dentre esses três são doutorandos e quatro especialistas, sendo que apenas três têm dedicação exclusiva; os demais professores encontram-se exercendo a docência na modalidade de ensino parcial e horista. Dentro do âmbito de atuação encontra-se vinculado ao *Tiradentes Innovation Center* – TIC, centro de inovação voltado para Educação e para práticas laborais, cujo intuito é de contribuir com o futuro da educação no Brasil, em todas as esferas, dedicado a ressignificar essa área tão relevante para o futuro da humanidade, uma vez que vem fomentando a cultura do empreendedorismo, no qual se inclui o campo educacional.

O ensino, dentro dos cursos de Administração na UNIT, segue uma linha pautada na gestão, assim,

aprende aspectos gerais do funcionamento administrativo de organizações e adquire conhecimentos vitais para sua atuação, como finanças, logística, gestão de marketing, estratégia empresarial, análise de investimentos e orçamento, gestão de pessoas, gestão da produção, informática, processos e demais saberes que contribuirão para o desenvolvimento de competências do futuro Administrador (CURSO DE ADMINISTRAÇÃO UNIT,S/D).

Já na UFS, o curso tem a prerrogativa de formar profissionais que,

atuem nas organizações, sejam elas privadas, públicas ou do terceiro setor, com os seguintes perfis: ser capaz de compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, e; apresentar flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada, no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (CURSO DE ADMINISTRAÇÃO/UFS,S/D).

Ambas, se propõem em formar profissionais administradores com

diferentes habilidades, competências, conhecimentos e atitudes da gestão de diferentes organizações e setores da economia das diferentes esferas. Enquanto a primeira enfatiza a formação de um profissional que saiba lidar com o mercado de forma mais prática, a outra instituição se diferencia ao destacar as questões que envolvem a pesquisa e o papel do administrador na flexibilidade intelectual, com posicionalidade reflexiva, diferenciando a proposta desses dois cursos. Contudo, para pensar a diferença do ensino entre ambas instituições, é necessário mergulhar em suas práticas cotidianas, observando suas dinâmicas, suas articulações e seus reflexos projetados na autonomia do professor que busca disseminar e sensibilizar os alunos a terem contato com as reflexões, além de motivar a efetivação dos saberes em suas atuações, visto que, o campo de pesquisa, ainda se constitui enquanto uma área em formação, de suas linhas investigativas.

Em relação ao bloco da *Pesquisa Complementa*, vincula-se ao âmbito das pesquisas desenvolvidas - PIBIC/PIBID, Atualmente a UFS, no DAD, conta com três projetos de iniciação científica, sendo eles intitulados: Análises das Microfranquias como Alternativa para Empreendedores em Aracaju - SE; Economia Colaborativa na Ilha de Mén de Sá: o caso do Projeto Aratu e Gestão Estratégica: Uma Análise nas Empresas de Economia Criativa em Sergipe. Na Unit, as pesquisas desenvolvidas encontram-se na realização do Projeto Integrador e que estabelece o contato dos alunos com a pesquisa. Desta maneira, as práticas em ambas instituições são estabelecidas enquanto uma ferramenta de aperfeiçoamento e de contato com o campo que irão atuar.

Ainda nesse bloco, em relação à organização do curso de Administração, as duas instituições de ensino superior disponibilizam estruturas físicas que podem proporcionar aos discentes e docentes o desenvolvimento de suas práticas educacionais que se alinham aos conhecimentos, habilidades e atitudes, produzindo competências. Além das estruturas físicas, é importante ressaltar as composições tecnológicas e humanas. Nessas duas vertentes é possível detectar um cenário propício para efetivação das práticas educacionais que para além de uma estrutura física é necessário ter o capital humano e organizacional.

Em relação aos fatores que motivam o trabalho nas duas IES analisadas, o entrevistado P2 ressalta acerca das questões organizacionais, assim,

No período em que estou trabalhando na universidade [...], o que tem me desafiado, são as implementações de vários controles que

antes como professor, eu não dispunha. O registro de aula já era comum no ambiente onde eu trabalhava, porém na universidade onde estou atuando eles são ampliados de forma significativa, pois o controle de lançamento dos diários, os registros de notas dos alunos, a assinatura dos alunos no aceite, o registro do processo de contestação de frequência. Uma série de controles que entendo que foi desenvolvida, à medida que as dificuldades foram acontecendo por parte das comprovações e dos conflitos naturais que existem na relação de comprovação de notas, de aulas, defrequência.

Continuando sua explicação, ressalta:

Penso que dentro de um aspecto bastante administrativo de gestão, a universidade [...] aplica muitos controles no trabalho do professor. O trabalho pedagógico é bastante controlado, com o acompanhamento das práticas em sala de aula, com o acompanhamento das provas, como também das medidas de eficiência, exercícios que servem como complemento de notas. Vejo um fator de controle muito intenso dentro da Universidade [...] em relação ao professor. Também acompanho a preocupação da instituição em qualificar e capacitar os seus professores, esse contraponto vale a pena. É um fator que motiva, pois a qualificação dos docentes, sempre causa satisfação a todos nós e mantém viva as atividades da instituição.

Outro entrevistado discorre sobre as motivações de estar na IES que leciona, assim na,

Universidade [...] não sou uma mercadoria, um produto, pois posso fazer críticas às exigências do mundo do trabalho e à exploração do trabalhador, mesmo sendo eu de um curso que pretende formar trabalhadores para a produção. Uma das coisas que eu valorizo é de estar em uma instituição onde eu não tenha medo de ser demitido porque contrariei um capricho do chefe ou do dono da organização, como acontece em muitas instituições particulares que tratam os alunos como clientes que não podem ser contraditos. Então, eu me sinto parte de uma organização que prima por uma educação cidadã(P1).

Outra fala que destaca a realidade de uma IES foi pontuada pela entrevistada P8 ao falar das interações “devo dizer também que o ambiente era propício para isso, e isso era bastante motivador pra mim, ninguém me tolhia, eu era incentivada pelos meus colegas, pela coordenação, de um jeito ou de outro isso é um fator, é importante, e a maior incentivo”. A interação torna-se um ponto chave em seu depoimento, que retrata como os ambientes institucionais, de ensino superior, devem possuir um ambiente agradável, com harmonia entre os que estão envolvidos no desenvolvimento institucional que necessita da parceria de todos para o seu crescimento no contexto social.

Os três relatos ajudam a entender as dinâmicas e as questões que envolvem entender a relação professor e instituição, tendo como impacto o controle de suas ações, de seu pensamento, práticas e saberes. Com isso, um ponto central para captar o sentido de entender o professor como parte desse elo institucional, que não pode separar o físico do humano, pois em seus entrelaçamentos que se produz e forma a concepção de instituição marcada por identidades de ambos os lados.

Referente ao ser professor e suas relações, os entrevistados relataram, no item como você se vê dentro da Instituição, suas concepções de pertencimento e o seu papel junto aos sistemas educacionais, assim, “Eu sinto a UFS como minha casa, sinto-me bem em estar lá, é onde sempre quis estar” (P7). Demonstra sua satisfação em estar no quadro de professores dessa instituição que lhe proporciona lecionar de forma satisfatória. O entrevistado P2 ressalta que:

Vejo-me como um professor com um horizonte concreto de trabalho, entendo que contribuo com os objetivos que a organização possui e me esforço bastante para manter-me atualizado e, ao mesmo tempo em que obtenho uma remuneração pelo meu trabalho, também procuro visualizar aquilo que a instituição UNIT, tem interesse em meu desempenho. A instituição decidiu inserir as ferramentas do Google For Education no método de ensino nas metodologias ativas, então me empenho para acompanhar as qualificações que se alinham com o que está sendo aplicado no mercado. Isto me faz sentir que há um interesse da instituição na minha permanência, desse modo, devolvo para a instituição a expectativa que ela tem de mim.

O entrevistado P1 ao responder o item, como *você se vê dentro da Instituição*, expressou: “vejo-me bem, com autonomia e posicionamentos firmes”, elencando os aspectos de execução da profissão docente com autoridade em eleger e conduzir suas práticas dentro da instituição que garantem não ser controlado e penalizado pelas ações desenvolvidas e aplicadas. Nessa perspectiva, a autonomia docente não deve ser entendida como algo desarticulado do propósito da democratização da sociedade, pois ao aproximar das ideias de Freire (2007), ao debater a categoria analítica de autonomia dos professores, enquanto uma proposta de emancipação dos atores sociais em interação, evidencia que é necessário levar-se em consideração as aspirações das comunidades, os processos de participação e as decisões nos assuntos que afetam suas vidas.

Diante dos blocos apresentados, para o entendimento institucional, consegui

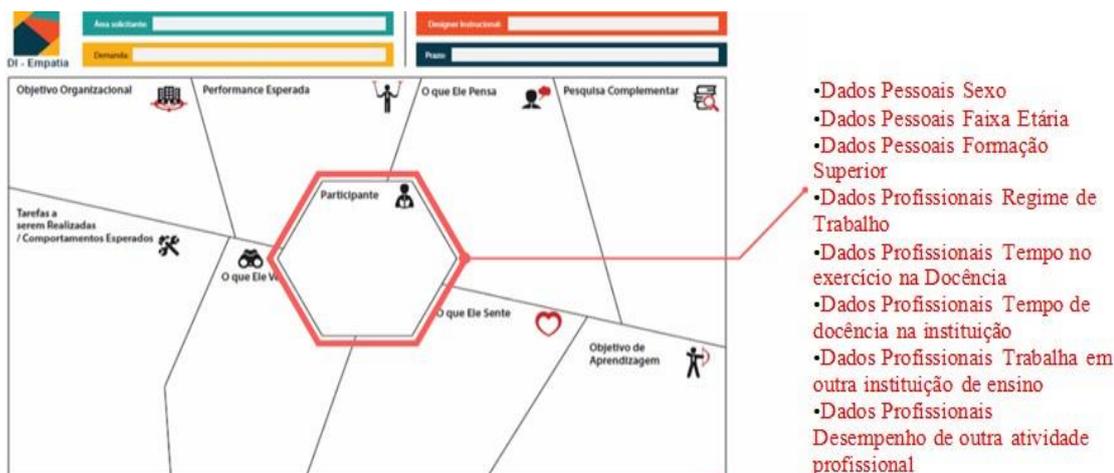
ter uma visão mais ampla de cada instituição a partir dos dados tabulados no Canvas, perpassando pela sua organização e funcionamento que buscou captar como ambas oferecem o serviço educacional, de forma relacional com os sujeitos envolvidos no processo de formação e interação que estão emersos. Destarte, é importante a materialização desses itens, para pensar como as instituições constroem sua identidade, delimitam sua marca e criam seus elementos que a diferenciam, dentro da sociedade e em alguns momentos se aproximam para dar sentido aos seus saberes que são fundamentais na delimitação de suas áreas de atuações, inclusive, ao conectar-se a linhas de pesquisas em âmbitos nacionais e locais. Contudo, destaca-se uma abertura para o empreendedorismo local com *Insight* para as inovações que surgem dentro desse universo.

## **6.2 Professor bacharel, trajetórias acadêmico-profissionais, um elo de formações para uma prática pedagógica no ensino superior**

A docência universitária é composta por diferentes profissionais, que trilham diferentes caminhos no processo de materializar o ensino e a aprendizagem, pautada na reflexão, trocas de saberes e formação que ampliam as fronteiras pedagógicas para a atuação nos diferentes campos de conhecimento. Dessa forma, é que se fortalece uma área que passa a agregar profissionais de Administração, atuantes na educação que compõem a docência no bacharelado. Nessa seara, é que se pode pensar no conceito de professor bacharel referente à atuação de profissionais bacharéis que adentraram ao universo do ensino superior, ao se aproximar do campo da educação, o que proporcionou dilatar as fronteiras do pensamento.

Conseqüentemente, foi possível elucidar as trajetórias acadêmicas profissionais, delimitadas nessa pesquisa, assim consegui extrair das entrevistas no bloco perfil, referente aos dados pessoais e profissionais, conforme pode-se visualizar na Figura 11. Ademais, a carreira do ser professor é, árdua, peculiar, complexa, desafiadora, inovadora e instigante, ou seja, os professores, constantemente, criam artifícios que aparecem no desempenho da sua profissão, acrescentando-se que o docente é um sujeito multi/plurifacetado (NÓVOA,1995).

**Figura 11** - Análise do bloco, participantes



Fonte: Elaborado pela autora através <http://WWW.canvastrahentem.com/>

Nesse ínterim, é necessário problematizar a concepção de ser professor bacharel, mesmo que seja legitimado pelas capacitações provenientes do Lato Sensu e do Stricto Sensu, assim não podemos deixar de levar em consideração que:

O recrutamento dos professores deve, pois, obedecer ao critério de os corpos docentes serem, exclusivamente, compostos de competências pedagógicas. Deve evitar-se com o maior escrúpulo, e quando se não tenha podido evitar, remediar, a existência no professorado de indivíduos que são professores por mero acaso e que exercem essa profissão como amadores, a falta doutra que lhes dê mais lucros e que aborrecem [...] O recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público (LIMA, 1915, p 359. Apud NÓVOA, 1989, p.435).

Nas entrevistas realizadas, foi possível observar que muitos dos professores bacharéis trazem em seus depoimentos que adentraram na docência por mero caso, considerando apenas o conhecimento da profissão com base em seus saberes da experiência no campo de atuação, e só após, ao exercício da docência que têm contato com os saberes pedagógicos que são praticados, mas desconhecidos por aqueles que executam. O entrevistado P2,descreve,

Sempre fui um trabalhador de tecnologia da informação e, por conhecimento, acabei ministrando aula como profissional da área. Entendo que no sentido da qualificação profissional, as instituições de ensino sempre buscam aquele profissional que é prático no mercado, ou seja, que tem habilidades práticas além

dos conhecimentos técnicos, mas é preciso qualificar-se em didática ou em metodologia de ensino. Minha carreira foi iniciada, justamente, ensinando as partes práticas que eram do ambiente de tecnologia de informação. Posteriormente, concluí o curso de administração por conta da minha graduação na área; concluído o mestrado, estava habilitado a lecionar no ambiente do ensino superior onde acabei buscando uma carreira mais qualificada para mim (P2, 2020).

O entrevistado P2, ao ressaltar sua trajetória profissional e acadêmica, pontua que a carreira do professor bacharel se concretiza na formação continuada *lato Sensu* e *stricto Sensu*, visto que, a qualificação se deu nesse terreno fértil, necessitado de duas grandes sementes, a didática e metodologia que compõem o adubo para o florescer do exercício da docência, regado por suas escolhas e decisões no espaço que atuam. Outro depoimento que se aproxima foi do entrevistado P1 ao ressaltar seu percurso, afirma “Como já falei anteriormente na trajetória, não busquei, foi acontecendo e eu fui me descobrindo professor” (P1,2020).

Eu não pensava atuar como professor, mas, fui descobrindo que havia algo de interessante nessa prática. Assim que me formei, atuei em algumas empresas de gestão familiar, de médio e grande porte, porém foi muito árduo. Conduziam os seus negócios como senhores de engenho, em todos os comparativos que se possa imaginar. Desliguei-me da última empresa e ingressei no SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - de Aracaju, e pela primeira vez, após três anos de atuação profissional, percebi uma dignidade no trabalho, respeito a minha formação e acesso a boas condições de trabalho, físicas e mentais. Além deste, atuei como instrutor de educação à distância, vindo a ser coordenador e depois analista. Cursei o mestrado em Educação na UFS - Universidade Federal de Sergipe. No período do mestrado fui convidado a trabalhar em uma instituição privada de nível superior. Em 2009, já com título de mestre e após concurso público, entrei como professor efetivo da UFS (P1,2020).

