

João Manuel de Souza Will

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A prática curricular, saberes e competências docentes



João Manuel de Souza Will

ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A prática curricular, saberes e competências docentes



2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo desta obra, em sua forma, correção e confiabilidade, é de responsabilidade exclusiva dos autores. As opiniões e ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a posição da Atena Editora, que atua apenas como mediadora no processo de publicação. Dessa forma, a responsabilidade pelas informações apresentadas e pelas interpretações decorrentes de sua leitura cabe integralmente aos autores.

A Atena Editora atua com transparência, ética e responsabilidade em todas as etapas do processo editorial. Nosso objetivo é garantir a qualidade da produção e o respeito à autoria, assegurando que cada obra seja entregue ao público com cuidado e profissionalismo.

Para cumprir esse papel, adotamos práticas editoriais que visam assegurar a integridade das obras, prevenindo irregularidades e conduzindo o processo de forma justa e transparente. Nosso compromisso vai além da publicação, buscamos apoiar a difusão do conhecimento, da literatura e da cultura em suas diversas expressões, sempre preservando a autonomia intelectual dos autores e promovendo o acesso a diferentes formas de pensamento e criação.

Administração Contemporânea A prática curricular, saberes e competências docentes

| Autor:

João Manuel de Sousa Will

| Revisão:

O autor

| Diagramação:

Nataly Gayde

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W689 Will, João Manuel de Sousa

Administração contemporânea: a prática curricular, saberes e competências docentes / João Manuel de Sousa Will. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-3831-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.311252611>

1. Formação de professores - Administração. I. Will, João Manuel de Sousa. II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

📞 +55 (42) 3323-5493

📞 +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto: contato@atenaeditora.com.br)

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Prof^a Dr^a. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Prof^a Dr^a Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

RESUMO

RESUMO

Este livro é uma síntese de um trabalho de pesquisa desenvolvida em um processo de doutorado na Universidade do Minho, Portugal. As decisões dos professores na prática curricular, tiveram como base os seus saberes, competências, habilidades e atitudes. O objetivo de estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação da prática curricular do curso de Administração de uma universidade pública brasileira vinculou-se a um processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito dessa universidade. A metodologia do trabalho foi constituída por uma amostra de 20 professores e 180 alunos. A pesquisa mista foi de natureza qualitativa e quantitativa, com aplicação de inquéritos por questionários, entrevistas e análise documental. A análise foi orientada pelos instrumentos de mensuração: escala de hierarquia e escala de Likert, com apoio do SPSS para a tabulação dos dados dos questionários. A análise das entrevistas e documentos foi viabilizada pela análise de categorias empíricas que foram emergindo em cada documento, com auxílio do Nvivo 2010, para a codificação e categorização dos dados. Os resultados evidenciaram o desencontro entre as decisões de prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos relacionadas à prática curricular em sala de aula e à prática de avaliação. O grau de importância, tanto para os professores como para os alunos, se assemelhara e se diferenciara na dimensão dos saberes e competências científicas, e saberes e competências didático-pedagógicas necessárias para lecionar no curso de Administração. Na questão ética, também houve semelhanças e divergências no ponto de vista dos professores e alunos. Os resultados indicaram a necessidade de qualificação na área da docência e envolvimento dos alunos com a sua própria formação. Conclui-se que há necessidade de os professores priorizarem decisões que envolvam os alunos na compreensão dos fundamentos e da base de sustentação da prática pedagógica, indispensáveis à articulação entre as prioridades docentes e expectativas dos alunos referentes à prática curricular em sala de aula, bem como, aos saberes e competências científicas e didático-pedagógicas, e ainda, ao que diz respeito à questão da ética no contexto curricular de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; curso de administração; decisões curriculares; organização e estruturação curricular; prática curricular em sala de aula.

SUMMARY

SUMMARY

This book is a summary of research developed during a doctoral process at the University of Minho, Portugal. Teachers' decisions regarding curricular practice were based on their knowledge, skills, abilities, and attitudes. The objective of establishing theoretical and practical relationships in the organization and structuring of the curricular practice of the business Administration program at a Brazilian public university was linked to a process of articulation between the official curriculum and the local curriculum within that university. The study methodology consisted of a sample of 20 teachers and 180 students. The research was a mixed qualitative and quantitative approach, involving questionnaire surveys, interviews, and document analysis. The analysis was guided by measurement instruments such as a hierarchy scale and a Likert scale, with SPSS supporting the tabulation of questionnaire data. The analysis of the interviews and documents was facilitated by analyzing the empirical categories that emerged in each document, using Nvivo 2010 for data coding and categorization. The results highlighted a mismatch between teachers' top-priority decisions and students' expectations regarding classroom curricular practice and assessment practices. The degree of importance, for both teachers and students, was similar and different in the dimensions of scientific knowledge and skills and didactic-pedagogical knowledge and skills required for teaching in the Business Administration program. Regarding ethical issues, there were also similarities and differences in the perspectives of teachers and students. The results indicated the need for qualifications in teaching and student involvement in their own education. It is concluded that teachers need to prioritize decisions that involve students in understanding the foundations and support base of pedagogical practice, which is essential for the articulation between teaching priorities and students' expectations regarding classroom curricular practice, as well as scientific and didactic-pedagogical knowledge and skills, and also regarding the issue of ethics in the classroom curricular context.

KEYWORDS: curriculum; administration course; curricular decisions; curricular organization and structuring; curricular practice in the classroom.

Aos meus pais

In memoriam João Manuel Will e Bernarda de Sousa Pontes
e minha segunda mãe Maria Medeiros Will,

pelo amor, carinho, encorajamento e pelas primeiras sementes do conhecimento.

À minha esposa

Raimunda Porfirio Ribeiro Will,
pelo amor, carinho, dedicação e compreensão.

Às minhas filhas e neta

Karhen Lola Porfirio Will,
Luiza Sheila Evenni Porfirio Will Castro,
neta Sophia Will Castro,
pelo amor, compreensão e apoio.

Ao professor

Dr. José Augusto Pacheco,
cujos ensinamentos foram imprescindíveis
e decisivos para a minha orientação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter-me dado a vida, ser uma fonte constante e permanente da minha inspiração na construção desta obra. A minha gratidão especialmente ao meu orientador científico professor Catedrático José Augusto Pacheco pela sua grandeza humana, amizade, apoio e incentivo desde a trajetória inicial do meu projeto de investigação até a etapa final, contribuindo com valiosas sugestões e críticas construtivas, o que possibilitou compartilhar conhecimentos e aperfeiçoamento de ideias. Os meus agradecimentos também se dirigem a todos os meus ilustres professores doutores e investigadores do Instituto da Educação da Universidade do Minho: José Carlos Morgado, Maria Palmira Alves, Maria Assunção Flores, Bento Duarte Silva, Maria do Céu Melo, e Isabel Viana entre outros pelo excelente ensinamento, apoio, incentivo recebido no campo de estudo e investigação durante os três anos e meio de convivência.

Aos meus colegas de doutorado, professores e investigadores de outras áreas de conhecimentos que mantive contato, nas universidades de Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra entre outras.

A minha gratidão às autoridades da Universidade Federal da UFT na pessoa do Magnífico Reitor Márcio Silveira, da Vice-Reitora Professora Isabel Auler Pereira e do Chefe de Gabinete Emerson, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Diretoria de Campus, da coordenadoria do curso de Administração, da coordenadoria de Engenharia Ambiental, aos meus colegas professores do curso de graduação em Administração, e à Diretoria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Palmas (TO) pelo incentivo à pesquisa.

Aos estudantes de graduação e pós-graduação e todos os participantes que colaboraram direta ou indiretamente com o processo de pesquisa.

No campo pessoal, a todos os meus familiares (os meus irmãos, primos e demais parentes) pela acolhida irrestrita a quem tirou inúmeras vezes momentos de atenção e carinho, pela solidariedade e compreensão nos momentos difíceis.

Aos meus amigos africanos, brasileiros e portugueses pelo encorajamento, estímulo e momentos de lazer.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1. PRÁTICA CURRICULAR EM SALA DE AULA 9

1.1 Práticas curriculares	9
1.2 Prática curricular vinculada à formação do administrador	13
1.3 Decisões na prática curricular em sala de aula	15
1.3.1 Decisões de prioridade máxima da prática curricular em sala de aula	17
1.3.2 Decisões de prioridade mínima da prática curricular em sala de aula	23
1.3.3 Decisões de prioridades intermediárias da prática curricular em sala de aula	28
1.3.3.1 Estudos interdisciplinares e transdisciplinares	28
1.3.3.2 Referencial da prática pedagógica	30
1.3.3.3 Ensino e a competência docente	32

2. SABERES, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES 34

2.1 Conhecimentos e saberes	34
2.1.1 Reflexões gerais sobre conhecimentos e saberes e suas relações com o ensino superior	34
2.1.2 Considerações sobre o saber de ensino dos professores	38
2.1.2.1 Saberes profissionais	39
2.1.2.2 Saberes curriculares	41
2.1.2.3 Saberes disciplinares	42
2.1.2.4 Saberes da experiência	42
2.1.2.5 Os saberes dos professores no contexto do ensino superior	44
2.2 Competências e habilidades	47
2.2.1 Competências e habilidades no contexto do ensino superior	49
2.3 Caracterizações dos saberes, competências e habilidades	52

SUMÁRIO

SUMÁRIO

3. ATITUDES DOS PROFESSORES E ALUNOS NA PRÁTICA CURRICULAR	61
3.1 Decisões éticas na docência	61
3.2 A ética dos professores e alunos no contexto da prática curricular.....	64
4. PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO CURRICULAR.....	67
4.1 Currículo e prática de avaliação no contexto universitário.....	68
4.1.1 As decisões docentes no processo avaliativo.....	68
4.2 Prioridades dos professores e expectativas dos alunos na prática avaliativa.....	70
4.2.1 Relação das prioridades e expectativas por afinidade.....	70
4.2.2 Critérios de avaliação	72
4.3 Avaliação docente.....	74
4.3.1 Avaliação dos professores pelos alunos	77
4.3.2 Avaliação como elemento de modificação das estratégias de ensino-aprendizagem.....	79
4.3.3 Modalidade de avaliação.....	80
4.3.4 Conteúdos e instrumentos de avaliação.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85



INTRODUÇÃO

Neste livro, aborda-se o tema: prática curricular, saberes, competência e atitudes docentes e avaliação, envolvendo os aspectos teóricos relacionados e os resultados de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida com professores e alunos de uma universidade pública brasileira.

As práticas curriculares relacionadas ao currículo do curso foram interpretadas como produção de sentido, uma concepção discutida por Gimeno Sacristán (2000, 2010) como atividade, como práxis desenvolvida pelos docentes na sua atividade de ensino.

Entendeu-se que desenvolver a prática curricular em sala de aula, pressupõe-se a profissionalidade docente (domínio de saberes, competências, habilidades e atitudes). É ela que possibilita a tomada de decisão no cotidiano da sala de aula, mediante uma prática coletiva e ações conjuntas que permitem a resolução de problemas relacionados com a formação do administrador no contexto universitário.

A sala de aula do início do século XXI apresentou uma nova concepção, como um espaço de inovação na atividade de ensinar, aprender e pesquisar (Villas Boas, 2005). Esse novo modo de gerenciar o ensino superior extrapola o critério de transmissão de conteúdo e possibilita um novo modo de organizar o ensino vinculado ao currículo do curso, com uma nova compreensão docente sobre a relação entre o currículo nacional e o local, num processo de diálogo com os alunos em formação.

Na prática curricular, além de ser vinculada à atividade de ensino e de aprendizagem, englobando os saberes, as competências, as habilidades e atitudes docentes, também se vincula a prática de avaliação.

Os saberes, competências, habilidades e atitudes dos professores contribuem com os conhecimentos da profissão docente, que envolvem desde a participação da construção do currículo, do planejamento do projeto pedagógico do curso, dos projetos de ensino, até os projetos de pesquisa e extensão, contemplando os conteúdos de ensino e aprendizagem como os conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos, metodológicos, pedagógicos e de avaliação. Considerando os aspectos éticos e de valores inerentes às relações sociais e humanas no contexto de trabalho.

A prática de avaliação ao longo do tempo vem passando por várias modificações, assim, novas interpretações sobre o ato de avaliar vêm se configurando no contexto educacional. A nova abordagem de avaliação vincula-se aos diferentes modelos de ensino e de aprendizagem (Fernandes; Alves; Machado, 2008).

Nessa perspectiva, a reflexão sobre os objetivos da avaliação se constitui em uma ação que impulsiona as decisões dos professores de opinar sobre conteúdos/ métodos. Sendo assim, a reflexão sobre a prática de avaliação inicia-se pela busca da sua lógica.

Ensinar e avaliar faz parte de um saber profissional no campo da docência. Na atividade de ensino são necessários os saberes científicos da área e os saberes didático-pedagógicos, dentre outros, para gerenciar a sala de aula. Nesse sentido é preciso que os professores de administração, como os demais professores do ensino superior, tenham uma formação pedagógica adequada à aquisição e desenvolvimento de competências necessárias à prática curricular. Que apresentem as condições necessárias a tomada de decisão para a formação dos futuros administradores.

Essa pesquisa se inseriu em um contexto universitário na busca da interpretação e compreensão dos processos de decisões docentes na prática curricular do curso de Administração em uma universidade pública, considerando a opinião dos professores e alunos.

O problema das decisões curriculares em sala de aula vincula-se ao plano da organização do currículo e das práticas curriculares. Isso implica em uma diversidade de saberes, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos professores de administração para fazer articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas em nível profissional. Contudo, é indispensável o saber fazer (julgar, escolher, decidir, saber o que e o porquê fazer, saber mobilizar os recursos necessários ao Ensino, Pesquisa e Extensão); o saber realizar ações conforme os objetivos educacionais e curriculares; desenvolver ações com responsabilidade no contexto organizacional da universidade e saber utilizar as estratégias curriculares (conhecer e entender como se ensina; se aprende e como orientar os alunos, identificando possibilidades, oportunidades e alternativas).

As pesquisas sobre a prática curricular do ensino superior vêm contemplando publicações que pouco permitem aos professores conhecerem novas abordagens de ensino e aprendizagem nesse nível. Para Moreira (2005) é a partir da produção dos conhecimentos das pesquisas que as relações de ensino e aprendizagem são renovadas, bem como seus procedimentos e suas estratégias utilizadas em sala de aula, com a finalidade de realizar um trabalho de qualidade para possibilitar o envolvimento dos alunos em nível individual e coletivo. Subjacente a isso, é importante saber qual a orientação dada ao desenvolvimento da própria prática. Isso diz respeito ao desenvolvimento da atividade em sala de aula, vinculada à orientação do currículo do curso.

As pesquisas educacionais desenvolvidas nas universidades não se concentram no ensino superior (Evangelista; Shiroma, 2003). Assim, poucos estudos são direcionados ao contexto universitário, principalmente, investigações sobre as práticas dos professores no campo curricular. Observa-se que as universidades estão preocupadas com o conhecimento da área da formação do curso, muitos docentes ao ingressarem no ensino não têm formação na área de educação. No entanto, durante a vida acadêmica, constroem experiências mediante as suas vivências com o ensino-aprendizagem, privilegiando a transmissão de conhecimentos. Essa concepção ainda é vigente em muitas áreas de ensino nas universidades (Masseto, 2005). Nessa perspectiva, as decisões na prática curricular não atendem às novas exigências de formação impostas pelo avanço e desenvolvimento do mundo dos negócios.

A transmissão do conhecimento, como atividade de transposição do externo para o interno, pouco possibilita o desenvolvimento do professor na sua profissão docente (Gauthier, 1998). Com isso, não se objetiva descharacterizar a importância dos conteúdos específicos da disciplina. Os saberes disciplinares que são necessários à atividade do professor são discutidos por Gil Pérez (1991) e Gauthier (1998), que se referem ao conteúdo da matéria a ser ensinada, que inicia desde a seleção dos conteúdos vinculada aos interesses de quem vai aprender, até a visão correta da ciência, da qual o professor é o interlocutor.

No curso de Administração, os professores das diferentes disciplinas são os construtores do currículo local, são eles que desenvolvem a prática curricular visando o desenvolvimento dos estudantes, com um olhar para o individual e coletivo, a cognição, as atitudes e os valores dos acadêmicos, o que é importante para a consecução das metas do curso na formação dos administradores. Nesse sentido, a prática curricular permanece em constante transformação.

O avanço da tecnologia é um dos fatores que influenciam não só os contextos de decisão curricular, mas também os interesses e as necessidades formativas do administrador e influencia a prática curricular em sala de aula. Assim, é preciso uma nova construção, que contemple as novas abordagens dos conteúdos e as metodologias. Nesse caso, a participação do professor na construção do projeto curricular é indispensável, no sentido de que são eles que fazem a discussão sobre o conteúdo de ensino, sobre as novas metodologias e tecnologias educacionais.

Considerando que os professores universitários fazem parte de uma instituição que constantemente se entrelaça com a transformação do real, com o contexto cultural e com novas descobertas, pressupõe-se, também, que se transforma num espaço de formação continuada para aquisição de novos saberes, mas na área da administração nem sempre se vincula à inovação da área da educação, que é considerada como primordial na formação dos professores do curso. No que diz

respeito ao referido curso, há um desafio não só de ensinar conteúdos que contribuam para a formação de gestores, mas também com os saberes curriculares, práticos, disciplinares entre outros. Se faz necessário ter clareza dos princípios envolvidos no ensino, na aprendizagem, bem como em ações da proposta pedagógica do curso de Administração, contida no Projeto Pedagógico do curso de Administração (PPC).

As questões relacionadas ao ensino de administração no Brasil, muitas vezes não se enquadram em um processo reflexivo, visto que seguem uma orientação baseada na acumulação de informações, em vez de serem do tipo do ensino e aprendizagem renovada. Tal realidade se contrapõe à proposta das DCN/2005, as quais contêm orientações que visam formar competências e habilidades compatíveis com as novas exigências de formação do administrador (Brasil, 2005a); de criar um espaço para um tipo de ensino em sala de aula de modo a privilegiar os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes para refletir o currículo como uma atividade de ensino e de aprendizagem. Um dos pressupostos do currículo é sua contextualização histórica, fundamental para delimitar as condições concretas e objetivas da prática curricular que será desenvolvida ao longo do tempo em sala de aula (Will, 2015). A nova proposta do currículo oficial é do tipo de ensino renovado, criado na sala de aula mediante os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes para refletir o currículo na atividade de ensino-aprendizagem (Brasil, 2005a).

Diante da problemática discutida, o problema da pesquisa circunscreve-se na seguinte interrogação: Quais os saberes mais importantes para os professores ensinarem no curso de Administração? Quais os níveis de importância atribuídos a esses conhecimentos de ensino? Na busca de respostas seguiu-se as seguintes questões:

- Quais as prioridades dos professores em relação às práticas curriculares em sala de aula?
- Quais as expectativas dos alunos em relação às práticas curriculares dos professores de administração em sala de aula?
- Como se caracterizam as decisões docentes nas práticas curriculares em sala de aula?
- Quais saberes, competências, habilidades e atitudes prioritárias nas práticas docentes do curso de Administração?

A resolução desse problema não é tão evidente, nem tão pouco se pretende oferecer respostas definitivas e completas, mas de provocar uma discussão sobre a problemática que envolve essa questão, tendo como elementos articuladores os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes. Assim, a visualização e a discussão do problema possibilitam encaminhamentos que podem surtir como perspectivas de reflexões das questões.

A definição do objetivo geral orientou todo o trabalho desenvolvido, no que se propôs: estabelecer as relações teórico-práticas na investigação do desenvolvimento da prática curricular mediante as decisões dos professores do curso de Administração da universidade pesquisada, no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Desse modo foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular;
- Caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da universidade em estudo sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos da prática de decisão curricular;
- Examinar os discursos sobre os processos e práticas curriculares para identificar os indicadores da prática curricular.

Durante o processo de investigação, os objetivos foram sendo reajustados, visando uma melhor adequação às questões de pesquisa, mas preservou-se a essência deles no projeto de investigação. A intenção foi de orientar o percurso do trabalho e proporcionar uma oportunidade de reflexão teórica sobre a organização e estruturação curricular na prática curricular em sala de aula.

A metodologia utilizada na investigação tomou como referência algumas categorias teóricas vinculadas à prática curricular: a) prática em sala de aula; b) atitudes de professores e alunos em sala de aula; c) saberes, competências e habilidades docentes para desenvolver a atividade de ensino no curso de Administração; d) a prática de avaliação. Além da escolha de categorias antecipadas à investigação, também foram constituídas as categorias empíricas no processo da investigação.

A investigação teve como finalidade buscar os parâmetros delimitados entre professores (prioridades) e alunos (expectativas) relacionados com as decisões tomadas na prática curricular. Isso viabilizou a identificação das prioridades dos professores e expectativas dos alunos; a caracterização de saberes, competências e atitudes dos professores e alunos, e o exame dos discursos sobre os processos e a prática curricular. Os indicadores e categorias ajudaram a fazer uma leitura dos dados, a categorização e análise das informações.

A pesquisa desenvolvida se inseriu numa abordagem qualitativa/quantitativa). Guba e Lincoln (2008), a partir dos de 1990, divulgaram que a natureza dos dados qualitativos e quantitativos poderiam ser aceitos em uma mesma pesquisa, desde que o processo fosse relacional. Tal interpretação não inviabilizava a investigação e nem determinaria que fizessem parte do paradigma positivista.

Considerando a abordagem qualitativa combinada à quantitativa, viabilizou-se a análise do problema da pesquisa, levando em conta Lüdke e André (1986), que compreendem a abordagem qualitativa como a possibilidade de o pesquisador (re) conhecer a realidade em estudo a partir de análise de documentos e entrevistas, verificando o processo e os resultados.

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Federal do Tocantins, composta por várias sedes de norte a sul do estado do Tocantins, constituída em sete campi (campus de Palmas, de Miracema, de Porto Nacional, de Gurupi, de Araguaína, de Tocantinópolis e o de Arraias), situados em diferentes cidades do estado do Tocantins. Para a investigação foi escolhido um desses campus localizado no estado do Tocantins e demonstrados no mapa, Figura 1 (DICOM/UFT, SD):

Figura 1. Mapa da distribuição dos Campi da UFT.



Fonte: Produção gráfica da diretoria de comunicação (UFT, DICOM).

A amostra da pesquisa foi formada por professores e alunos do curso de Administração de um dos Campi da Universidade, local da pesquisa. O referido curso de Administração possuía 24 professores efetivos, dos quais 20 (83,33%) representaram a amostra dos docentes, como se observa na caracterização.

A caracterização dos professores pelo sexo e idade, mostrou que dois professores, respectivamente, estavam na faixa etária de 26 a 30 anos, um do sexo masculino e um feminino; três do sexo masculino e um do sexo feminino entre 31 e 35 anos; na faixa etária de 36 a 40 anos só havia professores do sexo feminino; entre 41 e 50 anos três se identificaram do sexo masculino e três do sexo feminino; com mais de 51 anos encontram-se quatro do sexo masculino e um do sexo feminino. Contudo, houve uma predominância de professores com idade madura, que estavam nas faixas etárias de 41 e 50 anos e mais de 51 anos, representando uma amostra significativa.

No universo de 345 alunos, naquele período, foi definida uma amostra 180 (52,17%) que participou da pesquisa. Os discentes estavam distribuídos em oito períodos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º) nos semestres do curso. Desses, 106 eram do sexo feminino e 74 do sexo masculino. Os alunos apresentavam diferentes faixas etárias. Como foi observado, encontravam-se, assim, distribuídas: em primeiro lugar, 74 jovens entre 21 e 25 anos de idade; em segundo lugar, os 46 jovens estavam entre 16 e 20 anos; em terceiro lugar, 37 jovens encontravam-se entre 26 e 30 anos; em seguida, na faixa etária de adultos, nove estavam entre 31 e 35 anos; oito adultos entre 36 e 40 anos; quatro entre 41 e 50 anos e, por último, dois com mais de 50 anos.

A amostra é a parte da população ou do universo pesquisado (Cervo; Bervian, 2002). Em outubro de 2012, no período que antecedeu à execução da pesquisa, a amostra definitiva para o presente trabalho foi estabelecida.

Fundamentada em Milone e Angelini (1993), a pesquisa escolheu dois tipos de amostras: uma pequena de 20 professores, numa população de 24 docentes e outra grande de 180 alunos numa população de 345 na sua totalidade. Para esses autores, a amostra de uma dada população pode ser considerada grande quando é composta por 30 elementos e a distribuição normal esteja dentro do limite de tolerância de erro estabelecido como aceitável em torno de 5%. Em contrapartida, quando é pequena demonstra menos de 30 elementos e o erro entre a distribuição normal e o limite de erro tolerado supere crescentemente a razão inversa do tamanho da amostra. Sendo assim, quanto menor for, maior é o erro observado – maior que 5% (Milone; Angelini, 1993).

Para Bell (2004), as abordagens da pesquisa recorreram aos métodos de recolha e interpretação dos dados. Desse modo, não existe “abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método particular” (*Ibidem*, 2004, p. 19).

Para De Ketela e Roegiers (1999) os métodos principais de recolha de dados são a prática de entrevistas, o recurso a questionários, e o estudo de documentos. Para atender os requisitos da pesquisa descritiva, as técnicas de recolha foram escolhidas. Mediante esse entendimento, os instrumentos de coleta dos dados permitiram transitar entre o quantitativo e qualitativo com os questionários, as entrevistas e a pesquisa documental. Por conseguinte, a análise relacionou-se: à análise estatística (fatorial e inferencial); análise documental; e análise de conteúdo.

Oliveira (2008) e Esteves (2006) preconizam o desenvolvimento da pesquisa como sendo dinâmica, de modo que o planejamento prévio pode ir sendo aprofundado e a metodologia durante o processo pode sofrer modificações e ampliações em função da utilização de procedimentos estatísticos de análise de dados quantitativos e da análise de conteúdo de dados qualitativos.

O livro foi estruturado em introdução, quatro capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo diz respeito à prática curricular em sala de aula; o segundo, trata dos saberes e competências e habilidades docentes; o terceiro, atitudes dos professores e alunos na prática curricular; e o quarto, prática de avaliação no contexto curricular. Em todos os capítulos foram feitas discussões teóricas, a descrição e discussão da pesquisa vinculada ao ensino e aprendizagem no curso de Administração.



1. PRÁTICA CURRICULAR EM SALA DE AULA

Falar de prática curricular em sala de aula no ensino superior, especificamente no curso de Administração, é uma forma de refletir sobre alguns aspectos inerentes ao fazer pedagógico, técnico e científico dos professores, considerando como realizar ou executar o currículo com base na relação do conhecimento de formação do administrador, com outras áreas do conhecimento, necessárias à sua formação.

O gerenciamento da sala de aula implica em considerar algumas questões discutidas, como: a do planejamento (uma iniciativa que proporcione uma eficácia das atividades e da gestão dos conteúdos e do ensino e aprendizagem); a produção de saberes (a dinâmica, os princípios pedagógicos e metodológicos no contexto do ensino e da aprendizagem); a criatividade e a criticidade; a possibilidade de comunicação entre o curso e a comunidade científica e a comunidade universitária (relação entre professores e alunos, relação dos professores com eventos científicos); consciência e competência pedagógica para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem ativo; estabelecer a relação entre a prática de saberes e a atividade na empresa; realizar uma prática de valores (posturas e ações que impliquem rever questões ideológicas, sociais, éticas, desenvolver cultura de tolerância, respeito e cooperação).

1.1 Práticas curriculares

Tratar de práticas curriculares é um modo de perceber o currículo diante de situações reais em que se adotam uma postura e uma decisão curricular e fazem-se escolhas, por uma ou outra orientação. Desse modo, comprehende-se que prática curricular é prática de significado e produção de sentido. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), é na prática que o currículo se manifesta e adquire significação e valor, mas ao se expressar por meio de uma práxis esse significado é definitivo, seja para os professores, seja para os alunos. A prática reflete “pressupostos e valores muito diversos” antes de qualquer currículo imposto, o que implica estabelecer-se uma relação entre a teoria e a prática.

Se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo de ação. É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (Gimeno Sacristán, 2000, p. 201).

Observa-se que o currículo como ação está relacionado à prática curricular em sala de aula, mediante as decisões dos professores para a sua operacionalização. Na concepção de Pacheco (2008, p. 44), essa operacionalização ocorre em quatro dimensões: a “intencional; a de conteúdo; a metodológica; e avaliativa”.

Para uma melhor compreensão, considerou-se essas quatro dimensões discutidas por Pacheco (2008). No ensino superior, a dimensão intencional se refere ao processo de ensino e aprendizagem e o direcionamento das DCN aos cursos superiores determina uma intenção a ser cumprida no currículo local que reflete na prática de sala de aula. Dessa feita, no ensino superior, existe uma relação complexa entre Diretrizes Curriculares Nacionais e decisões operacionais dos professores, considerando que nas universidades as decisões, geralmente, são conflituosas diante dos diversos grupos formados no ensino superior, com ideias convergentes e divergentes. Desse modo, os pesquisadores no campo do currículo oficial e os do campo acadêmico podem divergir nas orientações políticas, teóricas e epistemológicas que embasam os fundamentos da prática curricular.

Nessa dimensão estão implícitas as competências básicas adotadas em cada nível de ensino ou de escolarização. O aprendizado se desenvolve em função da estruturação das competências essenciais da área de conhecimento e/ou das disciplinas lecionadas pelos professores (Pacheco, 2008).

Moreira (2005) realça que o contexto acadêmico é transformado em campo de confronto entre as diversas áreas de conhecimento, instituições científicas e pedagógicas, estabelecido por indivíduos, subgrupos e grupos reunidos na busca da definição de um conhecimento legítimo.

A intenção do ensino universitário, como discute Castanho (2005), é de estruturar as competências essenciais na educação superior e de formá-las no processo de aprendizagem, que por excelência, não se separa da pesquisa. A sala de aula torna-se o lugar do desenvolvimento da competência de aprender. Os professores primordialmente podem ensinar aos alunos a trabalharem com os dados, a desenvolver a habilidade de procurar as informações ou das relações entre os fatos.

Segundo Pacheco (2008) no contexto universitário, os professores do ensino superior têm uma autonomia colegial, com o poder de desenvolver as práticas acadêmicas em sala de aula. No entanto, algumas vezes, se constituem em atividades

de transmissão e em atividades de acesso às fontes do conhecimento (uso da biblioteca) e em outras, configuram-se em atividades de consagração do saber e defesas de teses. De acordo com Pacheco (2008) existem outros aspectos elencados na dimensão intencional que são:

- a. deveres dos professores – na universidade se trata da colaboração com a organização e cumprimento dos regulamentos;
- b. preservação das instalações e equipamentos;
- c. desenvolver e executar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, partilhar com os outros docentes e comunicar os resultados de suas investigações;
- d. desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo juntamente com os outros docentes;
- e. fazer discussões, compartilhar os métodos e a estrutura pedagógica da atividade de ensino;
- f. promover e incentivar a participação dos alunos na sala de aula e nas atividades da universidade;
- g. orientar, apoiar e acompanhar a aprendizagem dos seus alunos.

A dimensão que trata dos conteúdos de ensino e de aprendizagem na universidade prevê que os professores exerçam certo controle sobre os conteúdos, no entanto, não há indicação daquilo que deve ser ensinado na sala de aula por equipes administrativas (Pacheco, 2008). Contudo, existe uma orientação interna (ementas), elaborada em cada curso e legitimada pelos seus colegiados, a qual é baseada em orientações gerais. No Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2005, foi incluída uma orientação geral do MEC, a qual foi construída com a participação e organização da base do ensino superior, delegando em linhas gerais os conteúdos da organização curricular dos cursos superiores. Desse modo, já existe uma orientação do currículo oficial, mesmo que esteja em linhas gerais, a qual ajuda na estruturação dos conteúdos lecionados nas disciplinas da matriz curricular e se tornam referências para os professores.

O Curso de graduação em Administração, mediante suas Diretrizes Curriculares Nacionais emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Resolução nº 4 da CES/CNE de 2005 (Brasil, 2005a), vem recebendo a orientação com diretrizes obrigatórias para organizar e implementar o currículo do curso por intermédio do projeto pedagógico. Nesse âmbito foram prescritas as dimensões dos conteúdos gerais, incluindo as competências, as habilidades e as atitudes a serem formadas e alguns aspectos gerais sobre os conhecimentos da profissão.

A dimensão metodológica do ensino superior está voltada para a mediação dos conteúdos e dos objetivos (Pacheco, 2008). Para Mendes (2005), o ensino superior

tem a proposta de uma metodologia diversificada, problematizadora e tem como princípio o diálogo. Sendo assim, os professores, mesmo do nível superior, são responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao aprendizado, esse deve estar conectado ao modo de ensinar e de aprender, se os discentes não aprendem de uma forma, os docentes devem buscar alternativas para que eles aprendam de outra. Uma das metodologias indicadas por Mendes é a participativa, ou seja, com os conteúdos mais significativos. Essa é uma forma de superar a prática respaldada na recorrência de notas como elementos coercitivos. Tanto Mendes (2005) quanto Pacheco (2008) se preocupam com o ritmo, com as necessidades e com as aprendizagens dos alunos.

Para Mendes (2005), a prática metodológica é toda a aquela que colabora com uma sólida aprendizagem e privilegia a problematização “o debate, a exposição interativa-dialogada, a pesquisa, a experimentação, o trabalho de grupo, a construção de modelos, o estudo de meio, os seminários, os exercícios de aplicação, as aulas dadas pelos alunos” (Mendes, 2005, p. 184) são práticas mais participativas e as mais diversificadas possíveis dentre outras.

Diante de procedimentos metodológicos que viabilizam a prática curricular em sala de aula, é preciso lembrar que os alunos universitários têm direito à dúvida. Tais dúvidas revelam ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento.

No ensino superior, a metodologia da sala de aula está relacionada ao modo como o professor direciona a prática curricular para que os alunos aprendam e se apropriem do conhecimento da sua profissão. Sendo assim, favorecer a relação do aluno com o mundo social e profissional no processo de aprendizagem, contribui com uma forma competente e consciente de aprender, mediante uma participação ativa e com compromisso no seu processo formativo.

É importante destacar que a prática curricular não se reduz aos aspectos didáticos e metodológicos; também estão contempladas as decisões políticas, administrativas e as decisões mais específicas da prática pedagógica. É todo um sistema de decisões, envolvendo múltiplos sujeitos.

A dimensão avaliativa também é estudada por Pacheco (2008), ele a comprehende como o mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem. A sua abordagem engloba os critérios, parâmetros de avaliação de aprendizagem, modalidades, instrumentos e as práticas dos professores. Para Mendes (2005), a avaliação no contexto universitário, preconiza a relação entre os conteúdos, a metodologia dos professores no processo de mediação desses conteúdos e a avaliação. O autor faz as seguintes reflexões:

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costumam variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da "prova" (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico pedagógico. Apesar de definirmos essa prática rotineira como um procedimento avaliativo, segundo Luckesi (1995), ela não é. O que fazemos é uma mera verificação dos resultados obtidos por nossos alunos (*Ibidem*, 2005, p. 176).

A prática de verificação do resultado da aprendizagem se diferencia da prática avaliativa. Isso quer dizer que essa concepção de avaliação tem a finalidade de obter informações sobre o que os alunos conseguiram aprender ou não. Na prática avaliativa, os docentes e discentes enfrentam as consequências e constroem novos significados. Nessa concepção, a avaliação é mais ampla, os alunos reveem os seus erros e os professores o seu trabalho diante das deficiências. Desse modo, uma nova postura é construída, criando-se a possibilidade de fazer uma nova abordagem dos conteúdos que não foram assimilados e de tentar modificar os resultados, mediante um novo processo de aprendizagem.

1.2 Prática curricular vinculada à formação do administrador

Historicamente, a formação do Administrador na graduação estabelece conexões com as teorias que permeiam os fundamentos da teoria da administração. De acordo com Motta (1993), a administração teve sua origem na produtividade do período da Revolução Industrial, com a ascensão da burguesia. Contudo, as teorias administrativas segundo os estudos de Vital e Karam (2012) emergiram em contextos voltados para a eficiência e eficácia organizacional para aumentar os lucros dos capitalistas. O que faz crer que a formação do administrador, relaciona-se fortemente com essa epistemologia. Nesse sentido, esse tipo de formação deve primordialmente ter como base os aspectos teóricos envolvendo os saberes e competências, habilidades e atitudes relacionadas à área de Administração e à área da docência.

O ensino e o currículo de Administração, por longos anos, teve a orientação tradicional com os seus fundamentos de eficácia organizacional. Desse modo, as questões econômicas e financeiras viabilizaram os conceitos de eficiência e geração de resultados. Os fundamentos tayloristas predominaram na organização dos conteúdos curriculares, provocando um encadeamento em uma ordem determinada, com o objetivo de atender de forma eficiente as necessidades impostas pelo mercado de trabalho (Silva; Teixeira; Magalhães, 2005).

Nos últimos anos, o ensino no curso de Administração, baseado nos fundamentos de eficácia organizacional passou por um processo de reflexão, a ponto de criticar a organização curricular implantada no Brasil com base nas teorias tradicionais com a influência dos pensadores da Administração Científica e seus métodos, e apontar um novo caminho para o ensino e formação do administrador.

Alguns teóricos da área de ensino de Administração no Brasil apresentam a preocupação com as decisões curriculares e com as práticas curriculares em sala de aula, acreditando que a função do ensino não deve se reduzir à reprodução de conceitos e deixar de lado a realidade socioeconômica do Brasil. Oliveira e Ferreira (2008) discutem a possibilidade do ensino da área levar em conta também a realidade social, na qual os estudantes estão inseridos, procurando desenvolver uma postura administrativa. Os profissionais com esse tipo de formação podem se posicionar diante das distintas funções da organização. Tal postura pode ser comparada à concepção de Ramos (1984), correspondente à formação ampla do administrador para gerir não somente as organizações, mas também a sociedade.

Nos anos de 1990, a literatura da administração era vinculada aos estudos das organizações e seus métodos de investigação baseados no positivismo (Martins; Gonzaga; Morais, 1996). De acordo com essa visão, esses autores acreditam que:

Ainda que seja justo reconhecer que, contemporaneamente, muitos analistas organizacionais têm buscado socorro nos métodos fenomenológico, etnológico e mesmo no dialético, a literatura que orienta a formação do administrador, dentro e fora da academia, é predominantemente, de cunho generalizante e, assim, desconsidera o caráter histórico da vida organizacional, do comportamento dos seus atores, dos seus contextos de desenvolvimento e da força do legado de suas culturas.

A citação demonstra que no mundo contemporâneo, a formação dos administradores vinha sendo fortemente determinada pelas ideias de neutralidade do rigor científico. Vital e Karam (2012) argumentam que a Ciência da Administração vinha sendo legitimada por uma sociedade baseada no mercado. No entanto, a partir dos anos 2000, novos cenários emergiram com o avanço da tecnologia e do mundo dos negócios, o que exigia a formação de administradores com um perfil amplo, capazes de enfrentar os novos desafios da gestão organizacional de equilibrar as questões internas e externas da empresa.

Aktouf (2005) acredita que as instituições de educação superior envolvidas com a graduação e pós-graduação em Administração devem ter uma postura adequada à formação profissional dos administradores e pesquisadores, a fim de assumirem o papel de agentes de mudança na superação de práticas reproduutoras de ferramentas e execuções de tarefas baseadas nas organizações curriculares tradicionais, visando o desenvolvimento de um pensamento crítico. Isso é útil para refletir o ensino e superar a reprodução de modelos conformistas.

Em contrapartida, foram as críticas que no decorrer do tempo contribuíram com as reflexões sobre o modo de ensinar e de organizar os conteúdos curriculares de diversos cursos universitários, dentre eles, o curso de Administração, que foi tendo a sua prática curricular também influenciada pelas tendências das teorias críticas e das multiculturalistas (Will, 2015).

A prática curricular dos professores de administração abordada nessa investigação foi percebida a partir das decisões indicadas para viabilizar as ações no contexto de sala de aula. Foram relacionadas com as situações vivenciadas pelos alunos no âmbito do ensino e da aprendizagem, na busca da relação entre prioridades dos professores e expectativas dos alunos (Will, 2015).

As variáveis da dimensão dos professores (prática curricular em sala de aula) e da dimensão dos alunos (decisões no âmbito da aprendizagem) se correlacionaram pela afinidade. Houve uma relação entre o ensino e a aprendizagem no campo da prática curricular em sala de aula. Sendo assim, as decisões tomadas pelos professores para ensinar e a vivência dos alunos no contexto da prática pedagógica se entrelaçaram na busca de desvendar equivalência entre decisões curriculares de ensino e situações vivenciadas de aprendizagem.

1.3 Decisões na prática curricular em sala de aula

As decisões na prática curricular em sala de aula se dividem em duas áreas de decisões relacionadas:

Quadro 1. Áreas de decisões da prática curricular

Áreas de decisão	Parâmetros
1 Planejamento para a configuração do ensino ✓ Plano de ensino das disciplinas ✓ Estudos interdisciplinares e transdisciplinares ✓ Referencial da Prática pedagógica	Expectativas dos alunos
2 Qualidade da formação ✓ Ensino com competência (Diálogo com as experiências e aprendizado dos estudantes) ✓ Questões políticas, teóricas e pedagógicas para construção de conhecimento de ensino que dizem respeito à formação dos alunos.	

Fonte: autor (2015).

Diante das questões postas pelos professores, observou-se quais as decisões mais prioritárias e menos prioritárias no desenvolvimento da prática curricular. Aquilo que na opinião dos respondentes eram mais importantes no âmbito da prática curricular. Para clarificar a dimensão das decisões da prática curricular em sala de aula, seguem as prioridades docentes ilustradas na Tabela 1.

Tabela 1. Prioridades das decisões dos professores na dimensão da prática curricular em sala de aula

Ordem	Prioridades	M	DP
1 ^a	Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem	3,45	1,50
2 ^a	Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão	3,25	1,02
3 ^a	Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo, inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração	3,15	1,56
4 ^a	Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes	2,90	1,41
5 ^a	Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação de qualidade dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração.	2,25	1,37
Média geral			3,0

Fonte: autor (2015).

Essas prioridades ordenadas na referida tabela manifestam com clareza a ordem de importância dada pelos professores para o desenvolvimento da prática curricular em sala de aula, partindo das maiores prioridades, como o planejamento e as questões relacionadas com as atividades de pesquisa e extensão, os princípios e concepções de ensino, de aprendizagem de educação e os conteúdos da formação. As questões de menores prioridades se referiram ao diálogo com as experiências dos alunos e as questões políticas, teóricas e pedagógicas no processo formativo. Contrapondo com as expectativas dos discentes, verifica-se o distanciamento de ponto de vista, mediante as maiores expectativas dos alunos, como encontra-se ilustradas na Tabela 2.

Tabela 2. Expectativas dos alunos mediante a vivência na prática curricular em sala de aula

Ordem	Expectativas	M	DP
1º	Encontrar nos professores, parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino de forma a promover uma formação de qualidade	4,54	0,75
2º	Vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar	4,29	0,84
3º	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico, prático e metodológicos de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional	4,27	0,84
4º	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica	4,26	0,88
5º	Ter acesso aos princípios e à concepção de ensino-aprendizagem, voltados para a formação e profissionalização na área da administração	4,22	0,85
6º	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilitem a investigação/troca de experiências	4,14	0,93
7º	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam no semestre	4,12	0,81
8º	Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar.	3,87	1,02
Média geral		4,0	

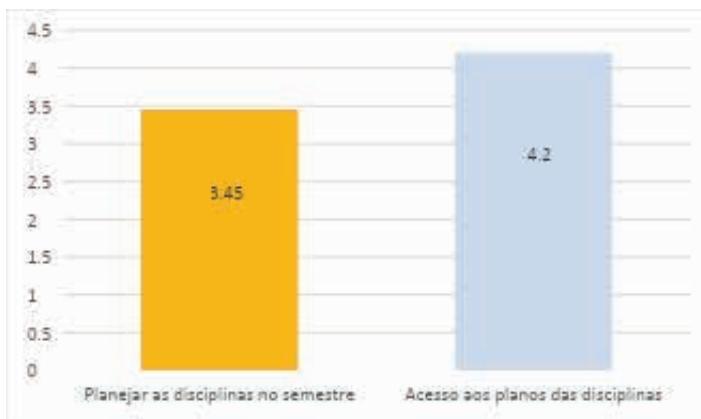
Fonte: autor (2015).

Considerando as Tabelas 1 e 2 com prioridades e expectativas e ao serem confrontadas pelos extremos, pode-se comparar a prioridade máxima e mínima dos professores e as expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular em sala de aula.