Outro depoimento de uma professora bacharela (P6), traz em suas falas sua carreira:

Sou formada em administração pela UFS, e atuei e atuo até hoje no curso de administração, gastronomia e também ministro aulas nos dois cursos; e quanto à gastronomia, em particular, eu atuei na prática nos restaurantes, fazendo cursos também na área, e na minha formação de administração eu trabalhei numa academia de natação que eu era a gestora, só em termos de administração. Depois entrei na docência, e ensino em dois cursos.

Os dois entrevistados rememoram as suas trajetórias profissionais e

acadêmicas, até chegar à docência enquanto professor bacharel no ensino superior, trazendo suas vivências para além da sala de aula.

Vejamos mais duas entrevistas que enfatizam as trajetórias profissionais e acadêmicas. A entrevista P7 complementa,

Eu comecei a dar aulas no ensino superior numa instituição particular em 2007, ainda cursando o mestrado, porém o que era apenas uma disciplina na semana transformou-se em várias, com todas as noites ocupadas. Prestei concurso para docente da UFS em 2009 e em 2010 fui chamada e tomei posse. De lá para cá já realizei o doutorado e, além das aulas na graduação, desenvolvo atividades na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Já o entrevistado P3 discorre que,

Leciono desde 2012. Comecei como professor nas Faculdades Pio Décimo; FANESE; FISE e UVA, e atualmente leciono na UNIT. Ministro disciplinas na Pós-Graduação e nos cursos de Administração; Ciências Contábeis; Engenharia de Produção; Farmácia. Aqui na Universidade Tiradentes, atuei como membro do FDR – Fórum de Desenvolvimento Regional; Coordenador do curso de Administração; Membro de Colegiado e NDE – Núcleo Docente Estruturante.

Ambos, os entrevistados ajudam a pensar em dois pontos centrais que devem ser levados em consideração nas trajetórias dos professores bacharéis, o primeiro refere-se à formação continuada como um elo para as experiências educacionais e para o aperfeiçoamento dos saberes que nortearam a sua inserção em uma instituição de ensino e o segundo ponto é que essas experiências de ambos se deram no campo da educação, começando a lecionar na graduação e na pós-graduação.

Corroborando para olharmos para uma trajetória de profissionais de Administração, pautada no âmbito do ensino, ou seja, a educação aparece em suas trajetórias como elemento crucial de suas atuações e em muitos casos, aparece como a primeira e única trajetória trilhada pelo administrador que cria técnicas para lidar com os saberes práticos experienciais, teóricos, investigativos que compõem a profissão docente. Conforme Pimenta (2018), as falas auxiliam a pensar a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, uma vez que os saberes tornam-se uma questão fundamental na formação da identidade da profissão do professor, partindo da premissa que a identidade é estabelecida a partir da:

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas

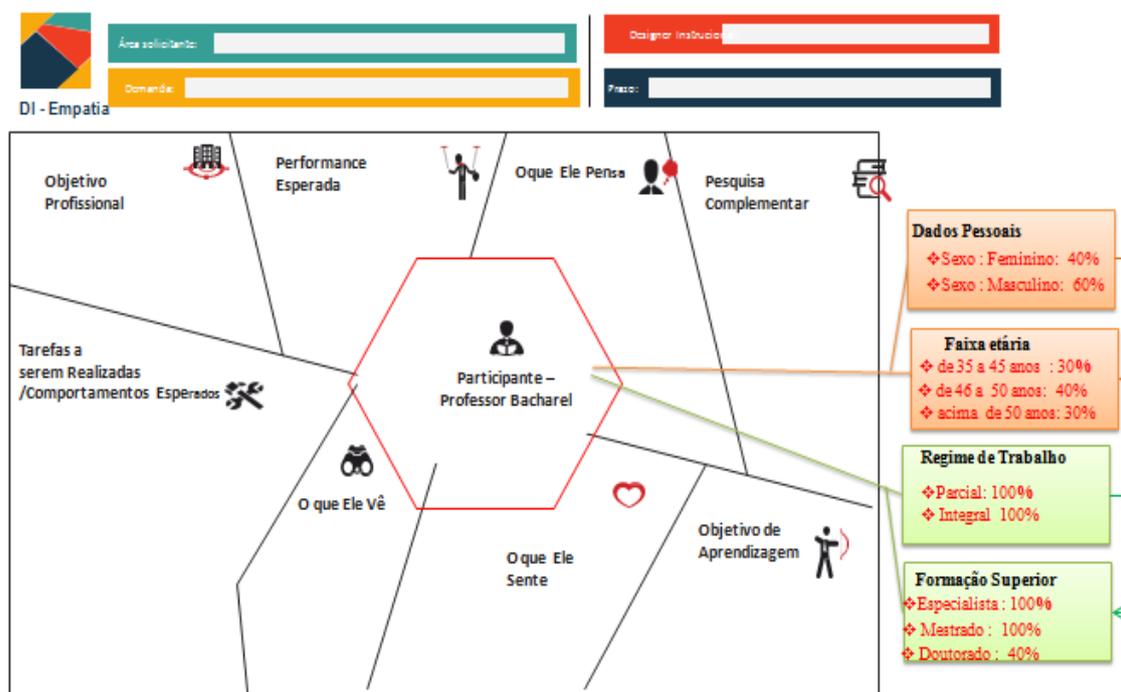
também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2005, p.19).

A partir do que foi exposto, é necessário pensar o exercício do professor bacharel para que sua atuação possa comungar com as diretrizes educacionais, e que esses, dialoguem, com os saberes pedagógicos aproxime-se de suas realidades educacionais.

Como se depreende das considerações, apresentadas na Seção IV, a complexidade, nos textos empregada como adjetivo do campo da Administração, não se restringe a ele, mas compõe a existência humana e suas relações com os diversos saberes. Sem ater-me detalhadamente os diálogos apresentados na Seção IV, por já terem sido apresentadas anteriormente, em síntese, ressalto a indispensável consolidação das Seções IV e V.

Explicitaremos neste momento, o perfil dos professores bacharéis, as trajetórias acadêmicas e profissionais dos participantes e a sua relação com a construção da identidade do professor bacharel.

**Figura 12** - Análise do bloco, participantes – Sexo e Faixa etária em Administração entrevistados.



**Fonte:** Adaptação do CANVAS, Elaborado pela autora, 2020.

Em relação ao perfil dos professores bacharéis entrevistados nas duas IES-UNIT e UFS, do total dos 10 professores que participaram das entrevistas, 60% do sexo masculino e 40% feminino. Os dados obtidos, auxiliam a pensar que no exercício da profissão do professor bacharel, no curso de Administração, é predominantemente a presença do sexo masculino na docência e na gestão de liderança no ensino superior, assim, a coordenação dos dois cursos em Administração analisados, tem a presença do sexo masculino. Sendo que a faixa etária dos entrevistados do sexo masculino e feminino está entre 35 a 40 anos, correspondendo a 30%, de 45 a 50 anos possuem 40% e acima de 50 anos totalizam 30% da mostra coletada. Portanto, foi entre a faixa etária de 45 a 50 anos que se encontra o maior número de professor bacharel atuante nas duas IES.

Mesmo com a presença marcante do sexo masculino enquanto professor bacharel, observa-se uma mudança no cenário, conforme destaca o Relatório de Sintaxe de Área Administrativa SINAES e ENADE 2018, que a presença significativa de discentes do sexo feminino no curso de Administração, demarca uma mudança de perfil na entrada do alunado como se visualiza na Tabela 2.

**Tabela 2** - Distribuição do total de estudantes por Modalidade de ensino e Sexo, Enade/2018 – Administração

Grupo etário	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Sexo			Sexo		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	49,2%	20,1%	29,1%	19,7%	6,4%	13,3%
entre 25 a 29 anos	28,5%	13,0%	15,5%	25,4%	9,8%	15,6%
entre 30 a 34 anos	11,9%	5,3%	6,6%	22,1%	9,2%	12,9%
entre 35 a 39 anos	5,9%	2,7%	3,2%	16,4%	7,6%	8,8%
entre 40 a 44 anos	2,5%	1,2%	1,3%	8,5%	4,2%	4,3%
acima de 45 anos	2,1%	1,1%	1,0%	7,9%	4,3%	3,5%
Total	100,0%	43,3%	56,7%	100,0%	41,6%	58,4%
Média	26,6	26,9	26,3	31,9	33,2	30,9
Desvio padrão	6,0	6,2	5,9	8,0	8,5	7,6

**Fonte:** MEC/Inep/Daes – Enade/2018

A tabela em questão, traz:

[...] a distribuição por sexo e idade do total de respondentes, segundo a modalidade do curso: Educação a Distância e Educação Presencial. As percentagens que representam as participações de uma dada combinação de sexo e grupo etário somam 100% para cada modalidade. Constatou-se que os estudantes da Área de Administração eram, em sua

maior parte, do sexo feminino, tanto na modalidade de Educação a Distância quanto na de Educação Presencial (respectivamente, 58,4% e 56,7%). [...] O grupo etário que apresentou a segunda maior frequência de estudantes, na modalidade a Distância, foi o entre 30 e 34 anos, com 22,1% do total (9,2% sendo do sexo Masculino nesse grupo etário e 12,9%, do sexo Feminino). Entre os estudantes na modalidade Presencial, a segunda maior frequência foi a entre 25 e 29 anos, com 28,5% do total (13,0% sendo do sexo Masculino nesse grupo etário e 15,5%, do sexo feminino). Em 2018, a média das idades dos concluintes de Administração do sexo masculino na modalidade presencial foi maior do que a do sexo feminino, respectivamente, 26,9 e 26,3 anos. Para os concluintes na Modalidade a Distância, a situação foi a mesma: média 33,2 e 30,9 anos, respectivamente, para alunos e alunas. O Desvio padrão das idades, também, foi maior para os estudantes do sexo masculino do que para os do sexo feminino, na modalidade Presencial e na modalidade a Distância (O RELATÓRIO DE SINTAXE DE ÁREA ADMINISTRATIVA SINAES e ENADE,2018).

As informações contidas nessa tabela ajudam a perceber essa mudança no perfil dos discentes no curso de Administração no ensino superior brasileiro e a presença marcante das mulheres na inserção ao curso de Administração, mesmo que, elas não assumam determinados postos de lideranças.

**Figura 13-** A Atuação de Homens e Mulheres na docência –  
Regime de trabalho e Formação superior



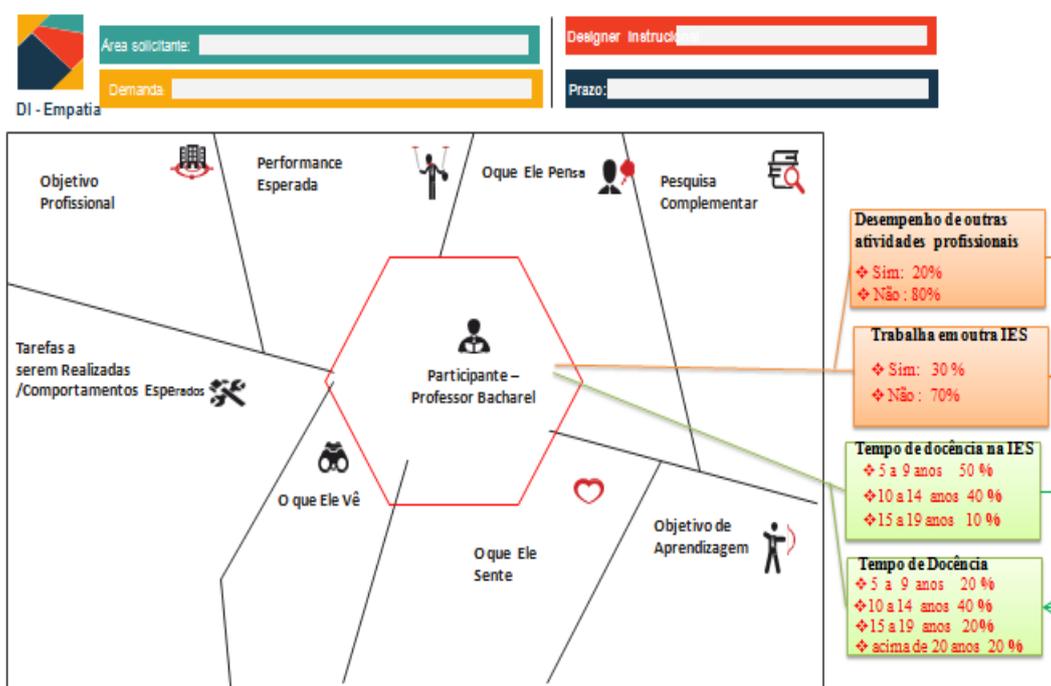
**Fonte:** Pago (2020).

Nesse sentido, no contexto da pesquisa, foi perceptível o total de 44 docentes das IES UNIT e UFS, sendo que 40% compõem-se do sexo feminino e 60% masculino. O que demonstra, ainda, a predominância do sexo masculino na

academia, na função de professor no bacharelado em Administração. Além disso, referente ao regime de trabalho dos professores bacharéis entrevistados, observa-se que 40% estão vinculados ao regime parcial, correspondendo a 20 e 30 horas e 60% estão no regime integral, totalizando 40 horas de trabalho. É importante salientar que em ambas instituições os professores bacharéis entrevistados possuem 100% de especialização Lato Sensu, 100% de Stricto Sensu - mestrado e 40% doutorado. Um ponto importante, a ser ressaltado é que do total de 100% de mestre 40% possuem mestrado em Educação com pesquisas que envolvem o campo de Administração demonstraram aproximação entre esses campos dos saberes, sendo que nesse momento em que aflora o senso crítico e reflexivo dos saberes pedagógicos nessa seara, e que muitos começam a efetivar esses saberes em suas áreas de atuação.

Na sequência, torna-se interessante trazer à tona as informações acerca do universo da docência do professor bacharel, conforme está especificado na Figura 14.

**Figura 14** - Análise do bloco, participantes tempo de docência



**Fonte:** Adaptação do CANVAS, Elaborado pela autora, 2020.

Os resultados verificados sobre os dados de pesquisas evidenciaram que no tocante ao tempo de docência na instituição que lecionam, 50% dos entrevistados têm menos de 10 anos, sendo que 40% atuam entre 10 a 14 anos no

magistério e 10% exercem entre 15 a 19 anos na docência. Para entender este universo, é necessário entrelaçar com os dados acerca do tempo da experiência docente. Assim, com base na mostra selecionada, constatou-se que 40% dos professores investigados possuem entre 10 a 14 anos de experiência docente e que 20% estão entre 5 a 9 anos, além disso, 20% dos professores estão entre 15 a 19 de experiência docente e apenas 20% encontram-se acima de 20 anos no exercício da docência. As informações dos dados apresentados a partir das entrevistas realizadas com os professores bacharéis nas duas IES, mostram que a experiência docente na Administração não é algo recente, como foi possível visualizar nos dados apresentados e leva-nos a perceber que entre 15 a mais de 20 anos de docência totalizaram 40% de nossa amostra, e que o exercício da docência no bacharelado se consolida como um carreira que o administrador exerce, o que se constitui, enquanto um campo de atuação profissional. Corroborando com essa análise, os dados referentes ao desempenho de outras atividades profissionais apresentam significativamente que 80% dos entrevistados afirmam que não exercem outra profissão sem ser a docência e 20%, evidenciam que desenvolvem paralelamente outras funções profissionais.