1.3.1 Decisões de prioridade máxima da prática curricular em sala de aula

O confronto entre as prioridades e as expectativas, demonstra que os professores atribuem prioridade máxima ao planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem, mesmo, assim, fica menor do que as expectativas dos alunos terem acesso aos planos das disciplinas, como se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1. Comparação da prioridade máxima dos professores com as expectativas dos alunos.



Fonte: autor (2015).

Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem é a prioridade máxima dos professores, visando o desenvolvimento da prática curricular em sala. Verificando o Gráfico 1, essa é uma questão que ficou acima da média de 3,45, mas com um consenso muito baixo ($DP = 1,50$), conforme a Tabela 1; os alunos por sua vez, com a expectativa de ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres, tiveram uma média de 4,12, demonstrando um interesse bem maior pela questão, com um consenso moderadamente baixo ($DP = 0,81$), conforme a Tabela 2.

Observou-se entre docentes respondentes um baixo consenso na questão do planejamento da disciplina. Para entender melhor esse resultado é preciso investigar qual a prioridade que os professores atribuem à participação discente no planejamento, embora possa-se afirmar que, para que haja prioridade máxima sobre a questão, se faz necessário um estudo para saber qual a relevância do planejamento do ensino para o desenvolvimento da prática curricular em sala de aula.

A análise das entrevistas dos alunos permitiu um olhar mais apurado sobre a expectativa dos alunos, que abordaram o plano de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-o como “instrumento de direcionamento do aprendizado” (ANP entrevista 2014), como “guia do conteúdo, indicador do trabalho pedagógico e da metodologia de ensino” (AFR, entrevista 2014) e como “indicador da relação entre teoria e prática” (AJM, entrevista 2014). Contudo, os alunos atribuíram um significado primordial ao plano de ensino das disciplinas e criticaram os professores que não cumprem com o plano da disciplina.

No que diz respeito ao cumprimento do plano, se faz necessário conhecer os motivos que levam ou não a esse cumprimento, uma vez que, nem sempre o que é planejado é possível de ser colocado em prática. Diante de vários desafios, um deles é o tempo de aprendizagem dos alunos, que no momento de planejar torna-se difícil de precisar, ainda existem várias outras questões que podem interferir nesse planejamento. Diante de tal situação é preciso comunicação e interação entre professores e alunos para analisar o plano de ensino e discutir a viabilidade de execução ou não em sua totalidade.

Nesse sentido, o planejamento da prática curricular requer uma visão do futuro, questionando e antecipando o que ainda não existe (Sordi, 2005). Esse realmente é um verdadeiro ensaio de prospecção, transformando o planejamento numa atividade de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto de sala de aula.

O planejamento das unidades da disciplina é uma forma de colocar o currículo em funcionamento, é retomar os fundamentos que se encontram implícitos ou explícitos para a orientação do ensino e aprendizagem. Como diz Gimeno Sacristán (2000), o planejamento curricular para a sala de aula é dar forma ao plano da prática curricular para a sala de aula, mediante fases e momentos que, sucessivamente, vão configurando a prática curricular, mesmo antes de se transformar em ação ou em ensino interativo.

Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem pressupõe prever a prática curricular em sala de aula, que não pode ser interpretada como uma atividade desarticulada do projeto curricular, mas uma forma de executar e desenvolver o currículo do curso.

O planejamento da disciplina pressupõe a elaboração do plano. É nesse sentido que se concebe a importância do envolvimento discente no planejamento. Isso pode ser realizado na primeira aula, em que os alunos tenham acesso ao plano de curso e possam discuti-lo juntamente com os professores para fazer sugestões e propostas de melhoria para atender as suas necessidades formativas. Isso é expresso por Will (2015, p. 328):

A habilidade de planejar as disciplinas do semestre implica não somente colocar em prática as orientações da proposta curricular, é pertinente levar em conta o nível de conhecimento dos alunos, as suas características, os seus interesses, a possibilidade de alcançar os objetivos, a metodologia de ensino, o desenvolvimento das atividades, tarefas propostas, o conteúdo relacionado ao tempo e ao espaço, ambiente de aprendizagem, os recursos e materiais utilizados para facilitar o processo de aprendizagem.

O planejamento da prática curricular para a sala de aula não se limita aos objetivos e aos conteúdos, é amplo e prepara as condições para o desenvolvimento curricular no contexto da aula (Gimeno Sacristán, 2000). A amplitude desse conceito permite aos professores a desenharem um plano de ensino ciente dos aspectos explícitos e implícitos como os fundamentos (lógicos, psicológicos, epistemológicos dentre outros) do ensino e da aprendizagem, permitindo-lhes lidar com a perspectiva de formação transversal, com a estrutura da formação básica, estrutura da formação profissional e com a estrutura da formação complementar, conforme as orientações curriculares nacionais, da universidade e do curso.

O estudo dos planos de ensino dos professores de Administração foi mais um instrumento de análise, considerando a prioridade máxima dos docentes e as expectativas dos alunos sobre o plano. De um modo geral, os planos da unidade da disciplina no semestre das universidades são organizados com os seguintes elementos: ementas, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação e bibliografia. Contudo, os planos em nível de execução em sala de aula, prioritariamente, expressam o currículo oficial, o projeto pedagógico e didático local (Pacheco, 2001).

É importante compreender que o planejamento é um momento de pensar antecipadamente os problemas da prática e o currículo em ação, de assumir determinada racionalidade, os fundamentos e direcioná-lo de forma coerente mediante uma intencionalidade (Gimeno Sacristán, 2000). A análise dos planos teve como parâmetro o currículo oficial, o currículo local, o projeto pedagógico do curso, as prioridades docentes, e as expectativas dos alunos.

Buscando como referência a ação de planejamento na educação superior, destacou-se o conceito de ementas da UFRB (SD), como sendo o critério para selecionar o conteúdo conceitual e procedural, de forma discursiva e suscinta. Nos procedimentos podem entrar as competências e habilidades que os professores pretendem que os alunos formem e desenvolvam nas disciplinas.

Diante da concepção das ementas, se fez necessário analisar os planos de cada disciplina, destacando os indicadores preestabelecidos na busca da presença ou ausência dos elementos que os compõem. Foram construídos com base nas entrevistas dos professores e na análise de outros documentos, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do curso.

Os planos de ensino do curso de Administração da universidade, local da pesquisa, foram analisados tomando como referência os seus componentes básicos (ementas, objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino, avaliação e bibliografia). Foram agrupados nas quatro dimensões dos conteúdos que estruturaram as disciplinas do currículo do curso de Administração: Planos de ensino dos conteúdos de formação

básica (PECFB); Planos de ensino dos conteúdos de formação profissional (PECFP); Planos de ensino dos conteúdos, estudos quantitativos e suas tecnologias (PEEQT); Planos de ensino dos estudos complementares (PEEC), propostos pelas DCN (Brasil, 2005a) e pelo Projeto Pedagógico do Curso (UFT, 2010a), conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Grelha de análise dos planos de ensino

Categorias	Unidade de contexto				Unidade de registro	nº		
	Planos de ensino das disciplinas e seus respectivos conteúdos estruturantes							
	PECFB	PECF	PEEQT	PEEC				
Ementas	2	3	0	0	Descrição dos conteúdos conceituais e procedimentos da disciplina	5		
	1	2	0	1	Apresenta indicadores de contextualização	4		
	3	7	2	1	Descrição dos conteúdos conceituais	13		
Objetivos	2	3	0	0	Competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos	5		
	2	2	0	2	Contextualizados	6		
	0	0	0	0	Inter-relações (teoria-prática interdisciplinar e transdisciplinar)	0		
	1	7	2	1	Relacionados à aquisição do conhecimento da área da disciplina	11		
Conteúdo programático	1	2	0	0	Contextualizados	3		
	0	2	0	1	Conhecimentos científicos da área vinculados somente aos conceitos da disciplina	3		
	4	8	2	2	Conhecimentos científicos da área vinculados às competências e habilidades	16		
	0	0	0	0	Inter-relações (teoria-prática interdisciplinar e transdisciplinar)	0		
Estratégias de ensino	1	0	0	1	Articulação dos conteúdos com os saberes dos alunos	2		
	0	0	0	0	Descrição do procedimento de ensino relacionado com teoria e prática	0		
	0	0	0	0	Deixa claro como fazer a interdisciplinaridade do conteúdo	0		
	1	1	0	0	Deixa claro como fazer a contextualização do ensino	2		
	3	8	2	1	Apresenta métodos e técnicas de ensino e aprendizagem	14		
	2	2	0	0	Articula os métodos e recursos às atividades de ensino e aprendizagem	4		

Avaliação	1	8	2	1	Procedimentos de avaliação de aprendizagem	12
	2	2	0	0	Tipos de avaliação	4
	2	2	1	1	Critérios de avaliação	6
	0	0	0	0	Procedimentos da avaliação da disciplina	0
Bibliografia	4	6	2	2	Atualizada	14
	0	2	0	1	Desatualizada	3
	1	2	1	1	Algumas desatualizadas e outras atualizadas.	5

Fonte: autor (2015).

A análise dos 22 planos de ensino do curso de Administração resultou em um entendimento de um modo geral. Sobre ementas de ensino, fez-se uma análise dos documentos e constatou-se que se caracterizavam da seguinte forma: 5 (22,7%) disciplinas abordaram os conhecimentos (conceitos e teorias específicas das áreas das disciplinas) e procedimentos (habilidades gerais); 4 (18,2%) viabilizaram os conhecimentos indicadores de contextualização, como: contexto histórico; sustentabilidade; e mundo do trabalho; 13 (59%) abordaram somente os conteúdos conceituais. Verificou-se que a maioria das ementas foram organizadas de forma que ainda não atendiam a reformulação do currículo com as novas orientações.

Os objetivos do plano indicaram que os professores pretendiam alcançar nas suas disciplinas do semestre e neles ficou evidenciado se havia ou não articulação com a proposta de ensino do PPC. Diante disso, observou-se que 11 (50%) planos formularam objetivos que intencionavam a aquisição somente do conhecimento da área da disciplina; em segundo lugar, cinco (22,7%) planos definiram objetivos que agregavam as competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos; em terceiro lugar, seis (15,8%) planos apresentaram objetivos de contextualização dos conhecimentos; e nenhum plano tratou de objetivos com as inter-relações que se encontram no PPC, como interdisciplinaridade, transversalidade e relação entre teoria e prática.

Os conteúdos programáticos tiveram como predominância 16 (72,7%) planos indicando o conhecimento científico da área vinculado exclusivamente aos conceitos da disciplina; três (13,6%) planos organizaram os conteúdos numa relação entre conhecimentos científicos, competências e habilidades; três (13,6%) planos incluíram a contextualização; nenhum plano fez quaisquer inter-relações entre os conteúdos se referindo à teoria e prática, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Nas estratégias de ensino, em 14 planos (63,6%) apresentaram os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, como exemplo: aula expositiva; aulas participativas e dialogadas; leitura de textos por parte dos alunos; trabalho em grupo e individual; debate; estudo de Caso; pesquisas; entrevistas; visita a empresa; debates; produção de artigos; apresentação de trabalhos e seminários; quatro (18,2%) planos articularam os métodos e recursos às atividades de ensino aprendizagem. Ainda tiveram dois planos (9,1%) que abordaram nas suas estratégias, a articulação dos conteúdos com os saberes dos alunos; dois (9,1%) planos deixaram claro como fazer a contextualização do ensino e como articular os métodos e recursos com as atividades de ensino aprendizagem; e nenhum fez menção à descrição do procedimento de ensino relacionada com teoria e a prática.

A avaliação da aprendizagem apareceu em 12 (54,5%) planos com os procedimentos de avaliação de aprendizagem, com a enunciação de provas bimestrais, como provas orais e escritas, com questões objetivas e subjetivas; quatro (18,2%) planos contemplaram os tipos de avaliação, como formativo e o sumativo; seis (27,3%) planos anunciararam os critérios como participação, no que diz respeito às exigências de cada questão da prova ou do trabalho, profundidade, interpretação e organização da resposta em relação às exigências e a resolução de problemas. Nenhum plano tratou do procedimento da avaliação da disciplina.

A bibliografia teve 14 (63,3%) planos com as referências atualizadas; em três planos (13,6%), as referências estavam desatualizadas; e em cinco planos (22,7%) havia referências atualizadas e desatualizadas.

Confrontando as ementas com as demais categorias dos planos das disciplinas, observou-se que os elementos que apareceram nas ementas nem sempre foram incluídos nas demais categorias do plano. Isso demonstrou que a habilidade de planejar para ensinar ainda precisava de uma melhor atenção, pois a ementa é a prescrição dos conteúdos a serem alcançados programados e executados mediante as estratégias propostas.

1.3.2 Decisões de prioridade mínima da prática curricular em sala de aula

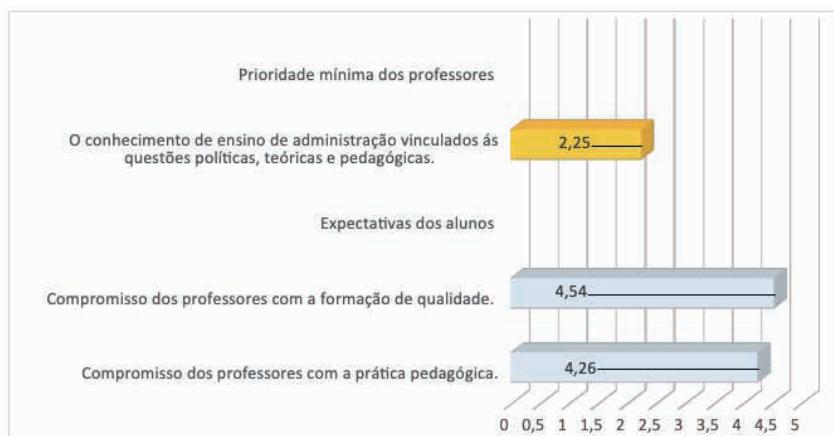
Segundo Cimadon (2008), na educação superior, o professor tem a possibilidade de conseguir dar um salto qualitativo no processo de ensino, transformando a sua prática em uma práxis, de modo a promover a formação geral e específica do estudante. Isso implica em uma formação profissional, política e social, proporcionando o desenvolvimento da consciência crítica e plural da visão da sociedade e do mundo dos negócios implicados na sua própria formação, bem como, a participação na formação da cidadania. Falar de questões políticas, teóricas e pedagógicas na busca

de construção de conhecimentos inerentes à formação no curso de Administração não significa que o professor se transforme em um político ou militante político em sala de aula, mas que a sua prática não se reduza à transmissão dos conteúdos da área. Morgado e Pacheco (2011) são da opinião de que a cultura institucionalizada deve levar em consideração a complexidade social, cultural e pessoal. Nesse âmbito, a cultura presente no ensino superior deve ser clara e se transformar em uma verdadeira realidade, estabelecendo o elo entre as diferentes gerações.

Acrescenta-se que o ensino e a aprendizagem de Administração, historicamente é delimitado por uma prática institucional da educação superior. Contudo, no decorrer das últimas décadas essa vem sendo pautada nas discussões relacionadas aos compromissos e nas suas relações contextuais (políticas, cultural, econômica, teóricas e pedagógicas).

Levando em consideração a profissão de professor no contexto da educação superior é importante destacar algumas preocupações com o ensinar e o aprender. Pressupõe-se que o professor nessa relação assuma determinados compromissos, e dentre estes, destacam-se o compromisso político, teórico e pedagógico, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2. Comparação da prioridade mínima dos professores e as expectativas equivalentes dos alunos.



Fonte: autor (2015).

De acordo com o Gráfico 2, observa-se que a prioridade mínima, relacionada com o estudo das questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração de qualidade, também é menor do que as expectativas dos estudantes encontrarem nos professores, parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade com média de 4,54, e comprometidos com a prática pedagógica com média de 4,26. Analisando o consenso dos professores na questão, observa-se que é muito baixo (DP = 1,37) e o dos estudantes é moderadamente baixo (DP = 0,75 e 0,88, respectivamente). Isso significa que a qualidade da formação, relacionada aos aspectos políticos, teóricos e pedagógicos, no momento, foi mais evidenciada pelos alunos do que pelos professores.

Nessas condições, se explicam o alto nível das expectativas dos alunos no Gráfico 2, no que diz respeito a encontrar nos professores, parceiros comprometidos com uma formação de qualidade e com a prática pedagógica. Entretanto, a questão relacionada ao tema do ensino de administração atribuída pelos professores se constituiu em prioridade mínima.

Relacionando a prioridade mínima dos professores respondentes sobre essa questão, não somente viabilizou-se os resultados dos questionários da pesquisa, também se analisou o conteúdo de algumas entrevistas. Nesse aspecto, as referências expressaram uma visão particular, do professor "PA" (out. 2012), conforme evidenciado no seu discurso a seguir:

os professores do curso, de um modo geral, mesmo os mais experientes, ainda apresentam muita dificuldade na questão pedagógica por falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área.

Ainda pode-se verificar a seguinte sugestão:

o colegiado deve ser o espaço não só para reuniões, mas de possibilidade de se estabelecer uma relação entre os professores na construção de fóruns de melhoria contínua do curso, para se oferecer uma formação para os alunos de melhor qualidade (PA, out. 2012).

Para clarificar a postura sobre as decisões dos professores sobre a organização da prática curricular em sala de aula, visando a abordagem de ensino conectada ao estudo de questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, é importante buscar referências mediante as questões políticas, teóricas e pedagógicas da formação do administrador, ressalta-se que o PPC de Administração tem como proposta a formação de um perfil profissional formado pelo curso no contexto curricular da prática pedagógica, com características normatizadas pelo MEC (Resolução do CONSEPE nº 15, 2010). Nesse aspecto, verifica-se o quanto é importante os professores se apropriarem dos fundamentos políticos, teóricos e

pedagógicos que estão implícitos na prática curricular de sala de aula. Todavia, os alunos universitários não podem ficar alheios ao processo do conhecimento da profissão do administrador, os fundamentos do currículo, a formação instrumental, e a educação política e ideológica.

No que diz respeito ao conhecimento inerente ao ensino de administração, na construção de uma metodologia ou prática pedagógica, é interessante abordar os conceitos e concepções gerais da formação profissional, que impliquem na participação democrática do estudante na própria formação de Administrador. Esse compromisso permite a discussão, a reflexão e a crítica de aspectos gerais e específicos subjacentes ao processo formativo dos administradores.

Nesse aspecto, é importante que os professores tenham ciência dos fundamentos políticos, teóricos e pedagógicos que estão implícitos na prática curricular de sala de aula inerente às DCN (Brasil, 2005a). De acordo com Will, (2015, p. 332):

Nessa discussão sobre os fundamentos políticos, teóricos e pedagógicos inerentes à formação do administrador explicita-se a questão dos saberes e competências dos professores para tratar e considerar o fazer pedagógico. O modo de perceber, entender, agir e mobilizar saberes para solucionar os desafios da prática curricular pode vincular-se à formação docente e a questão do interesse pela profissão, pelo objetivo do ensino de qualidade e pela postura política assumida pelos professores, como pessoa e como profissional.

É importante perceber os saberes, competências e atitudes nos moldes das ideias de Coêlho (2005), visualizando o ensino superior como uma possibilidade de formar o pensamento crítico, de transformação da realidade, de revisão de ideias, de conceitos, de conclusões e atitudes. Essa forma de tomar decisões possibilita a criação de estratégias e perceber questões ocultas em contextos conflitivos e divergentes, estabelecer novas referências e formas de se relacionar com a realidade. Pensar o currículo como projeto desenvolvido na prática é pensar na articulação das ações coletivas com partilha, negociação de interesses, de recursos e vivências de processos que proporcionam um novo sentido e construção de novas rationalidades (Leite, 2008).

Nessa perspectiva, a formação do professor universitário é importante na construção de um saber capaz de articular as diversas decisões na prática de sala de aula. Sendo assim, foram destacadas algumas opiniões referenciadas pelos professores entrevistados. Tendo a análise de conteúdo permitido fazer uma leitura das referências dos docentes, que sugeriram: “os professores precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso, necessitam atualizar-se na dinâmica de sala de aula” (PC, out. 2012); ou ainda, “a dificuldade de gerenciar a disciplina tem sido a falta de experiência e do saber relacionar-se com os alunos e transmitir os seus conhecimentos” (PD, out. 2012).

Observa-se que a fala dos professores apontam a necessidade de uma formação na área da docência, que o saber específico da área da Administração não é

suficiente para se intitular o professor com os saberes da docência. No entanto, ainda fica evidente que a concepção de ensino situa-se no âmbito da transmissão de conhecimentos. O currículo das universidades do século XXI vem requerendo novos esforços visando a produção de saberes, o que impõe uma relação de ensino e aprendizagem pautada na construção ou na apropriação ativa dos saberes por alunos. De acordo com Will, (2015, p. 332):

A universidade historicamente tem procurado se constituir como espaço de produção e não somente de reprodução de saberes. Nesse contexto deve haver uma preocupação e uma reflexão cautelosa das reformulações e inovação curricular promovida pelo Ministério de Educação. As políticas governamentais, nestas últimas décadas, vêm apresentando novas características, como: complexidade, interdependência e a singularidade (Zabalza, 2007). Neste âmbito de governança, a noção de tempo curricular inclui noção de lugar, assim, as trajetórias curriculares traçam tempo, lugares e finalidades que preservam os sistemas de poder e ideias, mudando-se as linguagens e os discursos (Pacheco, 2014).

Essa reflexão das dificuldades docentes no que diz respeito às estratégias de ensino no processo de interação dos professores com os alunos, mediante a carência da didática de ensino, denunciam a dificuldade da transformação curricular em prática curricular de sala de aula. Na discussão de Pacheco (2014) sobre conhecimento, ele aborda a transformação curricular como um conceito mais amplo do que a transposição didática. Visto que, a transformação curricular se traduz como um processo de ensino e aprendizagem capaz de converter o currículo prescrito¹ e o currículo programado² num projeto em ação.

Retomando os saberes e competências docentes, observou-se que outras opiniões foram emitidas: “os professores devem conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os alunos” (PF); “alguns por iniciativa e por habilidade própria conseguem desenvolver reflexões com os alunos”. Além da prescrição, aparece o modo espontâneo do agir docente. Isso demonstra a preocupação com os saberes e competências para o ensino. Assim, as competências aparecem em um tripé: articular conhecimentos, saberes didático-pedagógicos, e as de comunicação para uma melhor interação com os alunos.

Masseto (2005) tem criticado o modelo de ensino universitário em que o professor do ensino superior transmite as informações para os alunos e experiências consolidadas, com a finalidade que eles as retenham, absorvam e reproduzam para realização de provas avaliativas. Tal modelo é diferente daquele que se traduz na transformação curricular em prática curricular em sala de aula.

¹ Currículo prescrito.

² Currículo programado.

1.3.3 Decisões de prioridades intermediárias da prática curricular em sala de aula

Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão é a segunda prioridade docente da dimensão prática curricular em sala de aula, embora seja menor do que a expectativa dos alunos vivenciarem situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar.

1.3.3.1 Estudos interdisciplinares e transdisciplinares

Os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade quando orientam a prática curricular em sala de aula impõem ao professor uma nova postura, requer novos saberes, novas competências e habilidades que permitam a articulação das nuances envolvidas na prática pedagógica. Nessa perspectiva, favorecem estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão, que é parte da profissionalidade docente.

Pinar (2007), quando estuda as teorias do currículo contempla as questões que contribuem para os professores compreenderem como estão trabalhando, preconizando uma visão do desenvolvimento da prática interdisciplinar que viabilize a relação com o seu eu, com a sociedade, com o local e o global, com as disciplinas e a vida cotidiana.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, o professor (PA, 2012) mostra o ensaio e a intenção de uma ação interdisciplinar junta aos seus pares, conforme seu discurso sobre situações práticas vivenciadas em sala de aula.

Nós ensaiamos algumas vezes, tratamos de assuntos interdisciplinares no nosso curso e até conjugamos algumas disciplinas para que pudéssemos oferecer um projeto, não só de extensão, mas também de ensino, comuns, foi, por exemplo, que nós fizemos um encontro com as disciplinas sociologia, com a disciplina de economia brasileira. Nós discutimos exatamente os setores de classificação econômicos brasileiros e avaliação de renda per capita. Esse assunto foi enriquecido tanto pela teoria sociológica, quanto pela teoria econômica atual, só que isso não passou de uma aula.

Os professores se esforçaram para criar uma abordagem de ensino com os conteúdos planejados por meio da interdisciplinaridade, mas como é visto no discurso, só durou uma aula. Desse modo, é possível inferir que essa ação não se constituiu em uma prática profissional no contexto curricular. Analisando as orientações das DCN, a interdisciplinaridade é um princípio visto como elemento estrutural da proposta curricular (Resolução nº 4, CNE/CES, Brasil, 2005a). Isso pode ser entendido como um princípio que se constitui no esforço da superação da fragmentação das disciplinas e na produção do conhecimento (Tordini, 2008), no entanto para isso é necessário considerar critérios para transformar o projeto curricular em ação interdisciplinar.

Veiga-Neto (2005) tem criticado a forma como a interdisciplinaridade é tratada no Brasil de forma equivocada, com o sentido às vezes de integração entre as disciplinas ou mesmo de fusão. Outro aspecto abordado nas referências de professores e alunos é a transdisciplinaridade.

O PPC apresenta uma proposta para a prática curricular mediante o eixo norteador: gestão e os temas transversais; desenvolvimento sustentável; responsabilidade social; empreendedorismo; e ética profissional – temas que orientam a formação dos alunos do curso de Administração. Nesse sentido a transdisciplinaridade é o termo mais adequado para essa proposta, como se observa na intenção do PPC:

O conjunto de disciplinas do curso de Administração da UFT reporta a gestão enquanto eixo norteador, envolvendo a prática de técnicas administrativas, a criatividade, a reflexão, a observação constante da realidade e a vivência de situações em ambientes organizacionais, procurando favorecer ao estudante o desenvolvimento de iniciativas e práticas institucionais. Na busca de formar esse profissional, espera-se que o egresso conclua o curso preparado para assumir a gestão das organizações em qualquer âmbito e esfera (UFT, 2010a, p. 14).

O PPC na sua proposta engloba os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes formadas no processo da prática curricular, as quais transcendam as fronteiras de uma disciplina em particular. A prática de técnicas administrativas é formada nas disciplinas de cunho profissionalizante, tendo como base os conteúdos de formação profissional. Exemplo: o aprendizado da elaboração e uso de manuais, conhecimento adquirido na disciplina de Organização e Métodos, pode perpassar a barreira da disciplina em situações ou resolução de problemas em outras disciplinas do grupo de conteúdos profissionais, inclusive do Estágio Supervisionado. Para Fourez (2008, p. 54) “as práticas transdisciplinares são situações particulares que solicitam transferências para lá das fronteiras disciplinares”.

Outro indicador dos temas transversais são os temas que perpassam todas as disciplinas sem precisar que se tenha uma disciplina para que os alunos se apropriem desses conhecimentos, bem como as competências e habilidades propostas, que são gerais no seu aprendizado. Uma atividade transdisciplinar funciona de forma tal que pode possibilitar a construção e transformação de saberes e competências docentes, no entanto, se faz necessário uma mudança na prática curricular dos professores. Isso começa pelo planejamento das disciplinas, mas essa mudança nos planos de ensino das disciplinas do semestre não foi perceptível na época da pesquisa.

Na análise dos planos de ensino dos professores não foi visível ações de cunho interdisciplinar ou transdisciplinar. Os 22 planos analisados demonstraram a lógica da disciplinaridade, para isso se considerou como parâmetros as categorias dos planos (ementas, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias ou procedimento de ensino, avaliação, bibliografia básica e complementar). Alguns professores incluíram em anexo um quadro (igual para todos) com as competências técnicas,

de gestão e competências sociais, assinalando as que pretendem formar na sua disciplina, mas ainda não transpareceu no plano proposto como isso poderia ser realizado em sala de aula.

Santos (2008), Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) fazem considerações sobre a transdisciplinaridade vinculada à teoria da complexidade como princípio teórico e procura estabelecer um processo de comunicação entre as disciplinas, em uma proposta de inter-relação entre diferentes saberes, na perspectiva de superação do processo de fragmentação. Na concepção de Veiga-Neto (2005), a prática curricular pode ser organizada colocando em funcionamento a estrutura disciplinar e transdisciplinar. O professor "PF" tenta expressar a sua visão de como um conhecimento na área de administração pode ser abordado e está presente em diferentes disciplinas.

Como eu também sou um profissional da área de gestão de pessoas, eu vejo que a questão humanística, ela é um conteúdo, como é que posso dizer transversal dentro do curso de Administração. A gente não tem muitas disciplinas humanísticas, mas dentro das disciplinas de Administração, de Recursos humanos I, Recursos humanos II, Psicologia, dentro da própria teoria geral de Administração, se conseguem fazer relações com a área humanística. Então, não temos um rol de disciplinas específicas, mas vejo que isso é um conteúdo transversal, em algumas, a gente acaba moldando isso durante o curso (PF, out. 2012).

Os alunos ao comentarem sobre as disciplinas do curso, entraram em consonância com o professor "PF", disseram que a Sociologia, a Psicologia e Recursos Humanos contribuem para refletir a formação de valores humanos. Como se percebe, os valores transcendem o âmbito de cada disciplina associada. Dizem que alguns professores procuram formar o pensamento crítico dos alunos, usando estratégias para desenvolver o senso crítico por meio dos valores.

1.3.3.2 Referencial da prática pedagógica

Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração é menor do que as expectativas dos alunos de terem acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico. Esse aspecto pode favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional e ter acesso aos princípios e à concepção de ensino-aprendizagem, voltados para a formação e profissionalização na área da Administração.

Considerando que a prática pedagógica é regida pela atividade docente a partir de princípios, de concepções e dos seus conteúdos de ensino e de aprendizagem, incluindo as relações entre professores e alunos, preconiza-se que os professores precisam fazer as articulações curriculares. Essa articulação é interpretada pelos professores como a "construção da atividade de ensino", mediante intenções e

percepções de “conhecer o projeto pedagógico do curso e compartilhar saberes e conhecimentos em sessões das reuniões do colegiado do curso e das reuniões pedagógicas”. Diante disso, fica evidenciada a necessidade de organização para partilhar conhecimento. O professor ‘PA’ (2012) acredita que “o colegiado seja o espaço não só para reuniões, mas de possibilidade de se estabelecer uma relação entre os professores na construção de fóruns de melhoria contínua do curso, para se oferecer uma formação para os alunos de melhor qualidade”.

Coêlho (2005) diz que o ensino superior não é uma atividade desenvolvida sobre um objeto, um fenômeno ou uma obra de produção, é uma relação entre pessoas (professores x professores, professores x alunos e outros), envolvendo competências, habilidades, valores, atitudes, sentimentos e imaginação. Tardif (2011) nessa questão, orienta a compreensão de que a relação docente com os alunos é moldada pelos seus saberes profissionais, que são plurais e heterogêneos.

Na discussão de Pacheco (2014) sobre conhecimento, ele aborda a transformação curricular como um conceito mais amplo do que a transposição didática. Não obstante, a transformação curricular se transforma num processo de ensino e aprendizagem capaz de converter o currículo prescrito³ e o currículo programado⁴ num projeto em ação. Neste trabalho, a prática curricular em sala de aula se diferencia do modelo de ensino universitário criticado por Masseto (2005), aquele que o professor de ensino superior transmite as informações para os alunos e experiências consolidadas, com a finalidade que retenham, absorvam e reproduzam os conteúdos nas provas avaliativas.

A transformação do currículo em uma prática curricular é uma relação de respeito e de parceria (Pacheco, 2014), o que não condiz com a concepção de alguns professores, na época da pesquisa, sobre perfil dos seus alunos, como: “sujeito dependente, com pouca base”, “com fragilidade na escrita”, “com baixo raciocínio lógico”, “com pouca responsabilidade”, como “aquele que perspectiva, apenas a aquisição de um diploma”, “aquele de visão academicista e imediatista”. O quão é contraditório com as orientações das DCN e do PPC que percebem no ensino e aprendizagem no curso de Administração como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

A diversidade de pontos de vistas dos professores respondentes, às vezes contraditórios, às vezes esclarecedores, indicam as confluências e divergências de concepções de ensino, de aprendizagem e educação; explicitam os conflitos existentes por questão de interesses diversos, mas mostram a baixa articulação com o PPC e as DCN. As prioridades, as expectativas, os discursos e as entrelinhas dos documentos se entrelaçam de um modo, que torna difícil de a prática curricular em sala de aula *in loco* ser conduzida e reordenada mediante um fundamento teórico explícito para decisões pautadas em discussões e saberes profissionais da profissão docente.

³ Proposta curricular em nível nacional para o curso de Administração.

⁴ Projeto pedagógico do curso de Administração.

Voltando o olhar para o projeto pedagógico do curso (PPC), observam-se alguns aspectos relacionados com a produção de conhecimentos no próprio curso, com a proposta operacional de Ampliar a iniciação científica: a partir de pesquisas relacionadas ao mercado de trabalho; à organização de pesquisas para compreender o mercado de trabalho; de acompanhamento do egresso da universidade *in loco*, visando contribuir com a definição do perfil do Curso de Administração vinculado ao projeto institucional, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Voluntários à Iniciação Científica (PIVIC). Além dessas propostas, que os professores podem tomar como referência, há uma preocupação com as pesquisas desenvolvidas pelos professores. Aquelas de disseminar no contexto acadêmico a produção científica docente entrelaçada à produção de conhecimento pelos estudantes.

1.3.3.3 Ensino e a competência docente

A outra questão abordada, ou seja, as competências para desenvolver a atividade de ensino, diz respeito à possibilidade de os professores dialogarem com as experiências e aprendizado dos estudantes. Isso significa, na área do ensino de Administração, mobilizar saberes e habilidades para aprofundar os conhecimentos relacionados com as teorias da Administração, tendo como base conhecimentos de educação entre outros que fazem parte da grade curricular do curso e da prática docente.

Tratar da questão das competências dos professores no processo curricular em sala de aula retorna-se à questão da formação dos saberes, das competências e das habilidades profissionais adquiridas na área da formação docente e da educação (Tardif 2002, 2011). Isso é algo que não ocorre com a formação de professores de muitos cursos da universidade.

Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes é uma quarta prioridade, a qual é menor do que a expectativa dos alunos de vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar e ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilitam a investigação/ troca de experiências.

Falar da questão da competência dos professores no processo da prática curricular em sala de aula, significa aprofundar os conhecimentos relacionados com as teorias da Administração, da educação entre outras que fazem parte da grade curricular do curso e da prática docente. A respeito da construção de saberes, competências e habilidade profissionais, Tardif (2002 2011) diz que são adquiridos na área da formação docente e da educação.

Para além dos resultados dos questionários sobre a questão pedagógica, na análise de conteúdo algumas referências dos professores expressam a visão sobre os aspectos pedagógicos. Assim, "os professores do curso, de um modo geral, mesmo os experientes, ainda apresentam muita dificuldade na questão pedagógica por falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área" (PA, 2012).

Destacaram-se algumas opiniões referenciadas nas análises das entrevistas, que permitiram fazer uma leitura do resultado dos questionários. As referências dos docentes sugeriram que "os professores precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso, necessitam atualizar-se na dinâmica de sala de aula"; ou ainda, "a dificuldade de gerenciar a disciplina tem sido a falta de experiência e do saber relacionar-se com os alunos para transmitir os seus conhecimentos". Esse tipo de reflexão sobre as dificuldades docentes nas estratégias de ensino, no processo de interação com os alunos e na didática de ensino, traz à tona a dificuldade da transformação curricular em prática curricular de sala de aula.

No que diz respeito aos saberes e competências docentes, as opiniões referenciadas nos resultados, como disciplina, humanística e conceitual: "os professores devem conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os alunos"; "alguns por iniciativa e por habilidade própria conseguem desenvolver reflexões com os alunos". Essas foram prescrições dos professores preocupados com as competências para o ensino, desde as competências de articular conhecimentos, às didático-pedagógicas e às de comunicação para uma melhor interação com os alunos.

Os alunos também manifestaram suas opiniões sobre a questão: compreendendo que "os professores devem ter conhecimento do curso de Administração em relação à carreira de administrador"; "ter domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais e competências para repassar as teorias para formar o administrador".

A questão do repassar conhecimento caracteriza a concepção dos alunos sobre o ensino e aprendizagem (transmissão/recepção). No entanto, é interessante destacar duas referências feitas pelos alunos: "o currículo pode melhorar a postura dos alunos e o senso crítico"; "pode melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem". Nessa visão, percebe-se que existe uma expectativa do currículo escrito, do currículo programado do curso transformar-se em prática curricular em sala de aula.



2. SABERES, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No desenvolvimento da prática curricular, é comum os professores articularem seus saberes, competências, habilidades e atitudes para analisar o currículo nacional, construir/reconstruir o projeto pedagógico e o currículo local, que é instrumento de orientação da atividade de ensino em sala de aula (Goodson, 2008). No curso de Administração, os docentes no processo de elaboração do currículo podem estabelecer relações entre as políticas curriculares do governo e da universidade; buscar os aspectos comuns do curso de Administração e as questões variadas, de acordo com as necessidades dos estudantes, tomando como base a realidade local sem perder de vista a tendência nacional e mundial.

O desenvolvimento da prática curricular pressupõe a profissionalidade docente (saberes, competências e habilidades). Isso é o que possibilita a viabilização da tomada de decisões na prática curricular e pode ocorrer de forma coletiva. Diante das novas exigências para ser professor nas universidades, se pressupõe ações conjuntas para a resolução de problemas relacionados com a formação do administrador no novo contexto universitário, que exigem novos saberes, competências e habilidades para ensinar.

2.1 Conhecimentos e saberes

2.1.1 Reflexões gerais sobre conhecimentos, saberes e suas relações com o ensino superior

Conhecimento é um termo polissêmico, que expressa um grau de complexidade pelas diversas visões que pousam sobre a palavra. De acordo com Pacheco (2011), essa questão é estudada pelos filósofos desde a Antiguidade. Considerando essa situação, o conhecimento é resultado de uma construção histórico-cultural, compreendido a partir da sua evolução no contexto do desenvolvimento das ciências sociais, naturais e outras (Pacheco, 2014). Sendo assim, o conhecimento passou a ser uma questão necessária diante dos “ritmos e compassos da sociedade contemporânea” (Morgado, 2004, p. 13).

O conhecimento é de origem filosófica (subjetivo, especulativo), de origem experimental (do senso comum), de origem científica (objetivo, nomotético). Sendo assim, a relação dos professores com a filosofia é de ajudar a pensar, fazer, escrever e verbalizar sobre a prática, fruto do processo de aquisição do conhecimento ou de um discurso sobre a prática, ou de um modo de ação (Pacheco, 1995b). Nesse aspecto, pode-se falar das concepções dos professores ou concepções epistemológicas (*Ibidem*), ou dos seus saberes (Tardif, 2011).

Para Pacheco (1995b), no trabalho docente, as concepções epistemológicas dos professores estão implícitas ou explícitas e encontram-se no âmbito do sistema de formação docente para exercer a profissão de professor. Essa formação é movida por um conhecimento especializado, mas às vezes, é mesclada pelo conhecimento do senso comum.

A origem do termo epistemológico (teoria do conhecimento) é oriunda do termo grego *epistéme*, que tem significado de *verdade absolutamente certa*. Para Sveiby (1998, p. 35), o conhecimento não tem uma “definição aceita de modo geral”, no entanto, a palavra conhecimento pode ser utilizada com diferentes sentidos, como: informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, discernimento, capacidade, aprendizagem, sabedoria, certeza entre outras. O fundamento teórico de sustentação da teoria ou da ação determina a atribuição do significado a um ou ao outro termo.

De acordo com Pacheco (2011), no contexto da educação, o conhecimento está institucionalizado ao longo do tempo. Sendo assim, o conhecimento está evidenciado nas orientações oficiais para a organização dos cursos superiores. Nas DCN (Brasil, 2005a), no contexto da universidade se orienta a organização curricular em função da estruturação do curso e do projeto pedagógico com a concepção de ensino, de aprendizagem, de aluno, de professor e com a proposta de ensino e operacionalização do curso. Isso está em função, como diz Pacheco, das disciplinas, das áreas, dos projetos específicos e práticas de avaliação.

O conhecimento da disciplina inicia-se com a seleção, organização curricular e sequência do conteúdo acadêmico como processo de transformação curricular. Ele é caracterizado pelos objetivos educacionais implícitos nas políticas da educação e nas práticas curriculares, mediante as articulações feitas no planejamento dos programas e planos (Pacheco, 2011).

Ainda pode-se destacar que, o conhecimento institucionalizado faz parte da formação dos profissionais que se qualificam nas universidades. Para Gimeno Sacristán (2000), isso pode ser concebido como a profissionalização dos professores na atividade de ensino e com base em Schulman, o autor destaca tipos de conhecimentos que são parte da profissionalização dos professores (*Ibidem*, 2000, p. 184):

Conhecimento do conteúdo do currículo.

Conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe.

Conhecimento do currículo como tal, especialmente das matérias e programas.

Conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional.

Conhecimento dos alunos e suas características.

Conhecimento dos fins educativos, valores e seus significados filosófico e histórico.

O conhecimento institucionalizado no âmbito acadêmico das universidades é compreendido por Tardif (2011) como um conjunto de saberes disponível na sociedade e faz parte de processos formativos e da aprendizagem no contexto social. Sendo assim, os conhecimentos que são transmitidos pelos professores e outros educadores são aqueles que eles se apropriam e passam a fazer parte dos saberes definidos para o desenvolvimento de sua prática didático-pedagógica. O conhecimento curricular, institucionalizado além de representar a política oficial, também apresenta em si uma confluência de significados, isso porque faz parte de um sistema cultural com posições convergentes e divergentes (Pacheco, 2011).

De acordo com Will (2015, p. 82), “o conhecimento é caracterizado pelo nível de consciência de quem dele faz uso e no âmbito da profissão docente as articulações em diferentes níveis são determinantes na constituição do conhecimento da profissão”. Porlán, Rivero e Martín Del Pozo, (1997) em análise procuram demonstrar que os saberes docentes se originam no conhecimento da ciência: em nível explícito (saber acadêmico); em um nível implícito (teorias implícitas) e mediante a experiência (as crenças e os princípios de atuação) e por meio das rotinas e os roteiros de ações (conhecimento tácito).

Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1997), Pacheco (1995b) e Tardif (2011) dizem que os conhecimentos da profissionalização docente, são de várias origens, como: os saberes acadêmicos,¹ esses fazem parte da formação acadêmica num processo de articulação e resolução de situações vinculadas ao ensino; os saberes de experiência;² as rotinas e guias de ação, que se expressam como esquemas tácitos³ e as teorias implícitas⁴ dos professores, que se expressam como crenças de difíceis transformações.

¹ São aqueles relacionados com os saberes dos conteúdos disciplinares: os psicológicos, pedagógicos, didáticos e epistemológicos.

² Conjunto de ideias conscientes, desenvolvido pelos professores no exercício da profissão, relacionado ao ensino, à aprendizagem dos alunos, à natureza dos conteúdos, à metodologia de ensino, à programação, à avaliação e aos objetivos.

³ Saber mais próximo da conduta de difícil modificação.

⁴ São as crenças, as representações e concepções dos professores que viabilizam a expressão, a ação e a interação com o novo conhecimento e com os alunos e outros atores. No entanto são fundamentos que orientam as ações docentes sem que se tenha consciência da sua origem.

A partir dos anos 2000, a grande discussão curricular vinculou-se ao conhecimento e informação, ligada à sociedade de informação e do conhecimento. Gimeno Sacristán (2010) acredita que esse binômio, além de abordar o modelo hegemônico de sociedade, inclui suas atividades, relações, forma de pensar, de tomada de decisões e valores, preferencialmente, isto é, se refere ao conhecimento com características decisivas e distintas de toda e qualquer sociedade. Isso ocorre em diferentes níveis de acordo com a história de cada contexto, passando por diferentes momentos de desenvolvimento. A informação e o conhecimento são relevantes e necessários para o funcionamento e manutenção da sociedade.

As universidades estão inseridas em um tipo de sociedade que os novos conhecimentos mudaram o modo de vida da população e dos alunos. Nesse contexto, essa instituição de ensino superior assume o papel de educar e formar profissionais. No entanto, é importante saber que os alunos lançam mão de uma multiplicidade de formas e referências de aprendizagem profissional. Sendo assim, o seu aprendizado não fica reduzido ao contexto universitário. Os professores universitários, por sua vez, têm procurado qualificar-se e especializar-se, buscando ampliar seus conhecimentos e suas estratégias de ensino. Atitude necessária para evitar o risco de se tornarem ultrapassados, sem lideranças e competências para mediar a prática pedagógica.