Diante do exposto, detecta-se que a profissão de professor bacharel é uma das estratégias profissionais do administrador - docente, uma vez que, mesmo tendo contato com o campo da Administração e outros saberes, acabam escolhendo a docência com uma área de atuação. Com isso, o entrevistado P1 resume essa reflexão, ao retratar que:

Já trabalhei em outras áreas comerciais de algumas empresas, mas depois que assumi a docência, no nível superior, não participo mais de outra atividade. Docência que eu falo é nos quatro campos de atuação: ensino, pesquisa, extensão e a parte administrativa/gestão [...] Atuo nas quatro frentes (P1, 2020).

Outro ponto destacado na docência é sua função múltipla, assim, ao entrevistar os professores bacharéis 60% alegaram que não desenvolvem atividades docentes em outros espaços acadêmicos, sendo que 40% elucidam desenvolver a mesma prática docente em outras instituições no âmbito da pós - graduação e graduação, de certo modo, denotando as dificuldades da profissão docente que requer um esforço no seu exercício dentro e fora das instituições que atuam. Dentro desse contexto, é que se encaixa a fala do entrevistado P9 ao ressaltar que:

Enquanto profissional de educação na Administração, posso dizer que minha jornada é dupla. Durante o dia, desenvolvo

atividades docentes em outras instituições de ensino superior e à noite atuo em outra instituição educacional para complementar minha carga horária que possibilita uma receita para o meu custeio. Se eu tivesse uma carga horária em uma só instituição, isso facilitaria muito minha vida profissional, teria mais tempo para me qualificar e buscar nova temática para trabalhar em sala de aula, uma vez que atuamos em muitas disciplinas que requerem saberes atualizados. É importante falar que, quando se aproxima do final do semestre há uma instabilidade muito grande, se vou ficar ou não na instituição, pois mantenho os custos familiares (P9,2020).

As palavras tecidas por P9 demonstram que a docência exercida pelos professores bacharéis adentram as situações de vulnerabilidade, profissão docente, carregadas por uma exaustiva jornada de trabalho em diferentes instituições que transitam para manter um padrão de vida, pois enquanto provedores necessitam de criar estratégias que possibilitem a sua sobrevivência o que vem facilitando a sua permanência nesse campo de atuação. Em sua fala destaca-se outro elemento importante para se pensar que é a instabilidade da profissão docente, visto que é comum nas IES a rotatividade de docentes que saem e entram no quadro funcional dos espaços educacionais. Por fim, pode-se trazer dados referentes ao perfil dos professores bacharéis no exercício da docência no curso de Administração das IES estudadas.

### **6.3 Os sentidos e significados que os professores bacharéis atribuem às práticas e teorias pedagógicas docentes**

Os sentidos e significados fazem parte da leitura de mundo que produz uma sensação sensorial, que se traduzem em emoções, reações, estímulos e ações vivenciadas, que são sentidas ao ativar o toque, a palavra, o gesto, o aroma, a visão e a audição, que se constituem nas relações com o outro, ao se encontrar em processo de interação emergida no entorno das relações sociais. Nesse sentido, é que as interpretações e opiniões das realidades, podem aparecer enquanto componente da razão humana, que nutre uma lógica compartilhada pelo grupo, que se encontra inserida.

Portanto, adentrar no universo das sensações produzidas no contexto educacional torna-se um ponto crucial, para pensar as percepções dos professores

bacharéis atribuídas em práticas e teorias pedagógicas docentes, que são ativas para o processo ensino aprendizagem. Assim, interessa captar as sensações do professor<sup>21</sup> bacharéis no campo educacional acerca de suas inserções, das teorias e práticas, ver Figura 15. DI - Percepções dos Professores – O que ele sente.

**Figura 15-** DI- Percepções dos Professores – O que ele sente



**Fonte:** Adaptação do CANVAS, elaborado pela autora, 2020.

Em relação às vivências na sala de aula o Professor entrevistado P1, como se pode ver no Canvas DI no bloco o que ele sente, relata as sensações que envolvem a situação do professor no contexto que está inserido, no caso, traz a perspectiva de bem-estar. Essa expressão auxilia a pensar sobre suas práticas e os desafios da profissão, pois os estímulos desse universo corroboram para produção de saber comprometido com o público que se encontra em interação. Nesse desafio é possível construir e aperfeiçoar suas práticas, cujo sentido auxilia na transformação das realidades educacionais apresentadas, uma vez que cada momento aparece outras problemáticas que precisam ser solucionadas na troca de saberes e na sua ampliação em sala de aula. Como enfatiza P1,

[...] não quero que a sala de aula seja entediante, quero que seja sempre desafiado, não quero ir para um lugar que eu já saiba as perguntas e as respostas, e isso acontece, pelo menos na educação de nível superior, pois não tenho experiência em outros

<sup>21</sup>Como destacada na metodologia, os entrevistados serão identificados pela categoria professor e pelos algarismos arábicos que os diferenciam nas entrevistas com suas codificações criadas para garantir a integridades dos mesmos.

níveis. A melhor parte da docência é lidar com os alunos, trocar ideias, conversar, contrariar, provocar os alunos, desdizer, desconstruir, dar um nó na cabeça deles e depois confortá-los de uma forma justa e não perversa. Eu me sinto muito bem (P1, 2020).

A categoria bem-estar, salientada pelo entrevistado P1, torna-se uma palavra chave para pensar o universo educacional, atrelada com as teorias e as práticas. No caso exposto pelo P1, é possível captar que a sala de aula é um espaço de múltiplas possibilidades do existir, estar ativo e de se reinventar, assim traz fragmentos e concepções das práticas enquanto um ato comprometido, inclusive de sentir e aflorar sentimentos de prazer e bem – estar que é produzido no estado de satisfação na ação, materializada no ensino.

Além disso, atrelado ao bem-estar, poderia pensar no mal- estar que também assombra a docência. Assim, foi possível avançar para além das falas e conectar a reflexões e produções que denunciam esse outro lado da profissão como salienta Zaragoza (1999), os indicadores que sinalizam os elementos que estão na base e podem ser ordenados como possíveis causadores do mal-estar docente em seu exercício, visto que as literaturas e os docentes evidenciam a crise da profissão do educador que vem crescendo e ganha densidade nos debates promovidos para refletir o papel do professor nas diferentes realidades, com isso, o fenômeno do mal-estar docente não é característica apenas do sistema educacional é também uma pauta global.

O pensamento do entrevistado P1 ajuda a captar as dinâmicas do universo educacional e ao mesmo tempo problematizá-los, visto que, a educação é o espaço dos sonhos projetados por muitos que podem ser conduzidos de forma que ative o bem-estar ou pode ser produzido no mal-estar, dependendo do sujeito que os conduz, nesse caso, o professor que guia o saber na relação entre a teoria e a prática. Ambos os sentimentos (mal-estar e bem-estar), fazem parte da profissão no que se refere à relação professor– aluno, professor–professor, professor- instituição, professor- curso, aluno- aluno e aluno professor-instituição- curso, demarcando a diversidade que existe na profissão de professor.

Outro ponto evidenciado pelo entrevistado P1 é o gostar, que aparece enquanto uma expressão de escolha, decisão e de conhecimento do universo que está inserido, assim, os professores bacharéis pode ser pensado, em sua fala, enquanto protagonista *da ação na ação*, gerando uma sintonia da transmissão do

saber que ganha notoriedade no espaço educacional escolhido para sua difusão. Todavia, não se pode desconsiderar seu papel social na sociedade, pois os espaços educacionais, inclusive os saberes e práticas educacionais são desenvolvidas no bacharelado.

O entrevistado P2, complementa as sensações expostas por P1, e toca em pontos fundamentais referentes às impressões em sala de aula, pois o ato de ensinar, evidenciado na Figura 16- DI- Percepções dos Professores – **O que ele sente**, em que possibilita sentir e captar as reações que nela surgem. Assim exemplifica ao afirmar que ao provocar mudanças nos estudantes, fazer com que eles saiam diferentes, trazendo um sentimento de felicidade, concretização do objetivo traçado é o que garante a sensação de tranquilidade. Pontos cruciais discutidos na literatura, inclusive, densamente utilizados por Rubem Alves, no livro *A Alegria de Ensinar*, assim enfatiza que “Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor” (ALVES, 2000, p. 6). Assim, Alves contribui para pensar a felicidade destacada pelo P2, que demonstra que a sala de aula produz sensação de pertencimento. É interessante observar que as categorias em questão conseguem apresentar as sensações do ser professor, profissão que consegue ultrapassar o mal-estar produzido pela modernidade tardia.

O entrevistado P2, também chama a atenção para observar a escola enquanto um espaço de mudanças, seja de mentalidades ou comportamentais, que interferem diretamente, como a forma que nos colocamos no mundo e ao mesmo tempo, em que apreendemos seus sentidos que serão transportados para nossas vivências em sociedades, como se fosse um jardim que necessita de que as sementes sejam cultivadas, regadas, e que o equilíbrio seja mantido ao absorver os raios de sol, as gotículas de águas, ao sentir o vento e assim produz aromas necessários, em suas sações e finalidades que têm no mundo social, é assim que se constituem a práxis. Nesse sentido, o entrevistado 2 resume que:

A consequência da práxis é a transformação do empirismo, da tentativa e erro, em um agir educacional consciente, diretivo, determinado, então isso faz também impacto sobre os alunos, porque, no momento que o professor não dispõe de muito conhecimento técnico e habilidade de docência, ele tem na qualificação uma oportunidade de melhorar e os estudantes percebem o resultado. Eles entendem que aquilo foi fruto de um

método, não foi uma tentativa e erro, não foi uma experimentação. Nosso potencial vem do acesso aos dados e às informações por meio da disponibilidade da internet e temos, como docentes, a oportunidade de aplicar o método, de uma forma adequada, e isso acaba fazendo a diferença para aqueles professores que buscam uma qualificação e um desenvolvimento no seu trabalho docente. Os alunos entendem e irão vivenciar quando estiverem trabalhando, exemplos, modelos os quais eles devem buscar alcançar na vida profissional também (P2,2020).

No mesmo direcionamento, é que a entrevista P6, também vai tocar na práxis docente, relacionada a um ensino prazeroso, de felicidade e com felicidade, que aparecem nas estratégias e táticas de criar e aplicar as ferramentas que garantam um ensino de qualidade e ao mesmo tempo transmitindo os saberes com suavidade. Com isso, P6 ressalta que os saberes devem ser:

[...] Resignificado à aprendizagem, dando novas roupagens, possibilitando de sair dessas caixinhas, saindo dessas metodologias de seminários, e colocando a dramatização, a arte, a cultura, possibilitando que o aluno de fato coloque a práxis mesmo dentro da teoria de uma forma muito lúdica. Certo, sem essa coisa de seminário, de ler artigo, e ele compreender, através da arte da coisa lúdica poder entender o conteúdo conceitual(P6).

Assim, P2 e P6 chamam a atenção para um saber mais dinâmico e ao mesmo tempo sem perder o rigor acadêmico ou científico. É aqui, que adentramos o que ela denomina de autonomia, visto que ressalta ter autonomia em suas práticas, ao enfatizar a necessidade do professor se mover entre os saberes, provocando, interrogando, aceitando e entrelaçando com outros saberes, produzindo conhecimentos e práticas a partir de sua ótica que interliga suas ações e sua capacidade de produção a diversos campos dos saberes, que dão sentido, ao seu papel dentro da sociedade.

Assim, autonomia pode ser compreendida como um ato de se colocar no espaço educacional de forma que suas ideias fluam e extrapolem os muros educacionais, ou seja, ela torna-se a essência do ato de aprender, pois as provocações tecidas fora das amarras, possibilitam a liberdade do pensar reflexivo, que se consolida na vida das pessoas que estão em extrema interação (CHARLOT, 2005; ALARCÃO, 2001). Autonomia é um elemento muito discutido no campo educacional e sempre se encontra na pauta do que se pode ser conquistado para ter uma educação de qualidade, pois cada professor é um oceano de conhecimento que muitos navegam sobre ele, ou seja, o mestre é formado na forma de lidar com as

intempéries da vida, pois “as palavras são entidades mágicas, potências [...] poderes [...] que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos” (ALVES, 2000, p.93). Desta maneira, não tem como pensar as práticas desarticuladas das palavras, que faz com que outro se conecte aos saberes. Em síntese, a autonomia e,

[...] o trabalho docente não consistem apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes [...] (TARDIF; LESSARD, 2007, p.38).

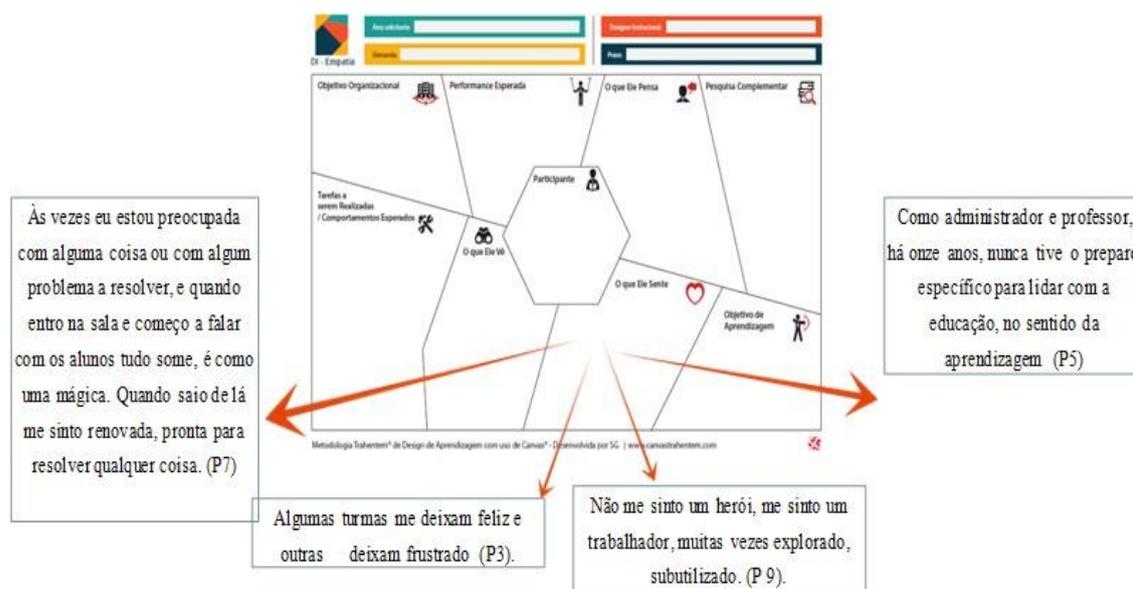
A autonomia é pensada nas ideias de Tarde e Lessard (2007) como um ato que fundamentiza a prática docente, ela carrega sentidos que se interligam com as pautas de uma comunidade escolar em interação, pois é na vivência que as práticas e teorias ganham sentidos de mudança, de alteração de fixação e de aplicação.

Os saberes fazem parte de um ato de autonomia, nem que seja na sua gestação, pois quem a produz vê sentidos em sua existência, ele não se encontra por acaso, tem intencionalidade, busca cumprir algo ou conquistar, ele se produz para eternizar momentos e ao mesmo tempo demarcar um estágio da vida. “A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. Por isto que a educação me fascina” (ALVES, 2000, p.44).

Assim, os entrevistados P1, P2 e P6 trazem pontos cruciais para refletir sobre as questões sensoriais, sentidas em suas vivências em sala de aula e no contexto educacional, sendo que os docentes evidenciaram aspectos que estão relacionados com autonomia do professor, a própria ideia de bem-estar da profissão, num ambiente que proporcione o prazer, a felicidade e o gosto de estar nesse exercício tão complexo e peculiar que é o processo de formação humana e social dos atores submergidos, nesse cenário de transformação do ser humano. Dessa forma, o professor é o regente da orquestra, ao conduzir e sistematizar o fluxo desses conhecimentos de modo que garanta a sua harmonia para que não produza um som destoante (MORIN, 2017).