Gimeno Sacristán (2010) em sua discussão sobre a educação acredita que as instituições educacionais são beneficiárias dos conhecimentos e da informação que constitui o currículo para organizar o ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as sociedades encaram a educação como uma forma de manutenção social, política e econômica. Assim, aparece no currículo, a preocupação com o acesso aos conhecimentos e valores coerentes com esse fim. Morgado (2004) discute que essa questão está relacionada com o desenvolvimento tecnológico e científico no mundo global.

O conhecimento e o processamento e utilização da informação assumem uma preponderância nunca vista, marcam os ritmos e compassos da sociedade contemporânea e convertem-se em fatores determinantes da economia e do desenvolvimento de importantes áreas da vida social. Se a estes dados associarmos os efeitos produzidos pelo atual fenômeno globalizado, o que nos obriga a coabitá num mundo cada vez mais interdependente rapidamente nos apercebeu que fomos conduzidos a uma nova era, cujos contornos estão ainda a definir-se, mas onde outros fatores se afirmam e encarregam de configurar o panorama social (Morgado, 2004, p. 13).

A possibilidade de decisão curricular articula-se com os estudos do currículo, que se vinculam ao desenvolvimento da tecnologia em um mundo globalizado. Uma decisão tomada a partir da globalização da informação e do conhecimento, na qual as discussões acontecem quase simultaneamente. Na universidade, os conhecimentos, competências e valores determinam os currículos de formação em nível superior. O que tem seguido uma tendência mundial de educação, diferentemente das décadas

marcadas até os anos de 1980, quando as mudanças curriculares que ocorriam na Europa e na América do Norte demoravam em se integrar à cultura educacional brasileira. A partir dos anos 2000, uma nova realidade no mundo da educação foi marcada pela sociedade globalizada, com interações quase instantâneas no que diz respeito às informações e aos conhecimentos.

As universidades têm procurado correlacionar os currículos ao projeto de sociedade em cada momento histórico, e como exemplo se verificam as escolhas e estratégias de ensino relacionadas à sociedade do conhecimento e da informação. Nesse contexto, a organização do currículo dá-se pela seleção de conteúdos e valores, em conformidade com as necessidades de manutenção da sociedade vigente.

2.1.2 Considerações sobre o saber de ensino dos professores

Os tipos de saberes para o trabalho docente são aqueles relacionados aos conhecimentos originados da experiência de ensino, das ciências exatas, naturais, humanas e da educação, integrados à prática pedagógica e formação profissional dos professores. Segundo Tardif (2011, p. 61), os saberes de ensino “abrangem uma diversidade de objetos, de questões e de problemas relacionadas ao trabalho docente”.

Na discussão de Tardif (2011) há três concepções de saberes: a primeira concepção baseia-se em Descartes, ou seja, o saber como um “tipo particular de certeza subjetiva, produzida pelo pensamento racional” (*Ibidem*, 2011, p. 196); na segunda, o saber é concebido como o juízo verdadeiro, como o resultado de uma atividade intelectual. A intuição ou representação subjetiva, não são interpretadas como saberes. A terceira concepção de Tardif (*Ibidem*, 2011, p. 196) compreende:

[...] saber como a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas) e linguísticas, uma posição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razão esse juízo é verdadeiro. [...]

Na perspectiva discutida por Tardif, o saber é uma construção coletiva, de natureza linguística e não se restringe ao conhecimento empírico, engloba tipos de discursos distintos, permitindo ao locutor no âmbito de uma discussão fornecer razões discutíveis e criticáveis. Nesse sentido, o saber tem um sentido amplo, inclui os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes que dizem respeito ao modo de saber, de saber fazer e de saber ser. Tais saberes são considerados os saberes da profissão docente abordando uma variação, servindo de base para o ensino. É importante entender que os professores no ensino estabelecem uma relação

com os saberes profissionais (da formação profissional), curriculares, disciplinares e experienciais (do contexto da prática quotidiana). Nessa perspectiva se destaca:

2.1.2.1 Saberes profissionais

As instituições de formação docente transmitem um conjunto de saberes, e dentre eles encontram-se os saberes profissionais, aqueles que fazem parte da formação científica ou erudita. Conforme Tardif (2011), os saberes profissionais plurais e heterogêneos e possibilitam que os indivíduos exerçam a atividade docente inerente a uma realidade social e coletiva, que façam parte como membros de uma categoria, seguindo a mesma trajetória.

Essa é uma compreensão de formação que a imprime como inicial e ou continuada. Sendo assim, implica que na formação profissional, os professores tenham acesso aos saberes da formação docente (saberes das ciências da educação), os conhecimentos pedagógicos relacionados com o saber fazer (técnicas e métodos de ensino). É nessa perspectiva que Tardif (2011, p. 37) faz a seguinte argumentação:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo por um lado, um arcabouço ideológico a profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos se articulam com a ciência da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático. Integrar resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-los “cientificamente”. Por exemplo, a pedagogia chamada de ativa apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar asserções formativas.

Nesse sentido, Tardif acredita que os conhecimentos da formação docente não se reduzem a um saber fragmentado, e sim a uma articulação e uma relação de exterioridade, os professores não controlam a sua produção, eles estabelecem relação com eles e deles se apropriam e os transformam em saber profissional de ensino.

Os saberes do trabalho docente são oriundos dos conhecimentos da experiência de ensino, das ciências exatas, naturais, humanas e da educação, os quais são integrados à formação profissional dos professores e à sua prática pedagógica. Para Tardif (2011, p. 61), os saberes que funcionam como base para o ensino “abrangem uma diversidade de objetos, de questões e de problemas relacionados ao trabalho docente”.

O conceito de saberes pode ser concebido de vários pontos de vista, há diversas compreensões. Segundo Will (2015), esse modo de perceber o saber expressa uma

construção coletiva, de natureza linguística, não se restringindo ao empírico, inclui diferentes tipos de discursos, em que o locutor fornece razões discutíveis e criticáveis. Para Tardif (2011), o saber tem sentido amplo, inclui conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber fazer, saber ser).

Nessa perspectiva, os saberes da profissão docente além de variados, tornam-se base para o ensino. Os professores estabelecem uma relação entre os saberes profissionais (saberes adquiridos na formação profissional), curriculares, disciplinares e de experiências adquiridas na atividade cotidiana de ensino. É no campo de ensino que os professores expressaram os seus saberes relacionados com o gerenciamento da sala de aula. Ver Tabela 3.

Tabela 3. Saber profissional da docência

Indicadores	Professores/referências	%
Gerenciamento da sala de aula		83,3
A frente do processo educativo e sua postura influenciam na qualidade do ensino (1).		
A formação da habilidade de lecionar e outras habilidades profissionais ajudam na condução do trabalho no magistério; têm disciplinas que se tem uma condução em sala de aula que torna o ensino uma atividade crítica, com participação nos meios de comunicação oficial, artigos de jornais como recurso para a sala de aula, textos com questões sociais e desenvolvem a capacidade crítica nos alunos (2)		
Precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso precisam se atualizar na dinâmica de sala de aula (1)		
A dificuldade de gerenciar a disciplina tem sido a falta de experiência e saber relacionar-se com os alunos e transmitir os seus conhecimentos (1)		
A infraestrutura interfere no gerenciamento da disciplina. Caso não tenha uma ambientalização (o estado é muito quente) em sala de aula, o aprendizado fica comprometido; gerenciar a sala de aula dirigindo, incentivando e motivando os alunos, com os recursos disponíveis; ter a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interagir com o conhecimento (3).		

Fonte: autor (2015).

Os professores em entrevista ainda expressam o saber gerenciar a sala de aula. Eles acreditam que o gerenciamento da sala, caracteriza a docência em ação, como exemplo dizem que “o professor deve estar à frente do processo educativo e sua postura influencia na qualidade de ensino”. A postura profissional docente foi caracterizada como um aspecto de articulação entre ensinar e a qualidade desse ensino, estando subjacentes os valores, as atitudes, os saberes, habilidades e competências docentes. Com esse raciocínio, os professores indicaram em suas referências a compreensão das habilidades de ensino e outras habilidades profissionais, bem como, posturas assumidas no ensino, diretamente inter-relacionadas, visto que entra em jogo o

encaminhamento dado pelos professores à sua disciplina, envolvendo os saberes e competências desses para mobilizar o conhecimento e suas diferentes habilidades⁵ (pessoais, sociais, de comunicação, intelectuais).

2.1.2.2 Saberes curriculares

No ensino superior, os saberes curriculares podem ser entendidos como o saber de selecionar e organizar os conteúdos estruturados em um “corpus” de conhecimento para formar os programas de ensino e de aprendizagem da grade curricular de um determinado curso superior. Outra questão relacionada é perceber os fundamentos implícitos na organização curricular e saber como relacionar os conhecimentos para atender às necessidades formativas dos formandos, bem como, saber negociar para tomar as decisões adequadas à melhoria da qualidade da formação do estudante.

Para Pacheco (2001), o currículo é uma práxis. Nesse sentido, na universidade, os saberes curriculares vinculam-se às ações docentes, seja na proposta advinda do MEC, seja na construção do currículo no âmbito institucional, seja em sala de aula, que essa prática curricular vai gerar reflexão, transformação e reelaboração curricular.

Os professores do ensino superior, em vez de encontrarem o currículo do curso pronto e acabado, têm a possibilidade de negociação nos moldes discutidos por Pacheco (2001), utilizando estratégias de definição dos conteúdos em conjunto com seus pares e os alunos. Esse tipo de procedimento contribui para que o desenvolvimento curricular passe pelas “fases de justificação até a sua avaliação e implantação” (*Ibidem*, 2001, p. 49).

Outra questão sobre a origem do saber curricular destacada por Tardif (2011) se refere aos que são elaborados por técnicos especialistas de órgãos centrais e superiores à instituição de ensino. Tal concepção é vista por Stenhouse (1987) com outro olhar, ele diz que quando os professores têm acesso a esses saberes fazem uma avaliação e consequentemente fazem a sua reelaboração e os transformam em seus.

Tabela 4. Indicadores de caracterização de saberes curriculares

Indicadores	Professores/referências	%
Formação do administrador		40
As disciplinas incluídas nas quatro dimensões dos conteúdos pela DCN/MEC, dependendo do foco, podem contribuir com a formação; proposta com estrutura enxuta, com carga horária mínima e conteúdos, a sua execução depende do saber do professor; as disciplinas do grupo de conteúdos básicos e as do grupo de conteúdos profissionais podem contribuir com a formação do pensamento crítico do aluno, desde que não sigam o modelo clássico (3)		

⁵ Habilidade nesta pesquisa é considerada como uma atividade desenvolvida com qualidade, rapidez, consciência e domínio dos conteúdos necessários à operacionalização das ações.

As dimensões dos conteúdos precisam ser relacionadas com o mercado, os aprofundamentos teóricos devem ser relacionados com a prática (1)

Operacionalização	50
-------------------	----

Proposta para a operacionalização do curso: a criação de empresa júnior, mas na realidade não criaram por falta de infraestrutura da universidade; outra modalidade são as visitas às empresas, acompanhadas por um professor, mas nesse aspecto o curso conta com carência de empreendedores (2)

A ementa direciona a disciplina que vai ser implantada pelo professor com o programa de ensino (1)

As disciplinas em função da pesquisa, com programa de Iniciação Científica, com projeto de extensão, e a monitoria focada para essa formação; as áreas dos conteúdos foram criadas por categorias de disciplinas, para uma melhor operacionalização (2).

Fonte: autor (2015).

As decisões para a *formação do administrador* é um saber curricular abordado por 40% dos professores, que fizeram as seguintes referências respaldadas no currículo oficial, nas suas experiências e saberes diversificados utilizados para decidir pela proposta curricular para a formação do administrador. Decidiram pela operacionalização do ensino tomando como fundamento a decisão curricular (50%), indicando o tipo de profissional formado com pensamento crítico, e uma proposta de ensino divergente do modelo clássico.

2.1.2.3 Saberes disciplinares

O saber disciplinar é necessário ao ensino e pertence aos diferentes campos do conhecimento, como os da área das ciências aplicadas, exatas, humanas, biológicas, linguagem, administração, economia entre outras. A construção desses conhecimentos foge ao controle dos professores, visto que são elaborados ao longo da história humana pela comunidade científica. A sua aquisição dá-se no processo de formação e na prática curricular. Assim, o seu acesso pelos professores ocorre por intermédio de instituições educacionais ou do trabalho, para transformá-los nos saberes disciplinares. Como são descritos por Tardif (2011, p. 38):

[...]. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob forma de disciplinas no interior das faculdades (por exemplo: matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os conhecimentos são selecionados, incorporados pelas instituições universitárias, apropriados pelos professores, que os relacionam com outros saberes com a finalidade de torná-los parte da programação de ensino.

2.1.2.4 Saberes da experiência

Os saberes de experiência são aqueles adquiridos pelos professores no quotidiano da prática profissional, que se constituem em fundamentos das competências docentes (Tardif, 2011). Tais saberes são necessários e indispensáveis aos professores de qualquer nível de ensino, no entanto, não são suficientes para alguém ser professor.

Os saberes de experiência discutidos por Tardif (2011): é o conhecimento do professor contextualizado na ação docente, que se concretiza no saber concreto da prática. Esse é do tipo que se equipara ao conceito de sabedoria de Aristóteles (Pacheco, 1995b). Nas referências de Pacheco (1995b), considera-se como um conjunto de saberes, ou saberes de experiências que refletem as concepções, as percepções, as experiências pessoais, as crenças, atitudes, expectativas e dilemas. Eles são regidos por regras e princípios práticos, têm ligação com as experiências práticas, são do senso comum, aparecem como opiniões baseadas nas vivências, representam o pragmatismo da ação e estão vinculados às trajetórias de vida de um dado grupo social, no caso da docência, são as experiências dos professores.

Diz Pacheco (1995b), que os saberes de experiência estão relacionados com o pragmatismo didático. Diante dessa perspectiva, define-se o ensino como uma atividade prática e intuitiva, movida por um conhecimento idiossincrático, sinônimo de experiência e de subjetividade. A partir desse conceito, entende-se que os professores em sua atividade docente não se restringem à sua experiência; precisam se pautar na perspectiva da profissionalidade docente, é preciso novos saberes baseados em fundamentos do conhecimento da educação para elaborar e implantar o currículo. O saber de experiência pautado somente na prática não possibilita a reflexão sobre o que se faz e o que é preciso fazer.

Para Tardif (2011), os saberes experenciais vinculam-se ao “habitus” (disposições adquiridas na e pela prática), que é desenvolvido pelos professores e contribuem no enfrentamento de imprevistos na profissão, tornando-se um saber ser e um saber fazer pessoal e no contexto da profissão é respaldado no quotidiano.

Os contextos de ensinos apresentam múltiplas interações, neles os professores se deparam com situações concretas, exigindo improvisações, habilidades pessoais e “capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (Tardif, 2011, p. 49), e é nesse âmbito que os saberes de experiências são construídos. Diante de tais condições, os professores desenvolvem o “habitus”, que “podem transformar-se num estilo de ensino em forma de ‘macetes’ da profissão ou com base em traços da personalidade profissional. [...]” (*Ibidem*, 2011, p. 49). Sendo assim, o professor configura os seus esquemas de ação, estabelecendo uma relação com colegas e alunos, com os fins da instituição, com suas políticas, práticas educativas e curriculares, incorporando a cultura da sua classe profissional.

Os professores entrevistados realçaram o saber da experiência como sendo relevante para consolidar a docência no campo da docência universitária. Quando se trata das atividades de ensino, pesquisa e extensão, 50% dos professores entrevistados referenciaram a experiência e a necessidade de terem conhecimento das linhas de pesquisa do projeto pedagógico para vincular-se àquele do seu interesse para criar projetos de pesquisa e de extensão, visando comunicar os resultados, socializar com os alunos e com a sociedade.

No âmbito da pesquisa, ainda apontaram a importância do papel do professor para incentivar a participação dos alunos; mas nesse âmbito destacaram a experiência, que no início da carreira na universidade precisa construir um saber profissional de professor de Administração, nesse caso, a experiência fala por si, é preciso tempo e aprendizado, como diz PF (entrevista, out. 2012).

Eu comecei a atuar de verdade em sala de aula, em pesquisa e em extensão no segundo semestre de 2008 e é claro depois que a gente é inserida numa nova organização principalmente quando ela é pública, a gente demora certo tempo para aprender de maneira geral como que funciona a máquina, o curso e a dinâmica pedagógica (PF, entrevista out. 2012).

Observa-se no discurso destacado, que a experiência é um saber caracterizado pelos professores do curso de Administração como essencial ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, contudo não se nega essa referência sobre a experiência docente na construção do seu exercício no magistério superior, mas na realidade, os professores nesse exercício mobilizam uma série de saberes, que articulados possibilitam o ensinar e introduzir os alunos nessas atividades.

Castanho (2005), ao tratar indissociabilidade dessa tríade na universidade comprehende-se que não é somente o professor que faz a pesquisa; a sua atividade também é de ensinar como pesquisar, não é ele quem faz a extensão e sim ensina como fazê-la. É entendido que nas três atividades está implicado o ensino. Segundo Castanho (2005), o ensino e a pesquisa são indissociáveis, no sentido de que para o aluno aprender precisa operar, trabalhar com dados, buscar informações e estabelecer relações. A extensão segundo Sampaio (2005) pode ser interpretada como o diálogo que a universidade estabelece com os demais segmentos da sociedade, sendo assim, nas atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, no contexto curricular, estabelece-se uma relação entre conhecimento e vida prática.

Ainda, refletindo sobre a postura docente dos investigados, há uma posição curiosa de que o professor iniciante, no período da pesquisa, ocupava um lugar naquele contexto como aprendiz da experiência dos experts. Em contrapartida, os alunos não fizeram diferenciação entre ambos.

2.1.2.5 Os saberes dos professores no contexto do ensino superior

Conforme Coêlho (2005), o conhecimento no contexto da universidade objetiva a formação humana e profissional, a formação de um cidadão crítico, consciente e com potencial transformador:

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação de seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na experiência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem a dimensão social e política da pesquisa [...]. (Coêlho, 2005, p. 55).

A partir da profissionalidade, os professores têm a possibilidade de serem reconhecidos e se afirmarem profissionalmente. A formação docente dá-se nas diversas áreas profissionais, sendo assim, os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes tornam-se a base do ensino. No que concerne ao conhecimento da educação é viável às atividades da universidade: ensino, pesquisa e extensão, mediante o desenvolvimento da docência.

Na docência, é de responsabilidade do professor a gestão das situações provenientes do processo interativo entre as pessoas envolvidas na atividade de ensino e de aprendizagem. Para (Tardif, 2011), nesse contexto os saberes profissionais e saberes de experiências são de fundamental importância para o exercício da profissão. O que é confirmado por Coêlho (2005, p. 50), visto que esses saberes “fornecem certezas relativas” contribuindo com a integração do professor na instituição de ensino. De acordo com Will (2015):

No ensino superior existem cursos que não exigem que os profissionais da área selecionada passem por uma formação pedagógica. As exigências para o ingresso na carreira docente no Brasil têm tido como pré-requisito os cursos de pós-graduação. Essa prática tem sido amparada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, conforme se encontra no artigo 66: “a preparação para o exercício superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).

Villas Boas (2005) reconhece esse apoio legal como sendo de extrema importância para o ensino superior. Acredita que a formação em programas de pós-graduação contribui para o aperfeiçoamento profissional, no entanto, critica os cursos que continuam com o modelo da formação inicial. Isso quer dizer, que a formação de mestres e doutores além de não se preocupar, não contempla a formação pedagógica, ou seja, os professores entram na universidade sem esse conhecimento da educação. Isso mobiliza a vivência que tiveram na época de estudante para gerenciar a sala de aula. Sendo assim, a atividade docente nos primeiros anos da carreira do professor é determinada pela vivência estudantil. Somente com o tempo, é que vão se apropriando do saber produzido na sua própria prática e aprendem o “que” e “como” ensinar aos alunos. Tal situação é determinante de um “processo

sofrido" pelo qual os professores de certos cursos passam, para aprender o ofício da profissão (Villas Boas, 2005, p. 161).

Os saberes de experiências têm sido muitas vezes, orientadores da conduta profissional dos professores para desenvolver e gerenciar o currículo em sala de aula no ensino superior. Porlán, Rivero e Martín Del Pozo (1997) dizem que esses saberes são partilhados entre os docentes pelo fato de terem grande poder de socialização. Apesar de não manter alto grau de organização interna, mediante a sua epistemologia, por pertencer ao campo do senso comum, se forem construídos com base em atitudes reflexivas, têm a possibilidade de serem refletidos em teorias explícitas que epistemologicamente têm fundamentos que podem contribuir para a superação do senso comum anterior. Esse é um saber prático, denominado por Porlán, Rivero e Martin Del Pozo (1997), ou seja, aquele que sai do âmbito do senso comum e se constrói com referência na prática, um saber ensinar (saber fazer) com base em conhecimentos de naturezas distintas, deixando de ser um conhecimento empírico. Desse modo, o saber prático pode ser construído e fundamentado em conhecimentos da educação em situação de trabalho. Assim, os autores fazem a diferenciação entre saberes de experiências (empíricos) e saberes práticos (Porlán; Rivero; Martín Del Pozo, 1997).

De acordo com Wachowicz (2008, p. 37-42), a didática da educação superior, aborda uma discussão que leva em conta os pressupostos que orientam a prática pedagógica do professor. Nesse sentido destaca os seguintes aspectos: "o objeto do trabalho da instituição escolar é o conhecimento; o tempo é uma das grandes categorias pelas quais se podem compreender o trabalho do professor; o meio principal da ação do professor é a palavra".

Wachowicz (2008) parte do pressuposto que "o meio principal da ação do professor é a palavra". Sendo assim, não critica o método expositivo comum na educação superior, o reconhece não como transmissão/recepção, mas como um processo de comunicação didática. Nessa perspectiva, toma como base os fundamentos vygotskyanos com o entendimento da linguagem como atividade social e humana e como sistema simbólico capaz de estruturar as funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária e formação de conceitos), bem como, de exercer a função de mediar as relações do sujeito com o objeto de conhecimento.

Nessas condições, o conhecimento é o objeto do trabalho da instituição escolar. Isso, implica dizer que os professores do curso de Administração precisam se apropriar e vincular esse conhecimento nas suas atividades docentes. Portanto, significa que precisam desenvolver competências, habilidades e atitudes com intuito de saber mobilizá-los na prática pedagógica.

Em conformidade, as decisões tomadas pelos professores em relação à prática curricular abrangem um conjunto de saberes, ou seja, os conteúdos de ensino originados na ciência da Administração, os métodos e procedimentos de planejamento, à prática de ensino em sala de aula, à avaliação, à pesquisa e à extensão. Considerando Wachowicz (2008, p. 37), “o professor é um profissional do conhecimento”, no entanto o conhecimento tem como base suas leis e ao ser utilizado no ensino se faz necessário a construção de uma coerência, levando em conta a possibilidade do professor envolvido no processo.

Sobre a discussão do ensino considerando que “o tempo é uma das grandes categorias pelas quais se podem compreender o trabalho do professor”. O tempo para Wachowicz (2008) é compreendido como tempo físico, psíquico e social, sendo assim, o método é compreendido como conteúdo de ensino em movimento. Como diz Will (2015, p. 89) “no processo de ensino e aprendizagem o tempo é diferente, tanto para quem ensina como para quem aprende, bem como, para a instituição, cada um com um ritmo de tempo diferenciado”.

Do que se trata quando o tempo é referido? Nesse sentido, aborda-se a possibilidade de cada um se apropriar do conhecimento no seu ritmo pessoal, ou seja, de atribuir um significado, que seja interpretado como um processo intelectivo de incorporação e superação e não do tempo cronológico.

Outro autor que discute a questão do espaço e tempo é Masseto (2005), ele define o conceito de aula na educação superior como espaço e tempo de aprendizagem. A aula é o espaço onde os sujeitos (professor e alunos) coletivamente realizam um conjunto de ações que transcendem o espaço da universidade. Assim, busca-se uma aprendizagem com significados e com o alcance dos objetivos. Esse conceito de “aula universitária” extrapola os muros da universidade, pode ser desenvolvida em qualquer outro lugar com sentido para os alunos, desde que envolva a realidade profissional do professor e dos alunos, envolva a relação entre teoria e prática e as relações em situações reais e complexas envolvendo as atitudes, ética, postura política e de cidadania.

2.2 Competências e habilidades

Para Perrenoud (2002), as competências são as capacidades dos professores mobilizarem seus saberes, habilidades, atitudes e valores. As competências estão presentes em uma atividade compartilhada que permite fazer uma articulação. No caso do currículo, possibilita estabelecer relação entre o currículo oficial, contexto organizacional, práticas curriculares e a forma ética de tomar decisões, de construir o projeto pedagógico e de desenvolver a atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse tipo de atividade é importante levar em consideração os aspectos políticos,

teóricos, pedagógicos e metodológicos inerentes à interação no contexto de sala de aula.

A competência é discutida por Perrenoud (2002, p. 145), e para ele “uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes”. Ele nega que seja um “conhecimento acumulado”, no entanto “a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta” é considerada uma competência. Nessa definição se pressupõem além dos saberes construídos pelos professores para desenvolver uma determinada atividade, também entram as habilidades e atitudes inerentes à organização e realização do planejado.

A competência considerada como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15) relaciona-se a uma definição que inclui quatro aspectos relevantes:

- a. as competências não podem ser interpretadas como saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas como mobilização de tais recursos;
- b. a situação mobilizada deve ser singular;
- c. o exercício das competências passa por operações mentais complexas;
- d. as competências profissionais são construídas na formação e na prática docente.

De acordo com Pacheco (1995b, p. 131), as competências docentes precisam ser formadas e desenvolvidas, principalmente aquelas relacionadas com as habilidades eminentemente docentes, como:

Perceber, interpretar criticamente e formular educativamente os valores éticos, teóricos, estéticos, sociais, políticos, económicos [...] – requerendo a habilidade de transformar valores em conteúdo de ensino; Escolher e integrar as experiências aos conteúdos de ensino da área de conhecimento em questão, constituindo-se em um corpus de conhecimento coerente e orientado à formação do aluno - tomar decisões pré-ativas no processo de planejamento; Transformar os conhecimentos em conteúdo de ensino respeitando os princípios didáticos para a escolha de estratégias concernentes as características dos alunos - tomar decisões referentes aos aspectos didático-pedagógicos; Tomar decisões de organização da prática curricular, respeitando os princípios básicos da comunicação didática, interagir e estabelecer comunicação/interação entre professor e alunos e alunos-alunos; Utilizar os recursos e materiais didáticos na implantação da prática curricular - adequar os materiais e recursos ao ensino-aprendizagem; Analisar a prática curricular, considerando os objetivos da educação, as expectativas e satisfação individuais e coletivas- realizar a avaliação educativa; Gerenciar e controlar o sistema educativo em diferentes níveis de organização e administração - gerenciar e controlar; Estabelecer relações intra e interpessoais e de desenvolvimento pessoal - relacionar-se consigo e com os outros (Pacheco, 1985a, p. 131).

As competências citadas são adquiridas no processo formativo, que pressupõe a formação de um perfil do professor mediante a estrutura do conteúdo e a concepção do currículo (Pacheco, 1995b), as quais estão relacionadas com as habilidades docentes. Contudo, o currículo da formação docente é voltado para a

profissionalização do professor. Para Enguita (2001), essa formação está além da qualificação e das competências, é uma construção que confere poder e autonomia diante da sociedade, da comunidade e de outros grupos profissionais.

Zabalza (2007) define as habilidades como o desenvolvimento das capacidades das pessoas fazerem intervenções. Acredita-se que aquele que faz parte de um processo formativo, no final do processo, a sua capacidade para realizar as suas atividades é muito melhor do que antes da formação. As habilidades quanto ao seu nível de abrangência podem ser classificadas como genéricas ou especializadas (específicas).

2.2.1 Competências e habilidades no contexto do ensino superior

Fleury e Leme Fleury (2007) dizem que na década de 1970 o conceito de competência no contexto organizacional (na área de Administração) começou a ser discutido nos Estados Unidos a partir do artigo de McClelland. Esse artigo desencadeou o debate entre psicólogos e administradores sobre competência na dimensão do indivíduo. Na visão Fleury e Leme Fleury a competência é o cruzamento entre a formação pessoal, educacional e a experiência profissional. Nesse entendimento, quando se adquire uma competência se pressupõe que o indivíduo sabe “como mobilizar recursos e transferir conhecimentos e habilidades num contexto profissional determinado” (*Ibidem*, 2007, p. 29). Na formação dos administradores, as competências adquiridas no processo formativo são mobilizadas no contexto organizacional para agregar valor econômico ou valor social à empresa que prestará serviço.

O curso de Administração precisa desenvolver um tipo de ensino em que os objetivos propostos proporcionem aos administradores a formação de suas competências, habilidades e saberes a fim de conhecer o seu trabalho, saber realizar a atividade específica que lhe compete. Desse modo, possibilita ao profissional saber organizar o fluxo do trabalho, ter competência técnica, desenvolver atitudes, permitindo a sua relação com as outras pessoas no trabalho e a construção de sua autonomia, da sua responsabilidade e de um saber se comunicar. Nesse contexto é importante adquirir o conhecimento do negócio que se encontra envolvido para saber interagir com as pessoas e fazer negociações (Fleury; Leme Fleury, 2007).

De acordo com Will (2015, p. 92), “tratar das competências e habilidades de professores do ensino superior para a articulação do currículo no contexto universitário é considerar os aspectos teóricos e práticos subjacentes ao contexto sociocultural, político e econômico”.

Morgado e Ferreira (2006) dizem que as mudanças profundas e constantes no mundo contemporâneo trazem consigo imposição de exigências, que já não mais prioriza a abordagem de conteúdo, e sim do desenvolvimento de competências.

No entanto, as novas exigências de acordo com Kuenzer (2008) têm a finalidade de promover uma formação flexível e continuada, diante de um mercado em permanente movimento. Como diz Veiga-Neto (2005), também impulsiona as transformações nas relações entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores e dirigentes, refletindo em uma nova condução das políticas públicas e privadas que aborda diferentes graus e sistemas de ensino.

De acordo com Kuenzer (2008), a formação baseada no rigor do taylorismo/fordista vem sendo radicalmente influenciada pelo desenvolvimento científico-técnico que imprime uma nova dinâmica aos processos produtivos. Desse modo, o papel dos conteúdos, que ainda se constituem no eixo das propostas curriculares, com as mudanças foi relativizado. Em contrapartida, como assinala Kuenzer (2008, p. 17-18):

Quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimentos do profissional, e não relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

Levando em conta esse novo cenário, o governo procura propor a reformulação dos currículos dos cursos superiores. Nesse contexto de mudança, as universidades dinamizam suas propostas curriculares e em contrapartida os professores mobilizam suas estratégias de ação, ou seja, seus processos cognitivos, seus saberes profissionais, suas competências e suas habilidades.

Numa segunda linha de preocupação, os docentes buscam construir sua autonomia intelectual, considerando os novos princípios que configuram o ensino universitário. Visto que de acordo com Kuenzer (2008, p. 19): “da formação especializada, passa-se à formação generalista; dos currículos mínimos, passa-se às diretrizes curriculares amplas [...] de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos”.

Diante das propostas oriundas das políticas do governo brasileiro para o ensino superior nos anos 2000, houve uma preocupação dos pesquisadores da educação, de outras áreas do conhecimento, dos sindicatos, dos servidores públicos e dos professores das IES com a “autonomia” das universidades. Perante tal fato, é importante analisar a proposta oficial desse período, no entanto, nas condições e possibilidades da instituição no contexto local, confrontar o mecanismo de controle do governo com os objetivos do ensino universitário é um aspecto interessante a ser levado em conta. Segundo Zabalza (2007, p. 27) foi:

Fruto da mesma circunstância, a incorporação da universidade às dinâmicas centrais da vida social foi efeito das políticas gerais desenvolvidas pelos governos. Apesar da "autonomia formal de que sempre gozaram na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos". Muitos desses mecanismos de controle foram vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade.

Nesse aspecto, se entende que as condições das universidades estão vinculadas às políticas de financiamento e isso influenciou nas decisões curriculares diante do fato de que muitas vezes tiveram que ceder aos novos critérios impostos pelos poderes públicos. Zabalza (2007) exemplifica essa situação, dizendo que o governo vincula o financiamento das universidades às pesquisas e assessorias às empresas e ao número de alunos impostos pela Secretaria de Ensino Superior. Como bem-dito, isso provoca impacto diante das novas exigências aos professores. Nesse caso, ele afirma:

Os ares de mudança na universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só fazem sob pressão e sob uma séria resistência. Desse modo, a sorte está lançada e, de uma forma ou de outra, as universidades e seus professores sentir-se-ão obrigados a sair da modorra institucional em que a docência tinha se escondido (*Ibidem*, 2007, p. 30).

De certa forma, essa mudança no contexto universitário tem criado uma necessidade de o professor desenvolver a competência de gerir a própria formação contínua para o fortalecimento da dimensão pedagógica e da prática curricular. Concomitante, se impõe uma mudança nas competências e habilidades docentes no sentido de reconhecer e respeitar as condições dos estudantes, de criar estratégias com novas metodologias, de rever os materiais e recursos didáticos e colocá-los à disposição dos alunos. A aceitação dessa prática é aliada às oportunidades de opções de trabalhos diversificados, numa dimensão que os professores façam opção por níveis de aprofundamento da disciplina, levando em conta a motivação e o interesse.

Parte-se, portanto, da ideia de que, a profissão docente implica em um tipo de interação que exige do professor a capacidade de articular os conteúdos de ensino com o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Nessas condições, é preciso o desenvolvimento da habilidade de interagir com os estudantes e criar argumentos e estratégias que possam contribuir com o processo de aprendizagem. Sendo assim, os professores precisam mobilizar as suas habilidades comunicativas e as modalidades dos seus saberes (disciplinares, curriculares e pedagógicos), os quais favorecem a elaboração de pensamento em tempo recorde e ajudam nas mudanças curriculares, provocam ações e reações nos alunos de forma significativa.

De princípio, é necessário a gestão da própria formação contínua, o que vai significar uma atitude de busca, uma continuidade no processo formativo. Quanto mais o professor busca essa formação, mais demonstra que não se dá por satisfeita com sua formação permanente. Zabalza (2007) tem argumentado que a formação não deve ser interpretada como ofertas formativas oferecidas num curto período, mas como um processo que perdure por toda vida.

As atividades dos professores universitários exigem uma constante formação, visto que eles participam de pesquisa e extensão, além do ensino. No aspecto relacionado ao ensino, de acordo com Perrenoud (2000), os professores têm a função de conhecer os conteúdos a serem ensinados e apresentar competência pedagógica de relacioná-los com os objetivos das situações de aprendizagem.

Para ensinar, uma das alternativas é a transposição didática⁶ dos conteúdos (Chevallar, 1991). Isso quer dizer que é preciso organizar o conteúdo em forma de saber, com referência no plano didático, ter atitudes de respeito ao ritmo dos alunos, favorecendo o comprimento das situações de aprendizagem propostas.

Ensinar implica em uma ação que leva em conta o nível de conhecimento já elaborado por cada um, os momentos de elaboração e reelaboração de saberes e de avaliação (Perrenoud, 2000).

Ainda pode ser considerada como alternativa para o ensino, a transformação curricular⁷ discutida por Pacheco (2014). Essa é compreendida como o currículo em ação, diferentemente da transposição didática. Esse conceito é bem mais amplo, vai além dos conteúdos disciplinares, envolve postura política, as questões de poder, os critérios da transformação do currículo em ação, as questões epistemológicas e a estrutura psicológica dos estudantes.

2.3 Caracterizações dos saberes, competências e habilidades

As universidades fazem exigências para formação dos profissionais do ensino superior, mas é importante saber se é exigido o saber necessário a essa formação no contexto da prática curricular (Kuenzer, 2008). A partir dessa reflexão, algumas questões foram elaboradas para a caracterização dos saberes, competências e habilidades para lecionar no curso de Administração, segundo o ponto de vista dos professores e alunos.

Em conformidade com a pesquisa desenvolvida questionou-se: Quais os saberes mais importantes para os professores ensinarem no curso de Administração? Quais os níveis de importância atribuídos a esses conhecimentos de Ensino? Essas respostas foram relacionadas com a percepção de currículo do curso. Como supõe Pacheco (2014), os conteúdos de ensino e aprendizagem são atribuídos por opções curriculares que não são neutras e nem apolíticas.

⁶ Para Chevallard (1991), a transposição didática é um instrumento eficiente capaz de possibilitar a análise do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento acadêmico, considerando a transposição do contexto de sua produção para outro contexto, as modificações profundas nesse processo e a nova significação.

⁷ Para Pacheco (2014), transformação curricular é o processo de transformação do conhecimento acadêmico em disciplinas, programas e o planejamento de forma didática. A transformação curricular é convergida em um processo de ensinar e aprender, tornando o currículo prescrito ou escrito (pela administração) e o currículo programado (pela escola) em um projeto-em-ação.

Para fim de análises, o grau de importância expressa os saberes relevantes e pouco relevantes para os professores lecionarem no curso de Administração, do ponto de vista dos professores e dos alunos. De acordo com Will (2015), lecionar no curso de Administração implica no mínimo que os docentes dominem os saberes científicos. Os resultados se expressaram nas tabelas a seguir.

A partir da comparação dos resultados na Tabela 5, levando em consideração o valor da média geral (3,0), observou-se que a referência padrão entre professores e alunos se diferenciou somente na terceira linha da Tabela 5, quando houve divergência no domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.

Tabela 5. Os saberes e competências científicas para lecionar no curso de Administração

Saberes e competências	Professores nº 20		Alunos nº 180	
	M	DP	M	DP
1 Utilização do conhecimento científico	3,65	1,22	3,12	1,25
2 Domínio do conhecimento que leciona	3,60	1,55	3,68	1,25
3 Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico	2,70	1,26	3,03	1,31
4 Relação entre o conceito que explora junto aos estudantes	2,55	1,23	2,34	1,35
5 Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	2,50	1,47	2,87	1,37
Média Geral			3,0	

Fonte: autor (2015).

Do ponto de vista dos professores e dos alunos, as percepções dos saberes e competências mais relevantes se assemelham nos conhecimentos científicos e nos saberes disciplinares, bem como nos saberes e competências menos relevantes (conceitos explorados junto aos estudantes e domínio da referência bibliográfica atualizada), mas o grau de importância se diferencia, seja nos itens acima da média, seja naqueles abaixo da média. No entanto, eles se contrapõem apenas nas estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico, que ficou relevante para os alunos e pouco relevante para os professores.

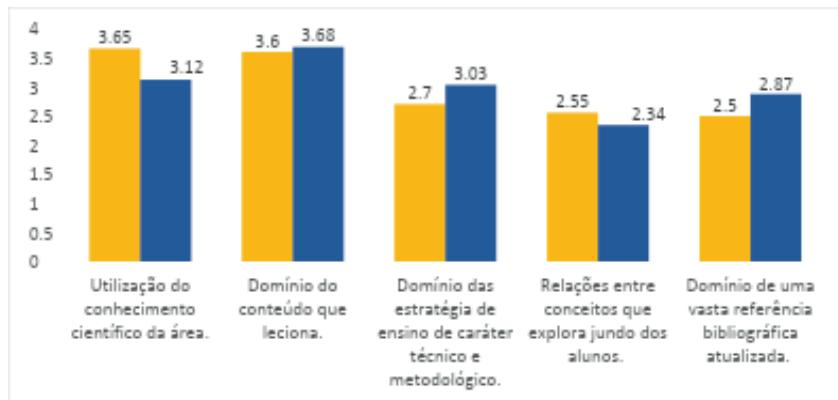
Em contrapartida, os saberes técnicos e metodológicos necessários, mediante o domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico é pouco relevante para os professores e relevante para os alunos. Nesse item houve uma diferença de concepção entre professores e estudantes. As demais decisões estão no mesmo padrão, acima da média ou abaixo da média, variando apenas o grau de relevância. Assim, de modo geral, a ordem de relevância dos saberes e competências

científicas atribuídas pelos professores e alunos não foram iguais, mas a maioria se assemelha no padrão. É possível averiguar tal situação a seguir:

- a utilização do conhecimento científico da área tem um nível de relevância mais alto para os professores do que para os alunos;
- o domínio do conteúdo que leciona tem um nível de relevância menos alto para os professores do que para os alunos;
- o domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico é pouco relevante para os professores, mas é relevante para os alunos;
- a relação entre os conceitos que explora junto dos alunos tem um nível de relevância menos baixo para os professores do que para os estudantes;
- o domínio de uma vasta bibliografia atualizada tem um nível de relevância mais baixo para os professores do que para os alunos.

Para analisar os resultados relacionados à percepção dos professores e estudantes sobre saberes e competências de ensino no curso de Administração é verificável o grau de semelhança. Sendo assim, é possível inferir que houve uma aproximação, embora com certa diferença, mas não tão significativa, dado o padrão de respostas, acima ou abaixo da média, ou seja, os saberes e competências científicas com alto ou baixo nível de relevância para lecionar no curso de Administração, conforme se verifica no Gráfico 3.

Gráfico 3. Relevância dos saberes científicos e didático-pedagógicos para lecionar no curso de Administração.



Fonte: autor (2015).

O grau de importância dos saberes mais relevantes para os professores lecionarem no curso de Administração, do ponto de vista dos professores são os conhecimentos científicos e dos alunos são os conhecimentos disciplinares. Embora ambos apresentem um grau relevância para esses atores. Analisando o discurso dos professores, a partir da análise de conteúdo de 12 entrevistas, observou-se que eles confirmam a relevância do saber disciplinar.

À medida que os professores se expressaram nas entrevistas, essa relação de concepção sobre os saberes e competências de ensino ficou confirmado na análise quantitativa. Na fala de "PA" (out. 2012) "o saber mais relevante é o domínio do conteúdo específico da disciplina, o professor deve ser especialista na área de ensino para transmitir o conteúdo"; "PB" é da mesma opinião que "o saber mais importante é o do domínio do conteúdo específico da disciplina e dos conceitos afins". Outros professores dizem que "o conhecimento de ensino deve ser aprofundado nas teorias da Administração". Os alunos asseguraram a mesma postura, para 100% dos entrevistados, que o saber mais relevante para o professor lecionar é "dominar a matéria ou a disciplina". Os saberes mais relevantes para lecionar foram tratados pelos docentes e discentes. No entanto, verificou-se que as estratégias de caráter técnico e metodológico ficam em um plano secundário para os professores, mas não para os alunos.

É compreensível esse resultado, dado que a vivência em sala de aula é algo do cotidiano. O entrelaçamento na relação de ensino e de aprendizagem dá uma sustentação maior para análise dos saberes e competências mais relevantes e menos relevantes, mas isso se vincula às concepções de quem ensina e de quem aprende.

Refletindo sobre a metodologia percebida pelos professores com relevância menor para lecionar, cabe dizer que ela é deixada para um segundo plano na questão da profissão docente. Se faz necessário esclarecer que quando se trata de metodologia de ensino no contexto dos saberes científicos é importante destacar que não seja confundida com didática ou com a simples técnica, ou como fim.

Uma referência adequada a esse item pode ser fundamentada na reflexão de Cimadon (2008, p. 19), no sentido de que "metodologia envolve teoria, postura profissional, objetivos, seleção de conteúdo, motivação, relacionamento humano com os estudantes, compreensão das diferenças individuais, seleção de técnicas, seleção de meios e avaliação". Nessa perspectiva, torna-se um instrumento fundamental e valioso e se constitui em uma ferramenta necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

Revendo o discurso dos professores sobre o exercício do magistério, eles abordam não somente o caminho que deve ser percorrido por eles, mas revelam concepções sobre o ensino, dificuldades nas estratégias de ensinar e proatividade, conforme os argumentos a seguir: "a dificuldade dos professores de gerenciar as disciplinas tem

sido a falta de saber transmitir os seus conhecimentos para os alunos" (PD out. 2012). Além da concepção de transmissão de saberes, verifica-se outra opinião destacada:

O professor gerencia sua sala de aula dirigindo, incentivando e motivando os alunos com os recursos disponíveis, ele tem a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de ajudar no desenvolvimento do pensamento, e na capacidade de interagir com o conhecimento científico. O professor está à frente do processo educativo e sua postura influência na qualidade do ensino (PF, out. 2012).

Os discursos dos professores, respectivamente, expressam o ensino mediante a concepção de transmissão e a cognitivista, o conhecimento disciplinar como sendo do professor e o conhecimento científico como instrumento de desenvolvimento cognitivo do pensamento do aluno, impulsionado por estratégias docentes. Essas duas perspectivas se relacionam às suas respectivas orientações metodológicas.