Continuando nossa análise quanto às sensações que o universo educacional traz, diante da atuação do professor bacharel, assim, ao referir às práticas e teorias, que atrelam aos sentidos e significados que cada docente expressa veja Canvas a seguir.

**Figura 17-** DI- Percepções dos Professores – Cont. O que ele sente



**Fonte:** Adaptação do CANVAS, elaborado pela autora, 2020.

Em relação à atuação do professor bacharel sobre o significado de suas práticas, observa-se que o entrevistado P5, retrata a importância da formação e do preparo específico para lidar com as questões educacionais, assim, não tem com pensar no desenvolvimento de suas ações sem olhar para esse aspecto, sendo uma necessidade da profissão docente, como se pode visualizar na Figura 18. Isso, demarca as fronteiras entre o ser administrador e o ser professor, enfatizando a necessidade de convergência não só no campo das suas identidades, ao adentrar em seu universo de atuação, que, nesse caso, é salientado o espaço educacional, enquanto palco de produção e efetivação de suas práticas, como também no campo das diluições de fronteiras para que os saberes circulem.

Portanto, o significado da prática não pode estar desconectado do sentido da formação, essas devem dialogar constantemente, visto que, o administrador não é

formado para lecionar, isso impacta na sua atuação docente ao trilhar por qualificações, após saírem da graduação, ou seja, é na pós-graduação Lato e Stricto Sensu que legitima a ideia do ser docente. Mesmo que em sua fala, afirme que há 11 anos sem ter o contato com a formação docente que auxiliasse em sua atuação no contexto educacional, assim sua prática foi sendo conduzida sem aproximação com os saberes educacionais de forma reflexiva. Sobre isto, Pimenta e Anastasiou explicitam que:

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, p. 2005, p.37)

Com isso, é necessário pontuarque,

todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2000, p.19).

O entrevistado P9, ao retratar a profissão do professor bacharel em Administração, salienta que a docência deve ser vista e entendida enquanto uma categoria de trabalho e não como uma atividade apenas temporária, visto que, não está dignamente valorizada e remunerada, sem que os profissionais se sintam explorados, com baixos salários e subutilizado no espaço que transitam, tanto no campo intelectual no que concernem às produções, como no campo da prática relacionado ao desenvolvimento dos programas. Um ponto importante, que dialoga com a literatura exposta, além do cenário atual dessa fala, ao trazer para o debate a visão que a sociedade tem do professor, tratada apenas enquanto uma missão, algo sacro, vocacional, que não deixa de ser. Por outro lado, merece ser visto como uma profissão, que se insere em um contexto mercadológico que busca acompanhar as tendências contemporâneas.

A educação [...] faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como prática que se transforma constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Desta forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças

que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direção esperadas, dessas mudanças (CHRISTON, 2008, p.9- 10)

Na mesma linha, o entrevistado P3, ressalta alguns aspectos da profissão, assim, ao adentrar nas práticas internas do professor bacharel, discorre que a sala de aula produz diferentes sensações, no que se refere às ativações de felicidade e ao mesmo tempo, de uma forma imprecisa, traz uma ideia de sentimento de frustração. Segundo suas palavras, é nesse jogo sentimental que as tensões são produzidas, causando mal-estar e muitas vezes, causa o adoecimento desse segmento, acometido com a síndrome de Burnout. Retomemos as falas do entrevistado P9 que comunga com a do P3, ao ressaltar que um dos fatores, pode ser resultante do retorno financeiro demorado da profissão que coloca os professores em uma situação de vulnerabilidade e sem vontade de exercer suas atividades, visto que,

Um dos sentidos do trabalho é o prazer. Esse prazer emerge quando o trabalho cria identidade. Possibilita aprender sobre um fazer específico, criar, inovar e desenvolver novas formas para execução da tarefa, bem como são oferecidas condições de interagir com os outros, de socialização e transformação do trabalho. (...) permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, criando estratégias, e com essas possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele, embora nem sempre isso seja possível, em função do poder da organização do trabalho para desarticular as oportunidades para uso dessas estratégias (MENDES, 2007, p. 51).

Outro elemento é o aumento da violência no ambiente escolar, e outras diferentes pautas que emergem nesse cenário, pois o ambiente educacional não para, mesmo na crise que vem oscilando a educação, ao mudar o perfil do alunato e desmontar o modelo que estávamos acostumados a tratar. Assim, os professores, nessa oscilação, correm para criar estratégias, acionam e aguçam as metodologias para suprir alguns desafios da profissão, ou seja, o uso de ferramentas pedagógicas e outros elementos para tentar criar um ambiente mais interativo. Entretanto, muitos profissionais que buscam proporcionar todas essas alterações ainda se encontram limitados, uma vez que em algumas situações, se vê caminhando só, pois o intuito de muitos é a obtenção do certificado, desarticulado do saber, potencializando o adoecimento dos corpos ao longo da docência e alterando o

significado do processo educacional e suas práticas. Sobre as práticas da docência do professor bacharel, o entrevistado P4 expõe que:

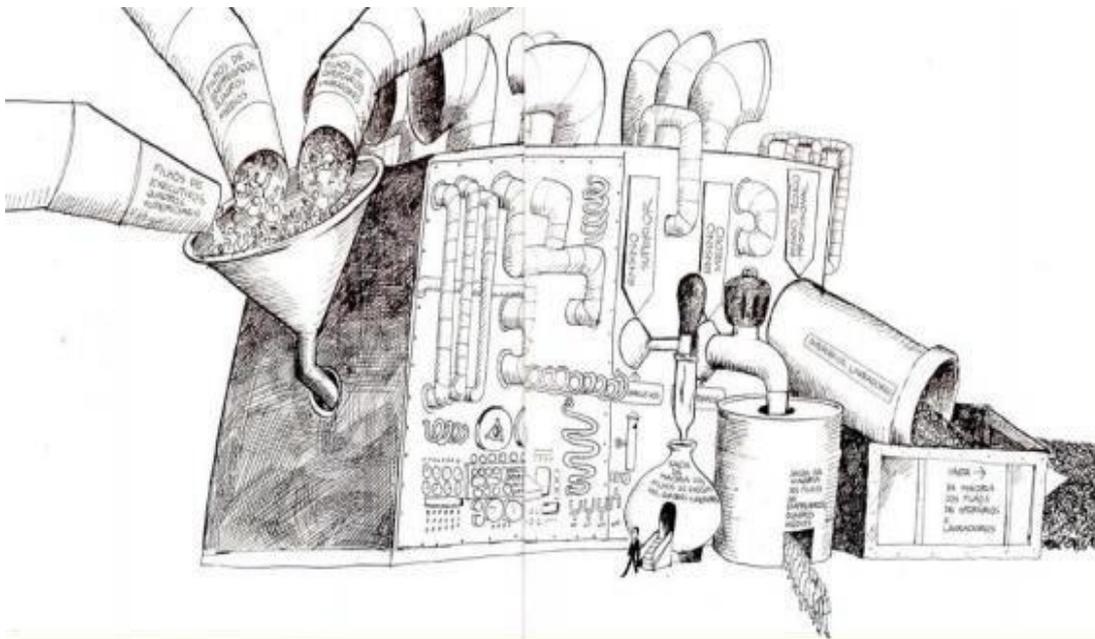
Apesar de não conhecer teorias educacionais busco me colocar no lugar do aluno quando estou lecionando, tento ser o mais didático possível pra que o aluno consiga compreender o que eu estou tentando passar pra eles. Terminei o doutorado e isso abriu novos horizontes, não só de pesquisa como também de ensino. Tive uma disciplina, ensino e aprendizagem, apesar de não ter tido a oportunidade de ver teorias, pude notar na prática algumas limitações que temos enquanto docentes. Creio que estou contribuindo para dar melhores aulas e ao estar buscando mais conhecimento em parceria com outros colegas. Pretendo, em um futuro próximo, entrar no curso de metodologia de ensino para docência nível superior (P4, 2020).

Como proposta de antídoto, para reativar essa relação fria, Paulo Freire salienta que:

o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 27).

Pensar nos fatores destacados pelo entrevistado P3 acerca da expressão frustração torna-se uma questão importante, já que os sentidos e significados da prática educacional, também emergem o sentimento de frustração, esse aparece como uma sensação constante, o qual é compartilhado por muitos que se encontram atuante nessa profissão, que requer uma dedicação plural, que não se limita às delimitações territoriais dos contextos educacionais criados, extrapolam suas margens dando outro significado. Assim, as frustrações também excedem os limites de seu campo de atuação, estando sempre em um movimento circular na vida dos profissionais de educação. Com isso, não se pode criar padrões e mecanismos que neutralizem as vidas e produzam sujeitos robotizados que operem em um ciclo fabril como se pode visualizar na Figura 19.

**Figura 19-**Frustração e mecanização dos corpos / múltiplos exercícios docentes



Fonte: Disponível em

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uepg\\_ped\\_pdp\\_valquiria\\_maria\\_rauis.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_valquiria_maria_rauis.pdf). Acesso em: 03 de fev.de2020.

Mediante ao exposto, não se pode congelar os sentimentos que aparecem nesse contexto, é necessário sentir e ir para, além disso, como destaca P3 e P9 em suas falas, que demarcam as situações corriqueiras no campo da educação que se apresenta de forma intensa nas vidas profissionais que devem lutar contra o seu silenciamento e invisibilidade. Assim, as entrevistas, ao mesmo tempo, potencializam a discutir aspectos referentes à dor do professor que é sentida em sua intimidade, nas suas angústias provenientes das suas práticas que acabam interferindo nas suas relações sociais. Nas entrevistas P9 sintetiza essa sensação:

Tem dores que só eu senti, quando entendi que uma prática docente além de seu lado belo, é carregado de outros sentimentos, de não aceitação, de angústia, sofrimentos, disputas, intrigas que magoam o nosso ser, estou cansada de sentir essa dor da desvalorização pessoal, salarial, profissional. Estou em crise... crise essa, que precisa passar (P9,2020).

Nesse caminho, foi que o P7, ressaltou que a sala de aula também é um espaço de revitalização e organização do sentimento de frustração ou dos problemas que oscilam sua vida, simultaneamente, é se sentindo útil que os professores reativam suas energias para lidar com as situações que se apresentam

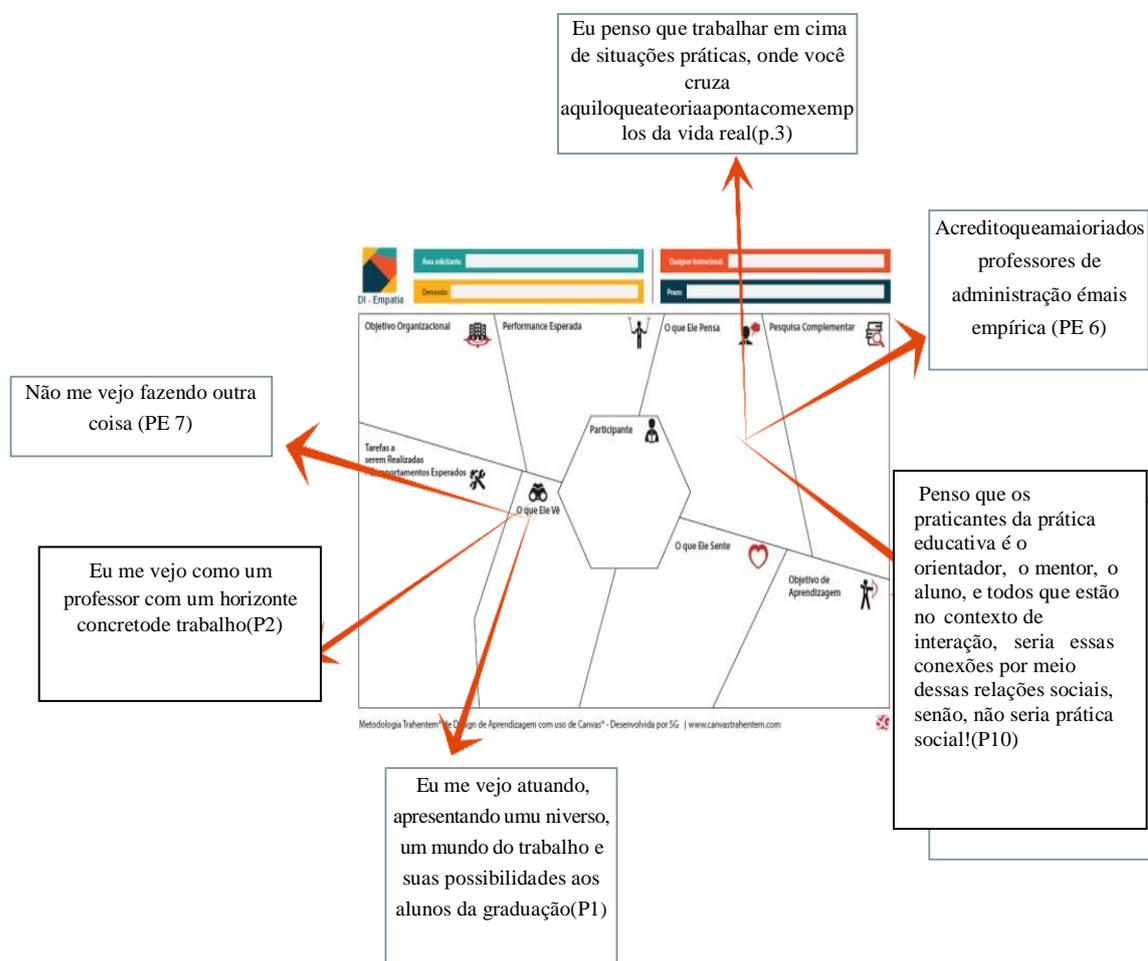
em desarmonia com seu interior e sua existência, ou alteram suas personalidades em seu exercício. Apesar de a afetividade educacional corroborar para o entendimento e para construção das práticas dos professores em sala de aula, assim os sentimentos podem atrelar-se a compreensão que:

O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão. Existem bons e maus sujeitos, conforme toda a gama da afetividade humana; um mesmo sujeito pode ser ora bom ora mau (MORIN, 2002, p.77).

A princípio, os contextos vivenciados pelos docentes em seus espaços de atuação podem corroborar e interferir, em alguns momentos, com suas personalidades como destaca Morin (2002) em um jogo de exclusão e inclusão dos sujeitos em interação. Por fim, as falas atravessam as expressões supracitadas que auxiliam a entender os fragmentos sensoriais dos professores bacharéis, relacionados ao significado de suas práticas no contexto educacional. Diante disso, observa-se que a vida do profissional de educação pode apresentar diferentes oscilações que surgem no contexto relacional de produção e efetivação do saber. Outrossim, as percepções captadas nas entrevistas em questão, atreladas ao conhecimento:

[...] são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam [...] percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão [...] O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro (MORIN, 2011,p.20)

**Figura 20- DI- Percepções dos Professores - O que ele vê e pensa**



**Fonte:** Adaptação do CANVAS laborado pela autora, 2020.

Na perspectiva do sentido e significados das práticas e saberes docentes, os entrevistados P2 e P7, como se pode visualizar no Canvas, ressaltam que não se veem em outras profissões, sem ser a docência. Nesse ponto, ambos comungam que a profissão docente, do professor bacharel em Administração, torna-se mais um campo de atuação, ao aguçar sua vocação no processo de docência a partir do aperfeiçoamento dos saberes aplicados às suas práticas de ensino. Perceber-se que o sentimento de pertencimento desse exercício necessita constantemente de mudanças e posicionamentos perante os saberes que circulam sua atuação, ao compreender seus desempenhos em sala de aula. Com isso, o entrevistado P2 salienta a importância da criatividade do professor devendo ser dinâmico no seu

campo de atuação:

Entendo que ao buscar um processo de qualificação de adaptação aos novos tempos, as mudanças que acontecem no mercado, no ambiente que é empresarial, dentro do ambiente da administração e trazer essas inovações para a sala de aula, faço uma contribuição na melhoria do meu trabalho, como professor, porque não preservo o que está vencido, ou o que não se aplica mais aos alunos. Por exemplo: no nosso ambiente, as inovações, como as startups, as empresas que têm uma estrutura muito enxuta e que possuem a qualificação e a inovação como um diferencial competitivo diante das grandes organizações, permitiram que eu, junto com outro professor que é do curso de tecnologia de informação criássemos uma disciplina, chamada Startups Incubadores de Negócios, para incorporar dentro da universidade esse ambiente que acontece fora da instituição de ensino. Então, como professor busquei implementar disciplinas novas que trouxessem esse conhecimento. A disciplina foi adicionada ao curso de administração, tornou-se interesse para toda universidade, alunos de educação física, farmácia e enfermagem. Assim, penso que todas as inovações que foram necessárias implementar para que essa disciplina acontecesse foi uma contribuição do meu trabalho como professor e é assim que eu acredito nesse processo de formação continuada na docência para a Administração (P2,2020).

No mesmo direcionamento de pensar a criatividade atrelada ao pertencimento à profissão docente, o entrevistado P1 enfatiza a sua atuação, enquanto professor bacharel, no curso de Administração. Os professores têm a facilidade de apresentar os saberes aos discentes, decodificar o mundo do trabalho com suas diversas potencialidades, a fim de proporcionar um universo carregado de sentidos, signos e significados pautados na reflexividade do mundo e criatividade humana. Com isso, Nóvoa salienta que a prática de formação reflexiva tem que também levar “como referência, as dimensões colectivas (sic) contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma (sic) na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA 1995,p.27).

A partir das falas dos entrevistados P1, P2 e P7, entendo que o docente auxilia a pensar sobre o mundo e sobre si, no elo com a vida dos discentes ao sensibilizar para uma leitura de mundo, pautada no estranhamento do que se coloca como verdade. O professor movimenta o saber, carrega em alguns momentos em seus braços, para que não fique preso às dificuldades colocadas, tornando-se o guia que direciona e conduz a todos que se encontram ao seu lado com o intuito de criar caminhos de autonomias.

Nóvoa salienta que as práticas de formação têm que também tomar “como

referência, as dimensões colectivas (sic) contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma (sic) na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA 1995, p.27)

As ideias de Nóvoa corroboram para pensar o bloco o que penso, ilustrado no Canvas, assim será possível apresentar alguns relatos e tessituras sobre os sentidos e significados das práticas docentes do professor bacharel. Nesse ínterim, as entrevistas percorrem ao ser retratado pelo P3, sobre o sentido do ensino, ao enfatizar que o docente deve relacionar as teorias e práticas com as situações emergidas das vivências, para que se possa produzir o sentido dos saberes e chegar a seus significados. Tendo em vista a fala de P3, as reflexões de Nóvoa (1995) Tardif (2002) e Alarcão (2005) ajudam a entender a relação entre teoria e prática, dentro desse universo que os saberes são produzidos, na vivência dos contextos educacionais de professores e alunos, ao potencializar as formas de se colocar no mundo, experimentar e degustar das suas reflexividades que dão sentidos e direcionamentos aos contextos educacionais. Os saberes da educação, são pontes ligadas com a esfera social, ambas caminham e ressignificam os saberes colocados em pauta.

Outra entrevista que se aproximou dessa fala foi P6, que discorre sobre as práticas dos professores bacharéis no curso de Administração, porque os docentes desenvolvem um ensino mais direcionado ao empirismo da profissão. Com esse relato, é possível pensar no desenvolvimento da atuação dos professores bacharéis, no perfil do curso, construído e alimentado ao logo do tempo. Assim, P6 potencializa uma problemática que é respondida por P3, ao destacar a importância da teoria e prática para produção de um saber atualizado nas subjetividades.

Já o entrevistado P10, destaca o papel do professor na relação com a teoria e a prática de transmitir o saber, portanto, o professor bacharel deve ser entendido como mediador que orienta e conecta os saberes com os contextos de interação das relações sociais que estão inseridos. Desta maneira, os contornos são estabelecidos para destacar a importância do docente e de suas práticas nas realidades sociais, pois seus saberes extrapolam os muros educacionais ao se materializar em outros contextos.

Mediante o exposto, das entrevistas supracitadas, os conhecimentos das práticas educacionais se consolidam no decorrer das ações e se apoiam nessa

análise dos sentidos e significados, desempenhados pelos docentes, na reflexão e na intervenção em situações subjetivas do ensino e aprendizagem. Então, o professor bacharel, passa por fases, cada uma com suas características peculiares, que exigem uma sensibilização de ter, uma formação permanente, para não caírem na rotina e perderem o sentido do ser professor. Todavia, o desenvolvimento profissional não pode se restringir à formação inicial deve ir além, com conexões de saberes que auxiliem a pensar as realidades que estamos em contato, por isso, Nóvoa (1995) alerta que o desenvolvimento profissional deve abranger dimensões inseparáveis: pessoal, profissional, organizacional, humanístico, e esse último, aflora a reflexividade do ser professor que busca dar sentido às suas práticas a partir da ampliação dos saberes. Contudo, os conteúdos encontram aportes no referencial teórico e convergem com a tese defendida, que os saberes pedagógicos, ao serem utilizados e assimilados, no campo da Administração, produzem uma transformação na atuação do ser professor e na identidade do administrador.

Com a conclusão da análise das entrevistas, encerro a seção e dou continuidade às considerações finais desta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não dá mais pra voltar, o barco está  
em altomar..Não dá mais pra voltar, o  
barco está em altomar  
Não dá  
mais pra negar o mar é  
Deus e o barco sou eu  
E o vento forte que me leva pra frente  
é o  
amor de Deus. Não dá nem mais pra ver o  
porto que era seguro Eu sou impulsionado a  
desbravar um novo mundo.

*Padre Jonas Abib.*

O percurso para esta pesquisa exposta nesta tese de Doutorado foi vivenciado na trajetória percorrida como viajante em um barco não apenas como turista, mas participante ativo desta viagem, pois faz parte da minha vida, também, é parte do que sou hoje. Travessia essa que marca minha vida, assim a contribuição que se dá no âmbito pessoal, posso afirmar que, as reflexões e as análises desenvolvidas já pelas práxis retroalimentam e modificam a minha prática pedagógica como professora bacharela do curso de bacharelado em Administração. Chega-se ao fechamento de um pensamento, abrem-se outros, nosso direcionamento avistou e alcançou a força motriz, motivada por questionamentos, tais como, de que maneira os bacharéis professores desenvolvem suas práticas, apresentam os conteúdos e elaboram os procedimentos de avaliação de aprendizagem; como se reconhecem no sentido de ser professor na educação superior; quais as tendências da prática pedagógica do bacharel professor no curso de Administração.

Desta maneira, a contextualização e o desenho da tese foram materializados na introdução que auxiliou na elaboração de uma síntese da docência no ensino superior a atuação do professor bacharel. Na segunda seção foi possível debater sobre as práxis docentes e sua relação com o saber, com isso, a estruturação dessa seção auxiliou a pensar a teoria e a prática de ensino do

professor bacharel e suas mudanças paradigmáticas no cenário contemporâneo. A terceira seção, auxiliou a captar e a nortear a estruturação do curso de Administração, no âmbito legal e sua legislação e o perfil do curso no Brasil, suas influências de escolas e performances nas diferentes realidades brasileiras, o que nos direciona ao aprofundamento do curso na aproximação com a educação. A quarta seção, ajudou a sistematizar um balanço das produções e suas reflexões acerca da confluência entre educação e Administração e por último, foi possível perceber atuação e os saberes dos professores bacharéis para a elaboração da tese.

Portanto, foi possível entender os saberes das práticas (saberes experienciais) e das teorias (saberes epistemológicos) utilizadas e desenvolvidas pelos professores bacharéis selecionados no universo delimitado para a pesquisa, que foi o cotidiano dos docentes de Administração no curso da Universidade Tiradentes (UNIT), Campus Farolândia – Aracaju - Sergipe, turnos matutino e noturno e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão e Itabaiana – Sergipe, turnos matutino, vespertino e noturno, foi possível desbravar essas águas e sentir a brisa e os movimentos ocasionados pelas diversas sensações, causadas pela oscilação e vibração dos ventos que adentram os contextos educacionais e revelam os saberes existentes da profissão dos professores bacharéis ao desnudar e produzir um saber conectado, com sentidos, significados para que se encontrem emergidos nesse universo.

As dificuldades que se apresentaram para concretização da tese, deu-se na ausência do retorno dos professores bacharéis, contatados para realização do estudo, o que demandou um tempo maior para a sua obtenção e ampliação do universo espacial e da mostra da pesquisa. Outro ponto que alterou, foi a coleta de dados, cuja dificuldade foi de realizar as entrevistas presenciais, necessitando de que se adequassem ao momento presente, ou seja adentrando, em algumas entrevistas, num procedimento de interação virtual para atender à demanda. Entretanto, as dificuldades foram superadas com as estratégias adotadas.

Os professores bacharéis em Administração abraçam a docência ao tentarem captar e aperfeiçoar suas práticas docentes ou as reais necessidades dos seus discentes no processo de capturar os saberes difundidos no ensino, e destacam a necessidade de mobilizar novos saberes para aplicar no exercício da docência. Embora, os saberes que balizaram suas práticas foram os de suas áreas específicas, o que ajudou a constatar, em seus depoimentos, que muitos não tiveram o contato

mais aperfeiçoado com os saberes do campo da educação, mesmo atuando enquanto professores bacharéis, em suas respectivas disciplinas. Outros viram a necessidade de aproximar-se da docência, no mestrado e no doutorado, retornando as suas áreas de origem, demonstrando o movimento produzido para ampliar as fronteiras entre disciplinas e ao mesmo tempo retornando para seus espaços, a fim de terem maiores desenvolvimentos práticos e teóricos em seu universo de atuação. Dessa maneira, entende-se que a docência na Administração é fruto da formação continuada (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*), uma vez que a graduação em Administração não tem como meta formar licenciados, e isso se aplica em todos os outros cursos de bacharelado. É desse universo que aflora o ser professor bacharel e que necessita de um conhecimento mais amplo. Assim, a tese abre a potencialidade de entender a docência no bacharelado em outros campos do saber, onde aparece a atuação do professor bacharel enquanto um formador e disseminador do saber.

Apesar dos estudos apresentados na tese, denotarem aspectos importantes sobre a aproximação da Educação com Administração, observa-se que, por mais que essa apresente potencial para entendermos os sentidos e significados que os professores atribuem à aprendizagem, e de que forma é possível colaborar para que eles possam avançar na compreensão que têm de si no processo. Visualizei ainda as fronteiras alimentadas que fazem com que a aproximação com a Educação não seja efetivada, o desconhecimento que os próprios saberes da Administração, também já dialogam com os saberes da Educação, não apenas a ideia de um saber para balizar a prática. É nesse caso, que aparecem os saberes pedagógicos que não podem apenas se resumir na avaliação, e na metodologia, isso é mais amplo, atravessa todas as relações no contexto educacional, e foi esse o ponto crucial, que o campo de pesquisa, levou-me a perceber a importância de um direcionamento, que seja complementado, em outras investigações que tragam outras experiências da práxis do professor bacharel em outras realidades.

Consequentemente, motivou-me a pensar nas transformações do ensino, no modo de agir dos professores bacharéis, além de proporcionar a reflexão sobre as diferentes condições para que a aprendizagem se desenvolva na sala de aula, enquanto um caminho viável. Assim, aliam-se os saberes, as pesquisas e a formação, colaborando para que essa questão seja discutida, compartilhada e envolvida. Contudo, é difícil pensar na durabilidade e isolamento, diante das profissões e dos saberes, como elucida Bauman (2001, p.162), “É difícil conceber

uma cultura indiferente à eternidade e que evita a durabilidade. Também é difícil conceber a moralidade indiferente às consequências das ações humanas e que evita a responsabilidade pelos efeitos que essas ações podem ter sobre os outros”.

Na trajetória trilhada, pontuamos desde o primeiro momento em que as reflexões são tecidas, noticiando o mundo dos professores bacharéis, o que direciona a entender uma prática que emerge para manter a operacionalidade do curso de Administração que se percorre para outro oceano, que é, o da Educação. Percebe-se na tese, que a reificação das relações docentes, no bacharelado se deu pela abertura do mercado de trabalho que amplia a atuação do administrador carregando-se e aproximando-se de outras identidades, neste estudo, a de professor que se dá na contingência acadêmica, a partir de formações e atuações reificadas no campo educacional e suas flutuações que carregam sentidos que podem ser vistos nos relatos, ajudando a atribuir e captar as expressões expostas em uma determinada temporalidade, pessoal, vivida. Estas tessituras sonoras provocam distinções, diferenciação, aproximação, entrelaçamentos, ou seja, a educação é um jogo de acordes, no qual, cada um, capta e exerce um papel e que se altera ao longo do tempo, pois o tempo amadurece, transforma, agrega experiências, mas também demonstra seu lugar no mundo sensorial.

Enfim, nessa convergência final, o que precisamos é repensar os saberes educacionais, e refletir em sua relação com o todo, desde arquitetura dos saberes, que se alicerça nos currículos o que proporciona uma lógica que produz leituras, modificando e alterando as práticas, ou seja, é no movimento em que as conexões são produzidas para dar sentido aos saberes da vida. A universidade não pode se fechar a sua beleza de forma narcisista, ela deve também acompanhar e respeitar a beleza do outro, uma vez que entendo a universidade como uma extensão de vidas que lida com as incertezas.

Ratifico que é necessário, a partir da tese, pensar a profissão do professor bacharel que deve ser valorizada como todas as outras, ao se reconhecer na profissão como professores, acompanhando o debate e os saberes do campo da Pedagogia que norteiam as reflexões no universo da educação, pois seus sentidos e significados transformam a docência, produzem e ressignificam ações, olhares e pensamentos. Com isso, quando o professor bacharel não se aproxima do campo da educação vive “[...] em condições de incerteza prolongada, e em aparência incurável provoca suas sensações humilhantes: ignorância (não saber o que futuro

trará) e impotência (ser incapaz de influenciar em seu curso)” (BAUMAN e DONKIS, 2014 p.122).

Assim o ser professor bacharel pode ser entendido como um “impulso na direção de uma “comunidade de semelhança” é um signo de recuo, não apenas em relação à alteridade externa, mas também ao compromisso com a interação interna, ao mesmo tempo intensa e turbulenta, revigorante e embaraçosa (BAUMAN, 2004 p.136). Destarte, investigar esse tema se justifica ainda pela necessidade de contribuir de forma mais efetiva para o campo da educação e suas dimensionalidades no que se refere à atuação dos professores de alguma forma envolvidos com questões relativas ao ensinar e ao aprender, nesse caso, no campo da Administração.

Ao mesmo tempo, entendo que o ensino e docência no bacharelado deram-se na abertura de outro espaço, que cultivou no seu interior a docência, igualmente sistematizado, mas não pedagógico, e surge como uma proposta de profissão profissional. Essa realidade deve fazer parte dos cursos de formação, a partir de uma formação básica que evidencie os saberes educacionais para aqueles que escolhem a docência como uma profissão ou professoralidade. Assim, foi possível captar como os saberes pedagógicos transitam no bacharelado de Administração dessas duas IES, ao serem utilizados e assimilados, conseguindo produzir uma transformação na atuação do ser professor e na identidade do administrador. Como fala P9, sou além de administrador, sou professor administrador, ou professor transformador, pois acumulei os saberes pedagógicos, e com isso pude mudar minhas perspectivas, adentrando na luta dessa profissão que me apaixona, mas também me entristece” (P9,2020).

Desta maneira, é entre a paixão e a tristeza que a profissão segue, em barcos que navegam para chegar a algum lugar. A fala desse professor bacharel não só demarca os desafios da profissão, mas também elucida seus prazeres docentes na dança da vida. Uma vez que o docente pode:

[...] passar algum tempo observando um jardim florido, logo vai perceber a dança contínua da vida que ali se desenrola. Uma trêmula gota de orvalho cai sobre uma folha, fazendo todo o talo agirta-se; uma ligeira brisa que sopra desencadeia uma elegante valsa de flores coloridas; uma minúscula viuvinha alça voo, deixando uma pétala oscilante. Os componentes necessários para essa dança são os mesmos elementos que surgem volta e meia da

7 lições aprendidas [...] tempo, equilíbrios, ritmos e graça. O tempo é o relógio infinito no qual a mudança requer toda uma vida para operar, mas a transformação acontece em um instante. O equilíbrio é a junção de duas forças, aparentemente, opostas que permite uma à outra sobreviver. Ritmo é um fluxo da vida e a energia que permite tudo à nossa volta. Graça é a generosidade da abundância, como o jardim, ou pomar que livremente nos dá seus frutos e flores. Enquanto lê essas lições tenha em mente a dança perpétua que se move através de cada história, o significado do tempo, do equilíbrio, do ritmo da graça que se desdobram dois parceiros [...], eternamente, à música do universo (WYATT, 2017,p.32).

Ressaltamos, diante disso, que a identidade do professor bacharel passa por diferentes sensações entre ser professor da educação superior, formador de futuros profissionais e ser apenas bacharel. Também identifiquei sentimentos de pertencimento à profissão professor, constatando e aparecendo nas falas dos entrevistados, que docente deve ser socialmente habilidoso, ser experiente como fator determinante da prática do professor bacharel, conhecimentos didático-pedagógicos, adquiridos com a formação continuada, o que enfatiza a importância do professor bacharel nessa sintonia docente, de estar sempre atualizado com os saberes que circundam suas vivências das relações teóricas-práticas.

Para concluir, a tese contribui para que os professores bacharéis reflitam, criticamente, sobre os sentidos da docência internalizados em suas ações e evidenciados em suas práticas e teorias sobre a relação entre ensino-aprendizagem, sensibilizando para as condições de seus saberes para que tenham direcionamento sobre o que fazem como fazem e por que fazem. Por fim, espero que o processo de formação em contexto de desenvolvimento de sentidos e significados possa contribuir para que as ações de ensinar e aprender sejam compreendidas, considerando as necessidades manifestadas pelos docentes no contexto real de suas atuações no bacharelado. Reitera-se a necessidade de investimento institucional nas formações continuadas pedagógicas pontuadas pelos professores bacharéis. Minha expectativa, é que esta tese possa colaborar para o entendimento da ampliação dos conhecimentos e com o direcionamento para as mudanças necessárias da prática institucional nas duas Universidades UNIT e UFS e que se estendam para outras realidades.

A arte de pensar é uma arte de desenhar, vidas, pensamentos, emoções, abstrações, sensações e sonhos é assim que finalizo esta tese, pensando na arte de ensinar!



**Fonte :** Elaboração - Arthur, 2020.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro,. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar,2003.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração**. 2012. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança. RAE: **Revista de Administração de Empresas**. V.12, n. 35, out./dez. p. 151-160, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época). 102p
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora.1996.
- ALVES, Flora. **Design de aprendizagem com uso de canvas**. São Paulo: DVS editora, 2016.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012.
- ANDRADE, R. O. B.; AMBRONI, N. **Gestão de Cursos de Administração: Metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate.**Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinville, SC, UNIVILLE,2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. P. Campinas, SP: Cortez, 2002.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações do trabalho na era da mundialização do capital**.In:Educação e Sociedade,. Campinas, SP: 2004. V. 25, n. 87. Disponível em: [://www.scielo.br/scielo.php?script=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=isso). Acesso em: 15 abr.2019.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6 ed. – Petrópolis, RJ: 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Amon Narciso de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Ensino superior em **Administração entre os anos 1940 e 1950**: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. Cad. EBAPE.BR, v. 11, nº 2, artigo 3, Rio de Janeiro, Jun. 2013 p.256–273.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** : entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. & DONKIS, L. **Cegueira Moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**: colcha de retalho – conhecimento, emancipação e autoria. Fortaleza: Edições UFC, 2013

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento**: estudos sobre recontextualização. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.120, pp.75-110.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de jun.de 2018

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei da Reforma Universitária de 1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em: . Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 53, DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966**. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-66-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 10 de mai. De 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 61.934, de 22 de dezembro de 1967**. Disponível em :  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso 21 de out.2019

BRASIL. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o

ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: . Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL **Conselho Federal de Educação 85/70.** Disponível em. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf). Acesso em: 02 de set.de 2019

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 307/66: Currículos mínimos de administração: **Parecer n. 307/66.** Brasília, 1966. Disponível em: [P://www.cfa.org.br/html/c\\_gestor/Par307\\_66.pdf](P://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf). Acessado em jul.2019.

BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 03 de set. De 2019.

BRUN, Sergio Adelar. O ensino e a aprendizagem da administração da produção: uma contribuição teórico-empírica. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2013.

CANDAU, Vera Maria. F.. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, Aline e MIZUKAMI, Maria (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

CANDAU, Vera Maria. E LELIS, Isabel .Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática.** 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. P.56-72.

CARVALHO, Marta M. C. De; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. **Sociedade brasileira de história da educação:** constituição, organização e realizações. [online], São Paulo, jul. 2006. Disponível em [P://www.sbhe.org.br/novo/.php?arq=arq\\_historicoetitulo=Hist%C3%B3rico](P://www.sbhe.org.br/novo/.php?arq=arq_historicoetitulo=Hist%C3%B3rico), Acesso em 01. Jan.2019.

CARRÃO, A. M. R.; MONTEBELO, M. I. L. **Habilidades do administrador em formação.** IX ENANGRAD, 1998. Disponível em [http://www.angrad.org.br/area\\_cientifica/artigos/habilidades\\_do\\_administrador\\_em\\_formacao/751/](http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos/habilidades_do_administrador_em_formacao/751/). Acesso em 01. Jan.2019.

CARRÃO, A. M. R.; MONTEBELO, M. I. L. O conceito de teoria e prática na visão de egressos do curso de administração. XIX **Encontro Nacional da ANGRAD**, Curitiba, 2008.

CASTANHO,Sérgio;CASTANHO,MariaE.;VILLASBOAS,BenignaM.DeF.(orgs.) **O que há de novo na educação superior:**do projeto pedagógico à prática transformadora. 2. P. Campinas, SP: Papirus,2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: P. Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHAMLIAN, Helena C. **Docência na universidade**: professores inovadores na USP. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 2003. N. 118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?iso>. Acesso em: 30 out. 2018.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: MATE, C. H. et al – **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Loyola, 11ª ed., 2008, p. 9-13.

COELHO, F. Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública — em nível de graduação — no Brasil. **Tese** (doutorado em administração pública e governo) — Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2006.

COELHO, F. S.; NICOLINI, A. M. **Revisitando as origens do ensino de graduação em Administração pública no Brasil (1854-1952)**. Revista de Administração Pública, v. 48,n. 2, p. 367-388, 2014.

CONTAIFER, Tatiana Rodrigues C.; BACHION, Maria M.;YOSHIDA, Thaís; SOUZA, Joaquim T. De. Estresse em professores universitários da área de saúde.*In:Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, 2003, p. 215 – 225. Acesso em: 30 julho2018.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. P. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORRÊA e CASTRO Marcelo; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015, p.40.

COVRE, M.L.M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981

CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade,2010.

CUNHA, Jhonny Afonso. Concepções de ensino, aprendizagem e administração em projetos pedagógicos dos cursos de administração em Goiás. 2012. 84 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v.43,

n.4, p. 72-85, out./dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científicos e educativos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002

DOMINICE, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

DENSYN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. Da Silva, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Caderno de Pesquisa**, v.42, FL.146, p. 351 – 367, maio/agosto2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf> Acesso em: 28 de Dez. de 2018.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, M. L.A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930- 45). 2. P. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FISCHER, R.M. **Alianças Estratégicas Intersectoriais para Atuação Social**. São Paulo: CEATS – FIA/USP e Ford Foundation, 2003 (relatório de pesquisa).

FONTENELLE, I. A. A Auto-Gestão de Carreira chega à Escola de Administração: O Humano se tornou Capital? **Revista Organizações e Sociedades**. Salvador, v. 14, n. 43, Out./Dez. 2007.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. 1998, Águas de Lindóia. **Conferências, mesas-redondas e simpósios**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. P. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed.

São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In \_\_\_\_\_ Col. **Polêmicas do Nosso tempo**, Editora Cortez, São Paulo, 1989, p.9.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREITAS, Helena Costa L.de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª P. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” in: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GARCIA, Lenice P.; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Investigando o Burnout em Professores Universitários. In: **Revista Eletrônica InterAçãoPsy**, Ano 1, nº 1- Maringá, PR: ago 2003 – p. 76-89. Acesso em: 12 out. 2012.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 3. P. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP. pp. 11-60, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. P. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, P. **Educação Superior entre formação e performance**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011a.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. P. São Paulo: Loyola, 2011b.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. 5. P. São Paulo: Loyola, 2009a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. P. São Paulo: Cortez, 2009b.

GOMES, H. M. P P. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. **Pensamento e Realidade**. Ano VIII, n.17, p. 82-98, 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão Lisboa: Edições 70.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. SOUZA, Elizeu P P(orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. Acesso em: 12 de out. De 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, São Paulo 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **As Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas**. Entrevista concedida a Rui Seguro. Revista Aprender ao Longo da Vida, São Paulo, n. 15, 5 outubro. 2008. Acesso em 10 de agosto de 2019.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento De Marx No Século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LARROSA, Jorge. **Ensaio diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um poema de formação de André Sanchez Robayna**. In: SOUZA, Eliseu Clementino P. P (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a investigação de si**. Salvador/Porto Alegre: EDUNEB e EDIPUCRS. 2006.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. P. São Paulo: Loyola, 2003

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (Orgs.) -2 Ed. São Paulo: Cortez,2002.

LIMA, N. V. **Análise do sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional brasileiro: um olhar sobre a Rede CERTIFIC. Monografia** (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Berna do Leitão P.P. 4. Ed Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LEITE, Maria de Lourdes Santos F. Análise do trabalho docente na educação superior: um estudo de caso no curso de Administração da UNIT-SE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju, SE, p 200. 2013.

LIBÂNEO, José C. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar**: o lugar da teoria e da prática em didática. In: Libâneo, José C.; Alves, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogo entre currículo e didática. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p.01-18.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietação e buscas. Educar. Curitiba, n. 17, p 05-76.2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUZ, Sueli Petry da and BALZAN, Newton César. **Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior**: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. Avaliação (Campinas) [online]. 2012, vol.17, n.1,P.11-41. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100002>

MACHADO, Celso de Souza. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira**: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de educação, São Paulo, v.13, n.1, p.115- 142 jan./jun. 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. (1844). São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, Karl. (1890). O capital: crítica da economia política. Livro I: **o processo de produção do capital**. Vol. I e II (14. ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, A. M. et al. **Trabalho e saúde** – O sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, 2008.

MISOCZKY, M. C. Sobre o centro, a crítica e a busca de liberdade na práxis acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, out. 2006. NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44- 54, 2003.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2 ed. Ver. Atual ampliada. Curitiba: Ibpx, 2008.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc**. Vol.15 no. 1 São Paulo Apr. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método V**. A Humanidade da humanidade. Porto Alegre:

Sulina, 2002. MORIN, Edgar. **O Método I**. A Natureza da natureza. Porto Alegre:

Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores.org .RANGEL, Andrea. **Entrevistas Fronteiras do Pensamento**, 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> Acesso em : 01 de mai. de 2020

MOROSINI (org.) Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NICOLINI, A. M. A Graduação em Administração no Brasil: uma análise das políticas públicas. 2000. **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Jan./Jun.1999; Vol. 25; 11-20.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor, Reflexões Históricas e Sociológicas**. Porto: Porto Editora, 1989.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, Junior Mouzart. **Entre Painéis e Batuques**: arqueologia da diáspora e relações de gêneros e poder em Laranjeiras/SE, Século XX Laranjeiras, 2012. Monografia (Graduação) – Graduação em Arqueologia. Universidade Federal da Sergipe.

OLIVEIRA JUNIOR, João Mouzart. **Pedagogia sensorial: reflexões e experiências para além dos muros educacionais**. 2015, p.4.

OLIVEIRA, Romualdo P. De. (Org). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. P. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, M. A. Implantando o laboratório de Gestão: Um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração. 2009. **Tese** (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo.2009.

OLIVEIRA, F. B.; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **RAP: Revista de Administração Pública** [online]. vol.41, n.spe, pp. 149-170. ISSN 0034- 7612, 2007.

PAES DE PAULA, A. P., RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Anais do XXX Encontro da ANPAD**, Salvador, Bahia, 2006.

PAGO, Ana. **homens e mulheres: descubra as diferenças (sim, há algumas)**.2020. Disponível em:<https://life.dn.pt/homens-e-mulheres-descubra-as-diferencas-sim-haalguas/comportamento/355240/>. Acesso em :21 de abr. de2020.

PAES DE PAULA, A. P., RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Anais do XXX Encontro da ANPAD**, Salvador, Bahia, 2006.

PASSET, R. “L’Économique et leVivant”. Paris, Econômica, 1996.

PASSOS, Raquel. **Tiradentes Innovation Center: gestor apresenta os primeiros trabalhos previstos**, 2019. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/gestor-do-tiradentes-innovation-center-apresenta-os-trabalhos-que-deverao-acontecer-em-prol-da-educacao/>.

Acesso em: 01 de maio 2020

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

PEREIRA, O. **O que é teoria**. 8ª P. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1992.

PEREIRA, Gilson R. De M; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. **A construção da administração da educação RBAE(1983-1996)**. Educ. Soc. Vol.26 no.93 Campinas Sept./Dec. 2005

PEREIRA, Lourdes Fátima Gonçalves.Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula. 2008. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educ. Pesqui.

[online]. 2005, vol.31, n.3, pp.521-539. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

POLIZELLI, D. L. ; RUIZ, J. **Gestão do conhecimento e taylorismo: contribuições para a evolução da administração**. *Interação* (São Paulo), v. VIII, p. 1-14,2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. P. Porto Alegre, RS: Sulina,2004.

O Relatório de Sintaxe de Área Administrativa SINAES e ENADE. 2018. Disponível em [:http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2018/Administracao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Administracao.pdf). Acesso em 21 de abr. de 2020

RIDENTI, Marcelo. **Professores e atividades da esfera pública**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROBERT, K. Yin **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim – Série Métodos de Pesquisa**. São Paulo: Penso, 2016.

SACRISTÁN, J. M. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. P. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. P. 63-92.

SAVIANI, Demerval.. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 34. **Rev [..]**. Campinas, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12,n.34,pp.152-165.ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SERVA, Maurício. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. In: **Revista de administração de empresas**. São Paulo; FGV, v. 32, n. 2,1992.

SERVA, Mauricio. *Racionalidade e organizações: o fenômeno das organizações substantivas*. São Paulo, EAESP/FGV, **Tese de doutorado**, 1996.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração. 2012. 223 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. N.13, Jan/fev/abr, 2000.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos** para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Tradução de João Batista Kreuch. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

TEIXEIRA, M. P. R.; SILVA I. C.; MAFRA, F. L. N. Reflexões Sobre a Formação do Administrador: Uma Abordagem a partir da Inserção das Questões Sociais nos Conteúdos Disciplinares. **Revista Symposium**, 2011.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, 1995. V.16, n. 48 (set. – dez. 2011). Publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **UFS 50 ANOS**, 2020. Disponível em: <http://produtora.ufs.br/conteudo/61695-ufs-50-anos>. Acesso em: 03. de mai. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **O currículo e seus três adversários**: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) Para uma vida não facista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. P. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni ; ARNAU, Laia; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014. **Como Aprender e Ensinar Competências** (eBook Kindle).

ZARAGOZA, J.M.E. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999. P.170.

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

ZABALZA, M. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. 2. Ed Madri-Es: Ed. Narcea, 2007.

ZIMMER, Luciana Andrea. “A problematização como metodologia de ensino para aprendizagens significativas na matemática: um estudo de caso em curso de administração”. 2010. **Dissertação (Mestrado)** – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 22 nov.2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. P. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WINKLER, INGRID P.al. Administração: Ensino e Pesquisa Rio De Janeiro v. 13 n°1,2012.Disponível:fileMicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/98-122-1SM%20(1).pdf. Acesso em: 03. De abr. De 2019.

WYATT, Karen M. **O que realmente importa: 7 lições de vida de pacientes terminais**. Tradução Marcus Pincel, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – Registro a que se refere a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965.

**ANEXO 2** - Apontamentos para o novo currículo mínimo do curso de Graduação em Administração.

ANEXO 1- Registro a que se refere a Lei nº 4.769 de 9 de setembro de 1965

Ap. 23/11/72

República dos Estados Unidos do Brasil



**Câmara dos Deputados**  
(dos Estados Unidos do Brasil) Mesa nº

ASSUNTO: \_\_\_\_\_ PROTOCOLO Nº: \_\_\_\_\_

Dispõe sobre o registro a que se refere a Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, que regulamentou a profissão de Técnico de Administração.

DESPACHO: JUSTIÇA - SERVIÇO PÚBLICO - FINANÇAS

À Comissão de Justiça em 28 de AGOSTO de 72

**DISTRIBUIÇÃO**

Ao Sr. Deputado Seno Epitácio em 11

O Presidente da Comissão de Justiça em 11

Ao Sr. Leopoldo Gomes em 11

O Presidente da Comissão de Justiça em 11

Ao Sr. Deputado Elton Lages (Acadêmico) em 11

O Presidente da Comissão de Justiça em 11

Ao Sr. IBELIA MARTINS em 11

O Presidente da Comissão de FINANÇAS em 11

Ao Sr. \_\_\_\_\_ em 11

O Presidente da Comissão de \_\_\_\_\_ em 11

Ao Sr. \_\_\_\_\_ em 11

O Presidente da Comissão de \_\_\_\_\_ em 11

Ao Sr. \_\_\_\_\_ em 11

O Presidente da Comissão de \_\_\_\_\_ em 11

Ao Sr. \_\_\_\_\_ em 11

O Presidente da Comissão de \_\_\_\_\_ em 11

Ao Sr. \_\_\_\_\_ em 11

O Presidente da Comissão de \_\_\_\_\_ em 11

PROJETO N.º 854 DE 1972

SINOPSE

Projeto B.º \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Exento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Classificação inicial: \_\_\_\_\_

Classificação atual: \_\_\_\_\_

Classificação final: \_\_\_\_\_

Redação final: \_\_\_\_\_

Revisão no Senado: \_\_\_\_\_

Exames de Senado aprovados em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Emendamentos: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Formulada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Vetada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Publicada no "Diário Oficial" de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

1

Disponível em :

///C:/Users/João%20Mouzar/Desktop/documentos%20e%20leis%20em%20pdf%20.pdf.

Acesso em : 03 de jun. de 2019.

Anexo 2 – Apontamentos para o novo currículo mínimo do curso de Graduação em Administração

*Amário*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADA/MANTENEDORA		UF
CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO		
ASSUNTO NOVO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO		
RELATORSRCONS		LAYRTON BORGES DE MIRANDAVIEIRA
PARECERN° <i>433/93</i>	CÂMARA OU COMISSÃO <i>C.F.E</i>	APROVADOEM <i>05/08/93</i>
I - RELATÓRIO		PROCESSO N.° 23001.000926/91-47
01. JUSTIFICATIVA:		

*433/93*

*[Handwritten signature]*

O ensino da Administração, no Brasil, teve

seus primórdios na década de 30, tendo como embrião o Instituto de Organização Racional do Trabalho, mais conhecido pela sigla "IDORT", fundado em 23 de junho de 1931, por iniciativa de Armando Sales de Oliveira, assistido, tecnicamente pelo Prof. Roberto Mange.

Nascido em Genebra na Suíça, e naturalizado brasileiro, tinha sido contratado pela Universidade de São Paulo como professor de sua Escola de Engenharia, vindo a ser seguramente, o introdutor no Brasil, dos fundamentos da Racionalização e da Organização.

Em consequência dessa e outras contribuições pioneiras, o Governo, sob a inspiração de Luiz Simões Lopes, criou, em 1938 o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), verdadeiro alicerce da Administração no Brasil com sua Escola de Serviço Público do DASP, que já enviava seus primeiros Técnicos de Administração para aperfeiçoamento dos pioneiros da Administração no Brasil, como profissão.

Como se vê, a Administração Pública teve, portanto, marcante precedência sobre o estudo da Administração em nível empresarial.

Todavia, já em 1944 ainda sob orientação de Luiz Simões Lopes, era criada a Fundação Getúlio Vargas cuja influência chega até os dias de hoje através de suas duas criações: a EBAP (Escola Brasileira de Administração Pública) e a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo).

A própria nomenclatura de suas escolas, já indicava todo o objetivo da Fundação Getúlio Vargas de atuar amplamente na área administrativa tanto do setor público, quanto do privado ou empresarial.

Naquilo que se refere aos aspectos profissionais, o Administrador teve na Lei Federal nº 4.769/65, definidos seus direitos, prerrogativas e deveres, sendo ainda regulamentada nos seus pormenores exegéticos pelo Decreto nº 61.934/67.

\ Regulamentada a profissão, nos termos da legislação referida, o Conselho Federal de Educação, no cumprimento do disposto no artigo 26 da Lei 5.540/68, fixou através do Parecer CFE nº 307/66 o currículo mínimo para o Curso de Graduação de seus profissionais, assim entendido como o núcleo de matérias, considerado o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional.

Considerando a rapidez de alterações dos paradigmas da área de Administração e a consequente necessidade de agilidade de revisão dos pressupostos que orientam a construção das propostas curriculares, já em 1982 a SESu/MEC, constituiu Grupo de

Trabalho com o propósito de produzir um ante-projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, e submetê-lo à avaliação crítica de Universidades, Faculdades, Associações de Profissionais e segmentos outros da área da Administração.

Incorporando-se ao movimento, o Conselho Federal de Administração, optou pela estratégia de promoção de Seminário Nacional, com a participação de todos os segmentos interessados na formação desse profissional.

Aquele Conselho na oportunidade fixou como objetivos essenciais a justificarem a iniciativa, os seguintes :

**MEC/CFE**

**PARECER Nº**

**PROC. Nº**

Como se vê, a Administração Pública teve, portanto, marcante precedência sobre o estudo da Administração em nível empresarial.

Todavia, já em 1944 ainda sob orientação de Luiz Simões Lopes, era criada a Fundação Getulio Vargas cuja influencia chega até os dias de hoje através de suas duas criações: a EBAP (Escola Brasileira de Administração Pública) e a EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo).

A própria nomenclatura de suas escolas, já indicava todo o objetivo da Fundação Getulio Vargas de atuar amplamente na área administrativa tanto do setor público, quanto do privado ou empresarial.

Naquilo que se refere aos aspectos profissionais, o Administrador teve na Lei Federal nº 4.769/65, definidos seus direitos, prerrogativas e deveres, sendo ainda regulamentada nos seus pormenores exegéticos pelo Decreto nº 61.934/67.

\ Regulamentada a profissão, nos termos da legislação referida, o Conselho Federal de Educação, no cumprimento do disposto no artigo 26 da Lei 5.540/68, fixou através do Parecer CFE nº 307/66 o

currículo mínimo para o Curso de Graduação de seus profissionais, assim entendido como o núcleo de matérias, considerado o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional.

Considerando a rapidez de alterações dos paradigmas da área de Administração e a conseqüente necessidade de agilidade de revisão dos pressupostos que orientam a construção das propostas curriculares, já em 1982, a avaliação crítica de Universidades, Faculdades, Associações de Profissionais e segmentos outros da área da Administração.

Incorporando-se ao movimento, o Conselho Federal de Administração, optou pela estratégia de promoção de Seminário Nacional, com a participação de todos os segmentos interessados na formação desse profissional.

Aquele Conselho na oportunidade fixou como objetivos essenciais a justificarem a iniciativa, os seguintes :

- " 1 - favorecer intercâmbio de experiências e informações com as demais Faculdades de Administração do país em nível federal, estadual e particular;
- 2 - propiciar reflexões sobre a atual sistemática do currículo de Administração e as necessidades do mercado de trabalho;
- 3 - possibilitar o estudo e a análise dos currículos de Administração adotados no país ;
- 4 - permitir discussão e a apresentação de propostas para inclusão, exclusão e/ou aglutinação de disciplinas obrigatórias e optativas ;
- 5 - contribuir para o estreitamento das relações da Universidade com o Conselho Federal de Administração, Conselhos Regionais, Sindicatos de Administradores, órgãos representativos do meio empresarial, órgãos estudantis e Ministério da Educação;
- 6 - apresentar moção ao Ministério da Educação e ao Conselho Federal de Educação, com vistas à implantação de um Currículo de Ensino de Gestão e Administração, em nível nacional, compatível com as atuais necessidades do planejamento econômico brasileiro e suas peculiaridades.

Ainda dentro da estratégia adotada pela Coordenação do Seminário, foram realizados Seminários Regionais com a participação de Universidades e Faculdades em nível estadual e municipal.

A realização desses Seminários Regionais, concorreu para o êxito do Seminário Nacional, já que o assunto havia sido debatido amplamente, propiciando o amadurecimento de ideias favorecendo desse modo o consenso nacional. "

O Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, ocorreu de 28 a 31 de outubro de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluindo pela apresentação de proposta formal de um Currículo Mínimo a ser submetido ao juízo e aprovação do Conselho Federal de Educação.

A proposta original, compõe o Quadro a seguir

### 6.3.1.1 CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO

GRUPOS	MATÉRIAS	%	TOTAL HORAS
01	. Formação Básica e Instrumental - Economia - Direito - Métodos Quantitativos - Contabilidade - Filosofia - Informática - Comportamento Humano nas Organizações	24	720
02	. Formação Profissional - Administração Mercadológica - Administração da Produção - Administração de Recursos Humanos - Teorias da Administração - Organização, Sistemas e Métodos - Administração Financeira e Orçamentária - Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais - Administração de Sistemas de Informação	48	1.440
03	. Estágio Supervisionado	10	300
04	. Disciplinas Complementares	18	540
	TOTAIS	100	3.000

## 6.3.1.2 02 O CURRÍCULO MÍNIMO

Antes de tudo, faz-se indispensável partir-se da preliminar de que qualquer proposta de mudança curricular não implica em simples alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária.

O currículo há que ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar mesmo, ao pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

No caso específico da Administração, deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mu-

dá r

seu enfoque de solucionador de problemas, reprodutor das forças produtivas e

das relações sociais,

**para promotor de novas relações**

6.3.1.3 **produtivas e sociais** .

Constituir-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

A síntese de sua metodologia, deve implicar numa integração dos conhecimentos parciais, num todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou novas formas de ação.

Discussões acadêmicas estão, cada vez mais, deixando um enorme vazio no plano das efetivas ações educacionais.

Devemos por isso mesmo, dentro da estruturação hoje existente, aproveitar ocasiões como esta de atualização curricular, para nos incomodarmos mais diante da falta de respostas do ensino brasileiro às verdadeiras demandas da realidade social.

O impacto da tecnologia no desenvolvimento, por exemplo, está a requerer uma permanente atualização daquelas ações educacionais, ante às transformações que se sucedem, principalmente em nível das técnicas, das ciências, da organização e do controle do processo de trabalho.

É exatamente dentro desse quadro de considerações que a escola tem que construir suas propostas curriculares com elevado comprometimento metodológico com o permanente repensar do seu quotidi-

**MEC/CFE**

and

**PARECER Nº**

**PROC. Nº**

A Universidade brasileira parece ter dificuldades em livrar-se do pensamento organizatório, reflexo da cultura regulamentadora e legiferante do país .

Forjada pelos tecnocratas do Estado, essa atitude tem dissolvido a responsabilidade fundamental do docente, de ter frente às propostas curriculares, uma postura realmente criadora que faça possível o desenvolvimento de atividades que incentivem e orientem os alunos na perspectiva de suas futuras atividades escolares e profissionais.

É imperioso que se consolide na ação educativa, a convicção de que precisamos educar para o desconhecido, ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.

Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido .

É preciso perder o culto idolátrico de modelos sagrados de ensino, visto que, não existe um caminho único para objetivos diferentes, e o meio e as demandas daqui, quase que necessariamente não serão idênticas às de acolá .

Tudo isto está a indicar uma imperiosa mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do chamado "currículo mínimo"...

As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Sua concepção, há de ser a de um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, os objetivos gerais e específicos de determinado curso.

É a chamada matéria prima a ser convenientemente trabalhada no currículo pleno de cada escola.

Toda uma liberdade criadora em torno daquelas matérias, entendidas como fontes exploratórias, constitui o princípio mais importante nessa mudança de atitude já referida e que implica em ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma "norma" limitativa e inibidora.

Significa dizer, que o currículo mínimo constitui-se numa fonte onde a escola deve promover as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos sob a forma de ativi-

**MEC/CPE** ou disciplinas, no jogo **PARECER Nº** concretas **PROC. Nº** conhecimentos  
sistemizados.

Com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a escola pode ministrar as matérias do currículo com diferentes dosagens em função de seus objetivos, assim como, explorar temas que, via de regra, estão, senão expressa, implicitamente associados a elas.

Nesse particular, tem sido frequente a solicitação de se incluir no currículo mínimo, questões que constituem muito mais temas as vezes até bastante oportunos, mas que não chegam a caracterizarem matérias, no sentido mais orgânico que se empresta a termo.

Cumprimento portanto à escola, no exercício de competência que é sua, construir com esses elementos novos pontos de enfoque, ou mesmo novas disciplinas.

O problema essencial não é criar uma arquitetura curricular com uma lista de tópicos a serem atingidos, numa visão

em

liberdade, negativa, que, usualmente tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formulação e implementação de sua proposta pedagógica.

O fundamental é a utilização na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo como um instrumento que propicie desempenhos esperados e não como proposta acabadada em si mesma.

Uma metodologia que enseje, no caso da Administração, por exemplo, a cada escola conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo sejam elas, políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela. Uma metodologia que enfatize uma sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico e a mente analítica. Pois, se há uma lógica e uma metodologia quase que imanente para as matérias tradicionais de um curso de Administração, o mesmo não se pode dizer para os demais aspectos que são necessariamente envolvidos com a evolução da Administração.

Uma estrutura curricular segundo este censo de organização, envolve um trabalho metodológico das matérias de cultura geral, instrumentais e as de formação profissional, despojado de fronteiras rígidas e conseqüente compartimentação estanque.

A incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de Administração, tais como :

comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação, vida acadêmica ativa, motivação para atualização contínua, competência conceitual e capacidade de integração, passa a constituir numa exigência dos dias de hoje.

Nesse contexto, alguns tópicos emergentes já se apresentam com marcas de atualidade : a ética administrativa, a globalização, o meio ambiente, a administração da tecnologia, os sistemas de informações, o controle da Qualidade Total etc.

Buscar portanto um currículo que atenda às necessidades do meio social e eventualmente aos projetos deste ou aquele segmento da sociedade, significa imprimir a esse currículo, antes que uma arquitetura monolítica, uma construção que, sendo organicamente articulada, também seja permeável às demandas de entradas e reentradas, tanto de clientela, como de conteúdos que venham ao encontro das necessidades de um país em processo de definição como o nosso, ainda em busca de modelos institucionais que estejam mais próximos dos fatos, e por isto mesmo, mais aptos a fomentar-lhes a força criadora...

03. A NOVA PROPOSTA CURRICULAR:



Tendo presente as considerações já desenvolvidas, a proposta que agora se submete à apreciação deste Conselho, traz, a nosso ver, um conteúdo de flexibilidade em sua estruturação, que deve permitir uma vida mais duradoura ao novo currículo, propiciando ainda, a incorporação das habilitações hoje existentes, ou seja, Comércio Exterior e Administração Hospitalar.

A estrutura em sua construção, convida inclusive as instituições à proposição de novas habilitações, algumas delas, talvez, já reclamadas hoje, pela fecunda área da Administração.

Nos seus indicadores fixos, o curso de graduação terá uma duração mínima de 3.000 horas-aula, integralizáveis no mínimo de 04 e máximo de 07 anos letivos, tanto para os turnos diurnos como aqueles noturnos. Em sua organização estrutural o currículo-mínimo reserva para a área de Formação Básica e Instrumental, a duração de 720 horas-aula, ou seja, 24% da duração total do curso, enquanto a área de Formação Profissional, fica contemplada com uma duração de 1.020 horas-aula, ou seja, 34 % da duração total do curso. As chamadas Disciplinas Complementares, comparecem obrigatoriamente através de programação a cargo da escola, com um total de 960 horas-aula, ou seja, 32 % da duração total do curso, que se completa com

se completa com 300 horas-aula de **Estágio Supervisionado**, a ser implementado nos termos da Lei Federal nº 6.494/77, regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82 .

Os grupos nucleares de matérias que compõem o currículo mínimo a ser trabalhado no currículo pleno de cada instituição, ficam assim reunidos :MATÉRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL

A handwritten signature in black ink, consisting of several vertical and diagonal strokes, positioned in the center of the page.

Economia Direito Matemática Estatística

Contabilidade 24% 720horas-aula

Filosofia Psicologia Sociologia Informática

#### MATÉRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Teorias da Administração Administração Mercadológica Administração de  
Produção Administração de Recursos Humanos Administração Financeira e  
Orçamentária Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais

Administração de Sistemas de Informação Organização, Sistemas e Métodos

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES 32% 960 h/a

escola  
MEC/CFE  
ter tã  
colas

PARECER Nº

PROC. Nº

Cumprindo-se notar que o currículo mínimo estruturalmente,  
é composto pelos grupos nucleares de matérias anteriormente descritos,  
ouseja, as :

- a) **Matérias de Formação Básica e Instrumental**
- b) **Matérias de Formação Profissional**
- c) **Disciplinas Complementares (A cargo da escola)**
- d) **Estágio Supervisionado.**

Esse currículo mínimo, no momento em que passa a

ser metodologicamente trabalhado sob a forma de atividades, disciplinas seminários e formas outras de implementação curricular, se constitui no chamado **currículo pleno** da **instituição**, visto que a partir daí, todo o racalho acadêmico passa a carregar as marcas psico-institucionais da

Surge daí o entendimento genérico, que devemos ter tantos **currículos plenos** de determinado curso, quantas forem as es- que os ministrem, independentemente de nomenclaturas de matérias e disciplinas, possivelmente iguais.

Razões como esta, é que aconselham, como faz o Parecer CFE no 85/70 que estabelece algumas normas orientadoras de condução dos currículos, a que a nomenclatura do currículo mínimo, deva se mantidana escrituração escolar, admitindo-se contudo, que a denominação geral de uma matéria, possa ser explicitada em disciplinas.

À vista do exposto, sou por que se submeta ao elevado juízo do Plenário deste Conselho Federal de Educação, o

ante

- projeto de Resolução a seguir.

6.3.1.4

RESOLUÇÃO Nº .

de de1993

**Fixa os mínimos de  
conteúdo e duração do Curso de  
Graduação em Administração.**



O Presidente do Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 95, letra "e", e 70 da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer CFE nº que a esta se incorpora,

6.3.1.5 **Resolve :**

Art.1º - O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias :

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Teorias da Administração  
Administração Mercadológica  
Administração de Produção  
Administração de Recursos Humanos  
Administração Financeira e  
Orçamentária Administração de  
Recursos Materiais e Patrimoniais**

**Administração de Sistemas de Informação Organização,  
Sistemas e Métodos**

.....341.....1.020 h/a **DISCIPLINAS ELETIVASE  
COMPLEMENTARES**

.....32%..... **960h/a**

**ESTAGIO SUPERVISIONADO**

.....10%.. **300h/a**

Art.20-0cursodeAdministraçãooseráministradono tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 e o máximo de 07 anos letivos. Aguelo limite in cluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o artigo 20 da Lei 8.663 de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições.APrática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horáriaadicional.

Art. 30 - Além da habilitação geral e lei, as instituições poderão criar habilitações específicas,mediante intensificação de estudos em áreas correspondentesàs matériasfixadas nesta RESolução e em outras que venham a ser indicadaspara

ar  
ca

**Parágrafo Único - A habilitação geral constará do verso do diploma e as**

Art. 40 - Os mínimos de conteúdoeduração, fixados nesta Resolução serão obrigatórios para os alunos que ingressarem a partir de 1995, podendo, as instituições quetenhamcondições para tanto e assim desejarem, aplicá-los a partir del1994,.

Art. 50 - Na obtenção da graduação emAdministração, por diplomados em outros cursos,caberá às escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem,obedecidas asnormas legais. (SIMULA 2/92-CFE)

Paragrafo único - A graduação obtida nos termos do artigo, deverá ser ministrada no tempo mínimo de 1.350horas-aula.

Art.60- A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.



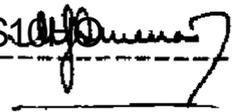
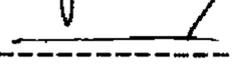
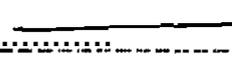
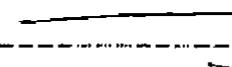
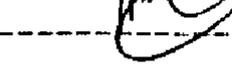
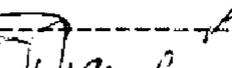
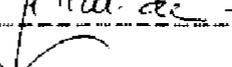
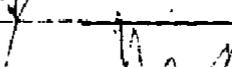
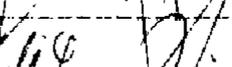
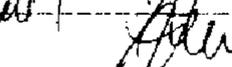
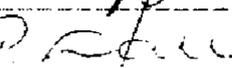
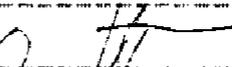
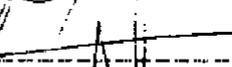
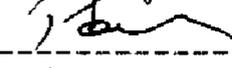
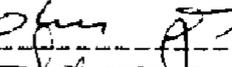
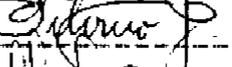
IV - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, a conclusão da Câmara, nos termos do voto do Relator.

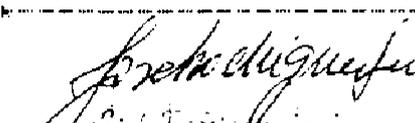
Sala Barreto Filho, em 05 de agosto de 1993.

7 SERVIÇO  
PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO E  
DESPORTO  
CONSELHO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
- CFE

NOME DO CONDELEITEIRO ASSINATURA

NOME DO CONDELEITEIRO	ASSINATURA
1. MANOEL DONAVES CARVALHO	
2. ERNANI BAYER	
3. ADIB DOMINGOS JATENE	
4. CÁSSIO MESQUITA BARROS	
5. CÍCERO ADOLPHO DA SILVA	
6. DALVA ASSUMPCAO SOUTTO MAYOR	
7. EDSON MACHADO DE SOUSA	
8. FABIO PRADO	
9. GENARO DE OLIVEIRA	
10. IB GATTO FALCAO	
11. JORGE NAGLE	
12. JOSÉ FRANCISCO SANCHOTENE	
13. JOSÉ LUITGARD MOURA FIGUEIREDO	
14. LAÉRCIO DIAS DE MOURA (PE)	
15. LAURO FRANCO LEITÃO	
16. LAYRTON BORGES MIRANDA VIEIRA	
17. LÉDA MARIA C. NAPOLEAO DO REGO	
18. MARGARIDA MARIA DO R. PIRES LEAL	
19. PAULO ALCANTARA GOMES	
20. RAULINO TRAMONTIN	
21. SILVINO LOPES NETO	
22. SYDNEI LIMA SANTOS	
23. VIRGÍNIO CÂNDIDO TOSTA DE SOUZA	
24. YUGO OKIDA	

BRASÍLIA, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 1993.  
ENCARREGADO DOS TRABALHOS DO PLENÁRIO DO CFE

  
Diretor Administrativo  
Moj. 5342-3

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1** – Roteiro de entrevista semiestruturadas com docentes

**APÊNDICE 2** – Termo de consentimento livre e esclarecido Universidade Tiradentes

**APÊNDICE 3** – Termo de consentimento livre e esclarecido Universidade Federal de Sergipe

**APÊNDICE 4** – Percepções do Professor bacharel - Canvas DI – Empatia

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE TIRADENTES

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTIRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor,

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa acadêmica para doutoramento no Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes, sob orientação do Professor Dr. Cristiano de Jesus Ferronato.

Todos os dados fornecidos serão usados única e exclusivamente para o escopo da pesquisa citada. O processamento dos dados e a análise dos resultados serão feitos de forma agregada, preservando-se, assim, o sigilo e o anonimato sobre as respostas e os respondentes.

Desde já agradecemos a sua tão valiosa colaboração. Doutoranda - Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite

Orientador – Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato Aracaju/SE, dezembro de 2019.

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

##### CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE:

Pergunta 1: Nome:( Deve ser atribuído uma identificação) Ex. E1 (Entrevistado 1) Pergunta 2: Idade:
Pergunta 3: Estado civil:
Pergunta 4: Formação completa:
Pergunta 5: Tempo de aulas na IES analisada: ( ) de 1 a 3 anos. ( ) de 4 a 6 anos. ( ) de 7 a 9 anos. ( ) de 10 a 12 anos. ( ) de 13 a 15 anos. ( ) acima de 15anos.
Pergunta 6: Classificação /Professor Integral/ Parcial/Hora
<b>NO BLOCO 2: TRABALHO, SUA IMPORTÂNCIA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.</b>
Pergunta 1: Como você entende a categoria trabalho no campo da docência ? Pergunta 2: Quais os desafios do trabalho no campo da docência?
Pergunta 3: Algum outro trabalho além de dar aulas? Pergunta 4: Conte um pouco da sua trajetória profissional?

<b>NO BLOCO 3: SER PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES.</b>
Pergunta 1: O que é ser professor?
Pergunta 2: Quais os fatores motivam o seu trabalho na Universidade Tiradentes / Universidade Federal de Sergipe?
Pergunta 3: O que fez com que buscasse essa carreira e como iniciou a carreira? Pergunta4: Como se sente em sala de aula com os alunos?
Pergunta5: Você está satisfeito em relação a seu trabalho? Por que? Pergunta 6: Como você se vê dentro da Instituição?
<b>NO BLOCO 4: O SENTIDO E SIGNIFICADO DAS TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS</b>
Pergunta 1: Qual o sentido e significado das teorias e práticas educacionais no campo do ensino de administração?
Pergunta 2: Como estes “sentidos e significados” se manifestam no seu cotidiano?
Pergunta 3: Como se constituem as práticas educacionais no ensino superior? Quais as suas relevâncias e sentidos que são acionados no universo educacional que dialoga com o campo do saber de administração?
Pergunta 4- Como se deu o seu contato com as teorias educacionais? Qual o significado que elas oferecem para prática docente?
Pergunta 5 – Qual significado o seu trabalho como professor tem em sua vida? Pergunta 6 – Como você vê o seu ambiente de trabalho?
Pergunta 7 -De que forma os conhecimentos pedagógicos alteram a atuação docente dos profissionais de administração no ensino superior atrelado ao conhecimento particular da área?
Pergunta 8 - Como você percebe as consequências das “práxis” no desenvolvimento do trabalho docente? E quais são os impactos das práticas educacionais desenvolvidas pelo professor nas vidas dos alunos?
<b>NO BLOCO 5: A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DO TRABALHO</b>
Pergunta 1 - Como você atribui a formação continuada dos professores no campo da docência em administração?
Pergunta2 – Você contribui para melhorias no seu trabalho como professor? De que forma?

Obrigada.!

**APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE TIRADENTES****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO  
EM  
EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa: O SER PROFESSOR: AS PRÁTICAS E AS TEORIAS NO  
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE BACHARELADO EM  
ADMINISTRAÇÃO**

<b>Pesquisador responsável:</b> Profa. Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite
<b>Instituição/Departamento:</b> Universidade Tiradentes - UNIT
<b>Telefone e endereço para contato:</b> 79999897904

<b>Local da coleta de dados:</b> Universidade Tiradentes
--

**Comitê de ética em pesquisa da UNIT :** ou (Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da lista e do questionário de forma totalmente **voluntária**.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e as instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:**

Refletir sobre as práticas e as teorias no trabalho docente no ensino superior no Curso de Bacharelado em Administração

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de um questionário semiestruturado em uma entrevista.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

**Riscos.** O preenchimento deste questionário e participação da entrevista, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Eu \_\_\_\_\_, ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, ou de acordo em participar desta pesquisa, assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto de pesquisa)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO  
EM  
EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa: O SER PROFESSOR: AS PRÁTICAS E AS TEORIAS NO  
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE  
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO**

<b>Pesquisador responsável:</b> Profa. Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite
<b>Instituição/Departamento:</b> Universidade Federal de Sergipe – UFS <b>Telefone e endereço para contato:</b> 79 999897904
<b>Local da coleta de dados:</b> Universidade Federal de Sergipe

**Comitê de ética em pesquisa da UFS:** ou (Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas da lista e do questionário de forma totalmente **voluntária**.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e as instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

#### **Objetivo do estudo:**

Refletir sobre as práticas e as teorias no trabalho docente no ensino superior no Curso de Bacharelado em Administração

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas de um questionário semiestruturado em uma entrevista.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

**Riscos.** O preenchimento deste questionário e participação da entrevista, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Eu, ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, ou de acordo em participar desta pesquisa, assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Aracaju, \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
N. identidade

(Somente para o responsável do projeto de pesquisa)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