Tratando da questão do conhecimento científico e das competências para lecionar no curso de Administração, as estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico são entendidas de acordo com a concepção de ensino e de aprendizagem.

A transmissão de conhecimento relaciona-se com a abordagem clássica ou tradicional. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino fundamenta-se na transmissão do conhecimento, limitada às técnicas de verbalização e de memorização. A não perder de vista, a Universidade é considerada um lugar de excelência onde ocorre a formação por meio da transmissão de conhecimento em sala de aula (Cidamon, 2008).

O ensino universitário numa abordagem de desenvolvimento cognitivo, de interação relaciona-se à abordagem cognitivista. São vários os enfoques que podem ser dados ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, trabalhar em sala de aula, mediante o saber docente da profissão de professor, necessita que se tenha conhecimento das teorias que fundamentam as metodologias e técnicas de ensino. Nessa abordagem, as principais orientações teóricas são baseadas em Piaget, Ausubel e Gagné. Nessa perspectiva, os professores fazem opções por técnicas metodológicas interacionistas, abordando as experiências pessoais e a resolução de problemas.

Os saberes científicos necessários para lecionar no curso de Administração foram perspectivados pelos alunos em seus discursos. Eles são da opinião de que os professores devem articular os conteúdos básicos e específicos e saibam integrá-los aos diferentes conhecimentos do curso de Administração em relação à carreira de administrador e domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais. Eles ainda concebem que os docentes devem ajudar os alunos a refletirem a realidade e se apropriarem de novos conhecimentos para desenvolver a capacidade crítica. Outrossim, também saber motivá-los.

Partindo do entendimento de que o grau de importância dos saberes didático-pedagógicos é uma decisão compartilhada entre professores e estudantes, para ensinar, de um modo ou de outro, os saberes e competências didático-pedagógicas são utilizadas. Desse modo, verificou-se a opinião de professores e estudantes relacionada aos saberes e competências didático-pedagógicas, conforme a Tabela 6:

Tabela 6. Os saberes e competências didático-pedagógicas para lecionar no curso de Administração

Saberes e competências didático-pedagógicas	Professores nº 20		Alunos nº 180	
	M	DP	M	DP
1 Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e avaliação de ensino	3,55	1,23	3,41	1,27
2 Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes	3,20	1,24	2,82	1,32
3 Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração	3,10	1,55	3,13	1,37
4 Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador	3,05	1,43	3,42	1,44
5 Avaliar considerando um referencial para avaliação.	2,10	1,33	2,24	1,34
Média Geral			3,0	

Fonte: Will (2015).

As decisões na Tabela 6 relacionam-se aos saberes e competências didático-pedagógicas dos professores para lecionar. Assim, apresenta-se o ponto de vista dos professores e dos alunos sobre essa questão, como se observa na comparação a seguir:

- gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e avaliação de ensino, é uma decisão que apresentou um nível de relevância mais alto para os professores (3,55) do que para os estudantes (3,41);
- articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, é uma decisão que nas percepções dos professores e dos estudantes se

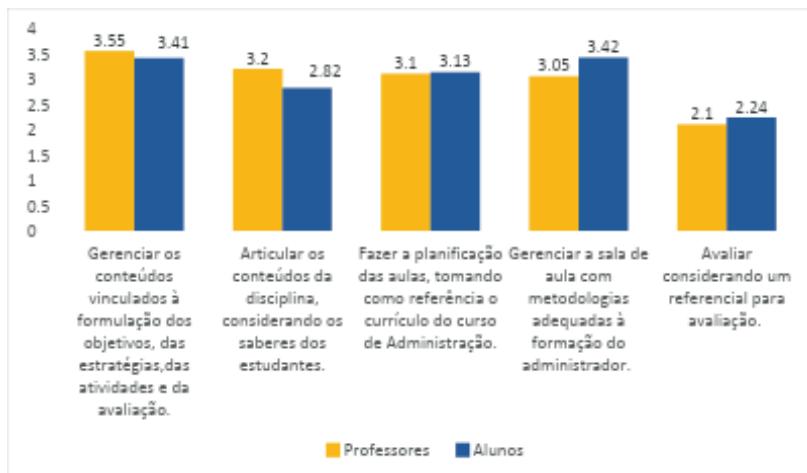
diferencia. Os professores consideram a decisão relevante (3,20) e os estudantes percebem-na como pouco relevante (2,82);

- fazer a planificação das aulas, tomando como referência o currículo do curso de Administração, é mais relevante para os estudantes (3,13) do que para os professores (3,10);
- gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador tem um nível mais alto de relevância para os estudantes (3,42) do que para os professores (3,05);
- avaliar considerando um referencial para avaliação, tem um nível de importância mais baixo para os professores (2,10) do que para os alunos (2,24).

Nas decisões didático-pedagógicas, observam-se que os professores fazem opção apenas por uma questão como sendo menos importante, os estudantes também dão um valor menor ao referencial de avaliação.

Nas questões da primeira à quarta, observa-se uma diferença de padrão, na segunda variável verifica-se que os professores consideram relevante a decisão docente, em contrapartida os alunos consideram a decisão pouco relevante.

Gráfico 4. Relevância dos saberes e competências didático-pedagógicas para lecionar no curso de Administração.



Fonte: autor (2015).

Esses saberes e competências colocadas no Gráfico 4 estão atrelados às necessidades profissionais dos professores do curso de Administração, eles precisam

construir novo saber e novas competências para lecionar no curso de Administração. De acordo com a opinião do professor PA (out. 2012), “Os professores do curso, de um modo geral, mesmo os experientes, ainda apresentam muita dificuldade no trato pedagógico, por falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área pedagógica”.

Alguns entrevistados acreditam que a construção de saberes para qualificar os professores como profissionais do ensino superior é viabilizada nos programas de “pós-graduação: mestrado e doutorado”, conseguido por meio de esforços individuais ou do empenho da universidade. Essa compreensão foi anunciada pelo professor PE (out. 2012) quando disse que “os professores da universidade devem ter conhecimento teórico e competência para articular a teoria à prática”. alguns alunos têm a mesma opinião, como o aluno AFR (out. 2012):

[...] a qualificação em doutorado agrega valor, conhecimento para os alunos e para o curso, há reconhecimento do MEC, observa-se o desenvolvimento dos professores que saíram para se qualificar. Os novos alunos vão evoluir muito”.

E ainda se destaca o aluno AJM (out. 2012), “os professores que têm doutorado têm firmeza, conhecimento, têm segurança e conseguem nos ajudar, pois têm apresentado conhecimentos gerais”. Mas essa opinião se diferencia com a do aluno ANP (2012):

Nem todo o professor mais especializado ou mais qualificado tem demonstrado novas competências na organização e implantação de conteúdo do ensino. Nem todos os professores qualificados melhoraram a sua atividade de ensino no âmbito didático-pedagógico, tem PHD que nem aula têm dado, vão à aula dão meia hora e coloca os alunos para desenvolver trabalho, embora tenha outros que estão dispostos a ensinar bem.

Tal concepção também foi apresentada pelo professor PF (out. 2012), quando disse: “Titulação e atividade metodológica são duas coisas diferentes, o professor pode ter doutorado em ciências contábeis, em psicologia ou em administração e não ter domínio em metodologia de ensino”.

Com esse dilema faz-se a seguinte consideração: ensinar significa que é preciso um saber docente que oriente o professor para saber em qual nível se deve chegar com a prática cotidiana. Nesse sentido, os saberes científicos e as competências didático-pedagógicas contribuem para os professores decidirem pelas teorias, pelos objetivos, selecionar os conteúdos, selecionar as técnicas e meios de ensino, fazer opção pelo modelo de avaliação e assumir uma postura conforme a sua personalidade, a sua capacidade de comunicação e valores.

Ainda tratando dos saberes e competências, para lecionar no curso de Administração, professores e alunos demonstraram entender que os saberes científicos dos professores da universidade são adquiridos a partir de suas qualificações diversificadas em pós-graduação e quando eles desenvolvem compromisso com a ciência. Em contrapartida, é importante e necessário, além de priorizar a

reprodução do conhecimento, valorizar a produção de conhecimento novo na área de administração. O que também é significativo e relevante para os estudantes, mas dadas as condições da pesquisa, eles apresentam um discurso vinculado à própria realidade da universidade. Isso pode ser referendado nos argumentos de professores e estudantes:

O professor deve conhecer as linhas de pesquisas do projeto pedagógico e vincular à sua disciplina, as suas unidades curriculares aquela que se relaciona e a partir disso criar projetos de pesquisa e socializar os resultados com os alunos, os quais podem se transformar em projetos de extensão. A articulação passa das linhas de pesquisa para a concepção do curso (Professor PB, out. 2012).

Acredito na associação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, mas o professor deve ter respaldo da coordenação do curso para elaboração de projetos de pesquisas e extensão com os alunos e desenvolvê-los para o crescimento das organizações. O ensino está entrelaçado com essas duas atividades (Professor PF, out. 2012).

O aluno tem a oportunidade de participar de pesquisa, mas prefere estágio nas empresas porque tem retorno financeiro e a universidade ainda é fraca na área de pesquisa (Aluno AFR, out. 2012).

Ainda se observa o discurso do professor sobre a organização das disciplinas, “as disciplinas foram colocadas em função da pesquisa, com programa de Iniciação Científica, com projetos de extensão e a monitoria focada para essa formação” (PF, out. 2012). Como se verifica, os professores valorizam a pesquisa e a extensão e procuram um vínculo com o ensino, o que os fazem valorizar o conhecimento científico da área, dando status de prioridade máxima, embora também considerem o domínio do conteúdo de ensino como relevante.



3. ATITUDES DOS PROFESSORES E ALUNOS NA PRÁTICA CURRICULAR

Falar de atitudes docentes na organização e prática curricular é ter em conta a ética, isso não quer dizer, que se deva agregar a cada disciplina do currículo a ética profissional, mas de considerá-la como um tema transversal, que se encontra presente na prática curricular de sala de aula, por intermédio de atitudes assumidas pelos professores e alunos no contexto da prática curricular.

O ensino no curso de Administração, como em qualquer outro curso superior na universidade pública brasileira, se insere numa proposta da prática curricular. Uma prospecção para se analisar quais os princípios éticos da formação, quais os valores que são marcantes no comportamento do aluno e daqueles que se pretendem formar, essa é uma postura profissional articulada a um conjunto de saberes, saber-fazer e atitudes (Flores, 2010). Nesse aspecto, a base do ensino e da aprendizagem pode-se encontrar na relação de respeito, solidariedade, reciprocidade e igualdade no convívio entre as pessoas (Camargo, 2009).

3.1 Decisões éticas na docência

Levando em conta a discussão de Camargo, docência para ser considerada como profissão tem a concepção de ensino como uma atividade intelectual, seguida da responsabilidade docente. A mesma deve ser compreendida não como uma tarefa imediata, mas a partir de um pensamento sobre o fazer pedagógico para garantir a eficiência, a eficácia e a efetividade do ensino, desencadeando a aprendizagem e o processo de formação. Flores (2010) entende que as competências de caráter geral, como as emocionais, como analisar e controlar as emoções, empenhar-se no reforço das motivações e estabelecer um bom relacionamento com os alunos podem ser reconhecidas em outras mais específicas, como:

[...] auto-reconhecimento, auto-regulação emocional, auto-estima, empatia e capacidade de escuta, resiliência sociais ou resistência a contrariedades, motivação, comunicação assertiva e habilidades sociais, capacidade para cooperar e trabalhar em equipa e para colaborar com o meio envolvente, capacidade para enfrentar e tomar decisões, capacidade para enfrentar a mudança e a incerteza, ter valores e uma atitude positiva perante a vida (Flores, 2010, p. 43).

Na perspectiva discutida pela autora, são as competências que dão suporte aos professores para orientar os seus alunos. Entende-se que os docentes são capazes de tomar decisões curriculares, de fazer reflexões e reconhecer quando as decisões em sala de aula são limitadas e não garantem o sucesso total da educação ética dos alunos. Desse modo, os princípios éticos são necessários e indispesáveis nas atitudes docentes para relacionar-se no cotidiano com os discentes.

Segundo Camargo (2009), os valores e as regras são elementos que são transmitidos pelos professores no contexto organizacional. Nesse aspecto, as atitudes docentes podem influenciar na relação com os alunos em sala de aula no processo de formação do pensamento reflexivo. Considerando as ideias desse autor, as atitudes podem ser negativas ou positivas.

Nesse âmbito, as decisões na prática curricular possibilitam a inclusão de novos elementos visando as discussões, e de deixar explícitas as questões relacionadas com os princípios éticos. Assim, os professores assumem posturas de fazer um tratamento dessas questões como objeto de reflexão no contexto do ensino e aprendizagem, em vez de cada professor tomar suas decisões de forma isolada. Nesse sentido, a ética é incluída na proposta curricular como uma preocupação oficial com a formação desenvolvida pela universidade.

Questiona-se, como o professor deve agir perante os alunos? No estudo de Camargo (2009) e de Flores (2010), eles refletem a questão do código da ética profissional, para o entendimento das relações dos professores no trabalho docente. Camargo (2009) enumera os seguintes códigos: a) ter preocupação com a estruturação e sistematização no plano de orientação, das relações e do controle da atividade de ensino e aprendizagem; b) ter consciência das exigências éticas para desenvolver um pensamento reflexivo e ajudar os alunos a convocar valores e normas que regem as atitudes, conforme as orientações éticas; c) definir os princípios e normas que regem o exercício da profissão docente, evidenciados na resolução de questões éticas; e d) analisar as diversas situações regidas pelos princípios que orientam as atitudes sem que determinem formas rígidas de conduta.

Flores (2010) discute a ética em sala de aula que pode ser advinda da associação dos profissionais, do contexto acadêmico ou dos princípios éticos feitos em juramento na aquisição do diploma dos professores, tendo os princípios gerais e o dever profissional de respeitar o valor e a dignidade humana (preservando a verdade, a excelência e o princípio da democracia).

O projeto curricular do curso não fecha com regras precisas, mas sim com princípios que proporcionam aos professores e alunos pensarem em suas condutas e nas dos outros. Nesse, o professor torna-se parceiro com o compromisso de agir para que haja uma construção do pensamento crítico e reflexivo, visando formar

cidadãos com a capacidade de pensar e julgar situações não somente em benefício próprio ou de outrem, mas orientando-se por valores e regras morais de convivência humana. Nesse sentido, é importante entender como a questão ética delinea as atitudes docentes.

Na convivência entre professores, entre alunos e entre professores e alunos emergem comportamentos e discursos que podem ser convergentes ou divergentes. No que diz respeito à questão da divergência de comportamento, é importante ressaltar que esse aspecto se relaciona com a própria essência humana. Para Camargo (2009, p. 25) existem quatro razões para a divergência que apontam o quanto a vida humana é dinâmica, as quais são:

- a) o conhecimento que o ser humano tem de si, tanto individualmente, como coletivamente; b) o conhecimento e o sentido que tem outras realidades para a própria pessoa; c) a razão engloba tradições e culturas com princípios, preconceitos e tabus que se cristalizam numa segunda natureza; [...], ou seja, a permanência de paradigmas comportamentais; d) a razão que "é fornecida pelo avanço da ciência e da tecnologia, que derrubam mitos e conceitos do passado, mas cria novos [...].

Ainda de acordo com Camargo (2009), essa questão é vista conforme o princípio da mutabilidade, presente na vivência ética e na vivência profissional, relacionadas às variações culturais, interesses imediatistas, manutenção do poder, concepção do ser humano e de suas relações sociais e de produção. No trabalho docente podem ser realçadas as concepções de ensino, de aprendizagem, de professores e de alunos, que influenciam nas atitudes docentes e discentes.

Essas características das atitudes refletem a capacidade de agir dos humanos, relacionadas às faculdades da inteligência, da emoção e da vontade. Nessa perspectiva, as atitudes docentes apresentam a regularidade do pensamento, dos sentimentos e das predisposições para atuar em função do ambiente e das pessoas que ali estão (Recalde, 2000). Não obstante, os componentes cognitivos das atitudes manifestam-se em função de um determinado objeto, de acordo com a representação cognitiva e conhecimento que o sujeito tem sobre o objeto da sua atitude.

Para Camargo (2009), as decisões das pessoas são frutos da vontade, do querer e de se colocar em função dos seus objetivos, ideais e metas, evitando coações, imposições interiores ou exteriores. A pessoa constrói a sua existência pela vontade, a partir de suas convicções, tem controle de si mesma.

Componentes da afetividade, como sentimento ou motivo referente a uma situação ou a uma pessoa gera uma discordância ou concordância. No primeiro caso, se os professores procuram justificar as suas atitudes através dos seus sentimentos motivados pelos defeitos e atitudes negativas dos alunos (orgulho, inveja, preguiça, agressividade, intolerância, individualismo, entre outros) podem emitir, um comportamento hostil e reforçar as atitudes negativas deles. No segundo caso, a

conduta docente torna-se agradável e de reconhecimento das atitudes positivas diante das virtudes dos alunos (prudência, fortaleza, justiça, temperança). No entanto, se houver uma combinação entre os elementos da cognição e afetivo, o professor reorganiza as suas emoções e a sua relação com os alunos e pode contribuir para a construção de novas atitudes discentes.

3.2 A ética dos professores e alunos no contexto da prática curricular

Na pesquisa realizada com professores e alunos emitiu-se as opiniões desses atores sobre questões éticas inerentes à prática curricular em sala de aula. Considerando que ética está relacionada com as relações humanas, com o respeito, o compromisso e a responsabilidade, se fez necessário entrar em contato com as opiniões vigentes no trabalho educativo. O grau de concordância de professores e alunos permitiu verificar como essa relação vinha ocorrendo na percepção desses, de quem ensina e de quem aprende, levando em consideração as relações sociais e de trabalho.

Tabela 7. As diferentes percepções entre professores e alunos sobre pontualidade e assiduidade

Professores	M	DP	Professores	M	DP
São pontuais em suas atividades com os estudantes	4,60	0,50	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos	4,08	0,96
São assíduos em suas atividades com os estudantes	4,50	0,61	São assíduos e pontuais com horários em sala de aula	3,86	1,00
Média geral					4,0

Fonte: autor (2015).

Os resultados mostraram que os níveis de concordância se diferenciaram entre professores e alunos no que se refere à assiduidade e pontualidade. O consenso entre professores nas duas atitudes foi maior do que o consenso entre alunos. A questão da pontualidade se diferenciou no grau de concordância, mas a questão de assiduidade se diferenciou no padrão de concordância: houve concordância acima da média pelos professores, com maior consenso, enquanto nos alunos houve dispersão, com uma concordância abaixo da média e com um consenso muito baixo. Reconhecer essas atitudes como uma questão de ética, é compreender o compromisso e a responsabilidade que esses atores conseguem assumir consigo e com o outro.

As atitudes e os compromissos no campo profissional vinculam-se à “articulação de saberes, saberes e atitudes” (Estrela, 2010, p. 67). É o que a autora designa de profissionalidade, uma competência profissional referenciada em valores aceitáveis

e que ajudam na construção de novas posturas no contexto educativo e social. A questão do respeito, da responsabilidade e compromisso é permeada por valores e atitudes que, como concebe Camargo (2009), são partes da prática curricular no contexto do ensino e da aprendizagem. Outras questões foram relacionadas à ética no contexto da sala de aula.

Tabela 8. Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas

Professores	M	DP	Alunos	M	DP
Respeitam as pessoas com necessidades especiais	4,70	0,47	Respeitam pessoas com necessidades especiais	4,64	0,57
Respeitam as diferenças de gêneros	4,65	0,49	Respeitam as diferenças de gêneros	4,37	0,75
Respeitam diferenças étnicas	4,50	0,69	Respeitam as diferenças étnicas	4,51	0,66
Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros.	4,50	0,95	São comprometidos com a própria formação.	4,37	0,76
Média				4,0	

Fonte: autor (2015).

As questões éticas se assemelharam pelo nível de concordância, demonstrando um consenso alto sobre as questões de tolerância, respeito à diversidade e solidariedade. Os níveis de concordância estão relacionados aos valores que a sociedade brasileira e as universidades vêm discutindo, no sentido da formação da cidadania. Essas questões se constituem em um conjunto de princípios e valores da prática curricular, em um nível dos valores mais amplos e necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Com efeito, a questão ética está sempre presente quando os professores e alunos agem de acordo com os princípios, valores, normas e moral (Estrela, 2010). Para a autora, o reconhecimento da ética docente tem seu fundamento na própria natureza da educação e do ensino.

A universidade brasileira tem incorporado o discurso da autonomia e da responsabilidade e os cursos em sua singularidade entram com a contrapartida para formar e educar os alunos, agregar o elemento da ética no discurso e nas ações, sejam dos professores ou dos alunos.

Tabela 9. Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas relacionadas ao ensino e aprendizagem

Professores	M	DP	Alunos	M	DP
Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes (M = 4,35; DP = 0,49)	4,35	0,49	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores (M = 4,35; DP = 0,75)	4,35	0,75
Sentem-se responsáveis pela formação dos seus alunos (M = 4,30; DP = 0,86)	4,30	0,86	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional (M = 4,27; DP = 0,87)	4,27	0,87
Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles (M = 4,30; DP = 0,98)	4,30	0,98	Respeitam os seus professores e colegas (M = 4,65; DP = 0,62)	4,65	0,62
Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos (M = 3,95; DP = 0,95).	3,95	0,95	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária (M = 3,93; DP = 0,98).	3,95	0,98

Fonte: autor (2015).

Observa-se que as questões diretamente relacionadas com o ensino e aprendizagem tiveram um nível de concordância menor dos professores e alunos, mediante as questões que foram acima e abaixo da MG = 4. A disponibilização de horários ficou abaixo da média, mas teve um consenso baixo. Essas atitudes fazem parte da postura docente e discente no processo da prática curricular fora de sala de aula, mas estão inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Transpareceu que não há momentos de atendimentos aos alunos e eles não têm compromisso com estudos individuais.

Investigar a competência ética como parte da profissionalidade docente é pertinente que se confirme a importância dada pelo coletivo de professores às decisões relacionadas com o respeito, tolerância e a cooperação com e entre os alunos; com o trabalho colaborativo e o compromisso com as pessoas que estão se formando.

De acordo com o resultado, a questão ética no contexto curricular do curso de Administração da universidade se apresentou de uma forma satisfatória, indicando melhorar alguns aspectos, como frequência dos alunos em sala de aula e os horários com o compromisso acadêmico.



4. PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO CURRICULAR

A avaliação no contexto educacional, ao longo da história, vem sofrendo modificações diante de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que interferem na educação e em suas concepções. Isso tem sido preponderante na configuração das abordagens de avaliação, considerando-se os diferentes modelos de ensino e de aprendizagem (Fernandes; Alves; Machado, 2008).

A avaliação está diretamente vinculada à sua essência, sendo definida como o conhecimento de um objeto, de uma realidade ou de um sujeito (Souza, 2018). Isso implica em determinar o que é necessário para avaliar, ou seja: investigar, diagnosticar o objeto ou sujeito e observar as principais características juntamente aos sentidos e significados do processo avaliativo.

A avaliação pode ser assumida como decisão, fazendo parte do esforço de flexibilização do currículo e da formação de cidadãos críticos. É nessa perspectiva, que as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2005a) pressupõem a prática avaliativa no curso de Administração na busca de evitar a exclusão daqueles que são avaliados na prática curricular de sala de aula.

Retomando a concepção de avaliação, entende-se que esta é uma opção curricular, em que as decisões docentes podem optar tanto pelo instrumento de classificação dos estudantes, quando a finalidade é fazer a comparação entre eles; ou como uma forma de inclusão, quando é utilizada em função dos objetivos e da formação. Vial (2008) pressupõe uma nova experiência no contexto da prática curricular, mediante uma avaliação interpretada e utilizada como um trabalho que permite a troca entre sujeitos.

A avaliação no contexto universitário e no processo de ensino e aprendizagem na prática curricular de sala de aula pode ser utilizada com a finalidade de averiguar não só o nível e a qualidade do aprendizado, mas também da eficácia do ensino.

Na atividade de ensino, os professores podem assumir várias vertentes formativas, dentre elas, a com a participação dos alunos, ou seja, do sujeito em formação. Contudo, os professores a partir dos seus saberes, competências e atitudes podem

estabelecer uma relação de respeito e de acolhimento dos seus alunos (Sordi, 2005). Isso implica em determinar o que é necessário avaliar, considerando a investigação e o diagnóstico do objeto ou do sujeito, observando as principais características juntamente aos sentidos e significados do processo avaliativo (Souza, 2018). É nessa perspectiva que a análise da decisão de avaliação foi tratada neste capítulo.

4.1 Currículo e prática de avaliação no contexto universitário

O conceito de avaliação de acordo com Sordi (2005) é uma decisão política e um dos componentes do trabalho docente. Tomando como referência Alves e Machado (2008), esse conceito é estabelecido em uma relação de valores que determina a escolha entre avaliar e controlar. Will (2015, p. 94) ao discutir o termo, diz que a avaliação:

Tem regras e lógicas bem definidas, envolve a dimensão pedagógica - o processo didático e a lógica da ajuda da aprendizagem; a dimensão institucional - o diálogo entre os atores e o intercâmbio conflitual; a dimensão social - a articulação entre instituição e sociedade e a lógica da orientação em função das necessidades sociais e do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a avaliação no curso de Administração deve cumprir as diversas dimensões nas quais está inserida. Assim, se pressupõe que a prática de avaliação seja contextualizada na prática curricular de sala de aula, e os professores possam assumir a função de iniciar os alunos de administração na sua formação inicial, orientando suas atividades relacionadas ao mundo da profissão de Administrador.

4.1.1 As decisões docentes no processo avaliativo

O processo avaliativo relaciona-se diretamente ao fazer pedagógico inerente à prática em sala de aula (Depresbiteris, 2008; Mendes, 2005). Assim sendo, as ideias de avaliação pressupõem as práticas avaliativas que se expressam por meio de posturas tradicionais ou mais progressistas. Considerando as práticas mais progressistas, destacam-se três processos interligados: ensino, aprendizagem e avaliação como unidade, não comportando a investigação da avaliação desvinculada do ensino e da aprendizagem.

Para Fernandes (2011), a compreensão da relação entre o ensino-aprendizagem e avaliação é imprescindível, caso isso não ocorra, provoca-se uma dificuldade na definição da relação ensino, aprendizagem e avaliação para a construção de uma visão holística na busca da melhoria do ensino. É nesse sentido que Fernandes (2011) percebe a avaliação como um processo que ajuda os estudantes na melhoria da aprendizagem e os professores na melhoria do ensino.

Nota-se que a avaliação tem se apresentado pelas suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e somativa). Na avaliação formativa, durante o ensino e a aprendizagem, preconiza-se tanto a conduta do professor, como a do estudante avaliado para além da interação entre os estudantes (Pacheco, 1995a). Essa avaliação de acordo com Hargreaves, Earl e Ryan (2001) é contínua, realizada ao longo do curso ou da unidade de ensino, com objetivo de avaliar o que está sendo alcançado na atividade de ensino e de aprendizagem.

Durante o ensino, o professor pode analisar o acesso que os estudantes estão tendo ao conhecimento científico abordado na unidade, as estratégias que estão utilizando para se apropriarem dos conhecimentos, as relações e reflexões que conseguem fazer a partir daquilo que estão aprendendo. Esse é um aspecto importante do professor para interagir com os estudantes, para rever suas estratégias de ensino, sua forma de comunicação, a reorientação do trabalho em grupo e individual.

Na visão de Sordi (2005), a etapa formativa faz parte da decisão de reconhecer a avaliação como componente do trabalho docente. Hargreaves, Earl e Ryan (2001) a percebe como a melhoria do ensino e da aprendizagem, visto que, possibilita a identificação dos problemas e de ajuda imediata.

Segundo Will (2015), o modelo global da avaliação abrange três aspectos essenciais: etapas da avaliação, procedimentos e critérios. Sendo assim, nas modalidades principais se observam as seguintes etapas: a) inicial (diagnóstico, contexto, expectativa); b) processo (dinâmica da implementação); e c) final (produto, resultados). Mendes (2005), analisando a avaliação no contexto universitário, preconizou a relação entre os conteúdos, a metodologia de ensino e avaliação, observando que as práticas não variam muito, os professores geralmente transmitem os conteúdos e marcam as datas das provas mediante a escolha dos instrumentos que podem variar (trabalhos, seminários, exercícios, pesquisa, testes). A partir dessa prática acadêmica, a atividade avaliativa é aplicada, corrigida e entregue o resultado, como ponto final de uma etapa para iniciar novamente o trabalho pedagógico. Para Luckesi (2011), isso não passa de uma mera verificação dos resultados dos alunos.

Diante dessa discussão, a pesquisa que foi desenvolvida e resultou neste livro, analisou o resultado da prática avaliativa envolvendo as decisões dos professores e situações vivenciadas pelos alunos, identificando as prioridades e expectativas no processo avaliativo.

4.2 Prioridades dos professores e expectativas dos alunos na prática avaliativa

Conforme a pesquisa que foi realizada com professores e alunos do curso de Administração, a avaliação é interpretada mais do que uma atividade de medida; ela envolve decisões abrangentes com fases e etapas contínuas e procedimentos avaliativos. Desse modo, escolheu-se cinco indicadores de prioridades: a) critérios de avaliação; b) avaliação como elemento de modificação das estratégias de ensino; c) modalidades de avaliação; d) conteúdos de avaliação; e) mecanismos de avaliação.

4.2.1 Relação das prioridades e expectativas por afinidade

A ordem de prioridades atribuídas pelos professores aliadas às expectativas dos alunos revelaram as suas concepções sobre avaliação, conforme os indicadores expressos na Tabela 10, com suas respectivas médias e desvio padrão.

Tabela 10. Decisões dos professores e vivências dos alunos na prática avaliativa

Prioridades dos professores		M	DP	Expectativas dos alunos	M	DP
1 ^a	Deixar claro os critérios de avaliação	3,85	1,26	Ter acesso aos critérios de avaliação	3,81	1,02
2 ^a	Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino	2,90	1,29	Receber notas que expressam o aprendizado do período avaliado;	3,94	1,07
				Realizar autoavaliação	4,13	0,98
3 ^a	Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo para ajudá-los, caso seja necessário	2,85	1,38	Receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos	4,11	0,89
				Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina	4,10	0,87
4 ^a	Avaliar os conteúdos específicos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes	2,80	1,50	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados;	4,17	0,84
				Realizar outras provas para além dos testes	4,10	0,87
5 ^a	Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho dos professores na disciplina.	2,60	0,84	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	4,02	1,13
Média					3,0	

Fonte: Will (2015).

Apesar da avaliação ser um processo que envolve professores e alunos, as suas percepções se diferenciam. Constatou-se que a maioria dos professores apontaram os critérios de avaliação como prioridade máxima, e as demais prioridades ficaram abaixo da média.

Uma vez decorrida a classificação das prioridades dos professores, observou-se que na hierarquia de valores (de 1 a 5), somente os critérios de avaliação ficaram acima da média, e as demais decisões foram percebidas com menor importância. As decisões percepcionadas como menos prioritárias foram: a avaliação como elemento de modificação das estratégias de ensino; modalidades de avaliação; conteúdos de avaliação e avaliação docente.

Os estudantes também tiveram a oportunidade de ordenar as suas expectativas, conforme as suas vivências no processo de avaliação. Verificou-se a percepção que eles tinham inerentes à prática de avaliação vivenciada diante das decisões docentes. A dimensão de avaliação ao ser apresentada e discutida com os estudantes, apresentou as variáveis pelo grau de importância, atribuindo uma hierarquia de valor das suas expectativas, ficando apenas duas abaixo da média. Verificou-se que a percepção dos alunos se diferenciou das dos professores, pela priorização da maioria das variáveis como expectativas importantes. Cada prioridade foi vinculada a uma ou duas expectativas, de acordo com a necessidade de desmembrar as variáveis de respostas dos estudantes, conforme a Tabela 10.

Comparando as prioridades com as expectativas, observou-se um desencontro entre as concepções docentes e discentes sobre determinadas questões da avaliação na prática curricular.

Considerando a dimensão da prática de avaliação dos professores no contexto curricular, analisou-se pelos extremos, como uma forma de visualizar a valoração entre a primeira e última prioridade com as expectativas dos estudantes. Assim, é possível se observar os resultados na Tabela 11.

Tabela 11. Prioridade máxima e mínimas dos professores relacionadas às expectativas dos alunos

Prioridades		Decisões	M	DP	Expectativas	M	DP
Máxima		Deixar claro os critérios de avaliação	3,85	1,26	Ter acesso aos critérios de avaliação	3,81	1,02
Mínima		Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho dos professores na disciplina.	2,60	0,84	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	4,02	1,13
Média			3,0			4,0	

Fonte: Will (2015).

Os resultados na Tabela 11 mostram que há um desencontro entre professores e alunos, comparando-se a prioridade máxima (deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes), com a expectativa equivalente (obter acesso aos critérios de avaliação). A diferença numérica nesses itens não foi significativa, mas se observa a diferenciação no grau de relevância. A prioridade é maior para os professores do que as expectativas dos alunos.

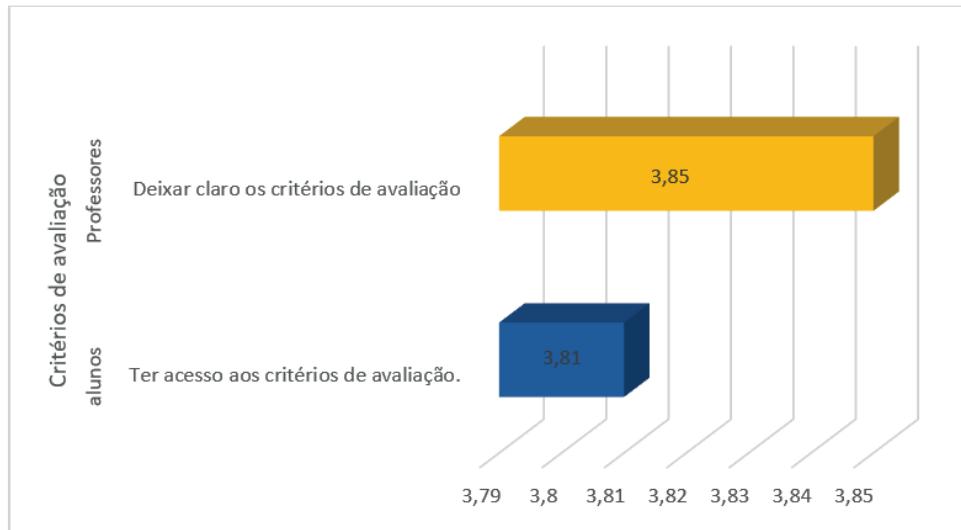
4.2.2 Critérios de avaliação

Partiu-se do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem na prática curricular necessita de uso de parâmetros avaliativos e de busca de uma consistência interna, objetivos e conteúdo (Alves, 2004). Desse modo, ao deixar claro os critérios de avaliação, cria-se uma transparência na atividade de avaliação, deixando os estudantes cientes do que são esperados deles (Fernandes; Alves; Machado, 2008).

Os critérios de avaliação são importantes referências para se julgar o nível de desempenho e desenvolvimento dos alunos nas disciplinas do curso de Administração. Podem ser encarados de duas formas, uma imposta pelos professores e a outra negociada com os alunos. Seja de uma forma ou de outra, é importante deixar claro os critérios, visto que, os alunos podem ter acesso aos mesmos (Sordi, 2005).

Nessa perspectiva, os professores precisam estabelecer essa relação com seus alunos, contanto que implique em um caminho de ida e de volta, de respeito e acolhimento. De acordo com Pacheco (1995a), nessa relação entre professores e alunos é importante à questão do diálogo, uma vez que, a avaliação tem regras lógicas bem definidas e pode ser compartilhada por eles, como aponta o Gráfico 5.

Gráfico 5. Critérios de avaliação: prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos.



Fonte: autor (2015).

O Gráfico 5 mostra que a prioridade dos professores deixa claro os critérios de avaliação, e é maior do que a expectativa dos alunos de obter acesso a esses. De um modo geral os professores planejam e apresentam aos estudantes o plano de ensino na primeira aula do semestre, discutindo cada unidade curricular. Geralmente, apresentam as ementas, os objetivos, a descrição dos conteúdos, as metodologias de ensino-aprendizagem, os instrumentos de avaliação, e explicitam os critérios a serem utilizados nas avaliações do semestre.

Para Despresa (2008), os critérios de avaliação podem ser classificados em absoluto e relativo. No primeiro, toma como referência o critério para analisar o desempenho dos alunos de acordo com os objetivos. O segundo, baseia-se em normas para verificar a posição do aluno com relação ao grupo. De acordo com a autora:

A interpretação dos resultados na avaliação baseada em critério é diferente da avaliação baseada em normas. Suponhamos um aluno que tirou 80 numa prova. Na avaliação baseada em normas, o significado da nota está relacionado à média do grupo. Na avaliação baseada em critério, a nota representa uma percentagem de alcance em relação aos objetivos (*Ibidem*, p. 68).

O critério de avaliação visto como uma exigência de qualidade está diretamente relacionado com as estratégias adotadas na metodologia de ensino aprendizagem. Além dos conteúdos da formação em administração, o currículo do curso pressupõe a aquisição de competências para os alunos responderem de forma eficaz os problemas e desenvolverem a capacidade de continuar a aprender (Brasil, 2005a).

Nessa perspectiva, investigou-se a avaliação no contexto do ensino-aprendizagem em uma visão de construção da autonomia, quer como estudante de administração, quer como futuro profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares de 2005, o curso de Administração é orientado a propiciar uma formação capaz de mobilizar as estratégias cognitivas, conceituais, práticas e comportamentais para enfrentar os novos desafios com competência.

Assumiu-se a convicção de que a avaliação deva ser válida e mais diversificada, visando a expressão não somente dos conhecimentos, mas também das competências e atitudes. Isso tem a tendência de os professores optarem por atividades avaliativas múltiplas. Assim, a participação dos alunos na negociação de modalidades e critérios de avaliação, torna o processo mais transparente e os alunos agentes de auto e heteroavaliação, delimitado pelos critérios pautados nos objetivos.

4.3 Avaliação docente

O item de avaliação docente que aparece como prioridade mínima, não se coaduna com a avaliação que se insere no contexto da política de avaliação docente no âmbito das universidades, que surgiu juntamente com a política de avaliação das instituições de ensino superior pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Esse tipo de avaliação foi validada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que instituiu a orientação da avaliação interna ou autoavaliação. De acordo SINAES (Brasil, 2004, p. 5-6):

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidade cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

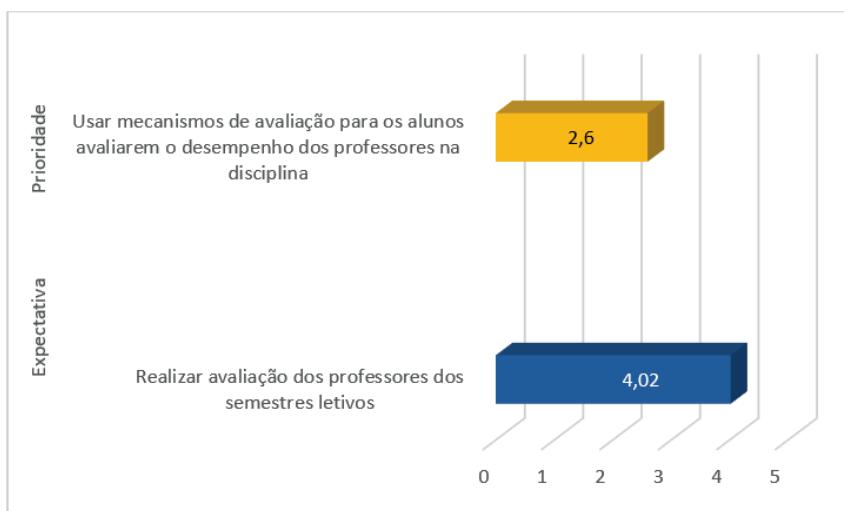
A importância dos objetivos da avaliação interna é atribuída à qualificação e capacitação do professor junto à instituição. Isso tem como finalidade o desenvolvimento das atividades docentes de forma mais efetiva. Os dados em estudo, referentes à universidade brasileira têm indicado que o seu corpo docente é avaliado através de mecanismos de identificação de conhecimentos, habilidades e atitudes na consecução da atividade profissional na instituição.

Ainda se observa na Tabela 11, a diferenciação entre a prioridade mínima dos professores e a expectativa dos alunos. Tomando como referência a prioridade mínima dos professores (usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina) e a expectativa dos alunos (realizar avaliação dos professores dos semestres letivos), infere-se que a avaliação docente apresenta uma valoração maior para os alunos do que para os professores.

Esse tipo de avaliação analisada não significa a estigmatização dos professores pelo conceito de bom ou ruim. O significado da avaliação diz respeito ao feedback do trabalho acadêmico, para saber se os conteúdos planejados (os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes essenciais à formação dos administradores) foram de fato cumpridos e expressos no processo de ensino, se não, quais foram as dificuldades; se a conduta do professor permitiu uma interação com base na ética e em uma linguagem clara e precisa; se as estratégias, instrumentos e recursos de ensino facilitaram ou dificultaram a aprendizagem. Tais aspectos são importantes para a melhoria do ensino-aprendizagem e do estabelecimento de confiança entre professores e alunos. Nesse caso, cada unidade do semestre pode ser avaliada para se estabelecer uma interação mais qualitativa.

A prioridade mínima dos professores é relacionada à decisão de usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina, o que se distanciou significativamente da expectativa dos alunos de realizar a avaliação dos professores dos semestres letivos, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6. Avaliação docente: prioridade mínima dos professores e expectativas dos alunos.



Fonte: Will (2015).

O Gráfico 6 demonstra a falta de interesse dos professores serem avaliados pelos alunos, enquanto estes últimos apresentam o interesse de avaliá-los. Logo, se a questão é de menor prioridade para os professores e de maior expectativa para os alunos, não há um consenso nem negociação entre professores e alunos, mesmo sabendo que essa questão se encontra no PPC.

O PPC¹ de Administração da universidade investigada prevê a avaliação como uma relação entre avaliado e avaliador e que os alunos devem ter oportunidade de avaliar seus professores (UFT, 2010a). O documento propõe que a participação docente e discente seja aberta e transparente, como possibilidade de garantir a legitimidade do processo avaliativo, apesar de que dentre as prioridades da avaliação, essa seja a que tenha menor importância para os docentes.

Ainda de acordo com o PPC da universidade pesquisada, a avaliação docente é orientada para que seja além do domínio do conteúdo, incluindo, assim, o compromisso em sala de aula, a assiduidade, a pontualidade, o compromisso com o ensino e a comunicação. Por conseguinte, há uma proposta de avaliação de saberes, competências e habilidades.

O resultado relacionado à avaliação docente pode vincular-se à concepção de avaliação, a qual interfere na postura do avaliador e do avaliado. Principalmente quando a avaliação é percebida como instrumento de exclusão.

A mudança desse tipo de avaliação pode gerar uma nova experiência, como pressupõe Vial (2008), que permite a troca entre o sujeito no contexto da prática de avaliação, possibilita estabelecer uma relação de confiança, de respeito, de compromisso entre quem avalia e quem é avaliado.

Em conformidade com o discurso dos docentes nas entrevistas, eles se referem à avaliação externa que o MEC fez ao curso. Destacam a pontuação 4 atribuída à Universidade, numa escala de 1 a 5. Os professores dizem que essa avaliação foi feita com base no Projeto Pedagógico do Curso, na estrutura da universidade, laboratórios e na avaliação de professores e alunos. Mas sobre a avaliação interna se referiram à avaliação dos alunos sobre o curso, quando fazem apontamentos negativos diante de fatos que trazem prejuízo a eles. No entanto, nesse contexto, a avaliação dos professores não é a mesma de que trata esta pesquisa. Essa avaliação interna diz respeito a uma série de itens, como qualificação, titulação, perfil, regime de trabalho entre outros (UFT, 2010a).

A questão da avaliação da instituição apareceu no discurso dos professores por ser algo que vem marcando as universidades nessas últimas décadas, ou seja, a avaliação da administração central, com o discurso de obter “dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores” (Libâneo, 2004, p. 239). Contudo, o MEC emite juízo de valores e toma as decisões relacionadas com o desenvolvimento da instituição. Porém, isso não impede dos professores desenvolvam reflexões sobre os objetivos explícitos e implícitos nas avaliações oficiais para evitar que se esvazie o ensino universitário, quando não criam critérios de relevância social e ainda promovem a perda da autonomia da universidade (Sordi, 2005).

¹ Projeto Pedagógico do Curso.

4.3.1 Avaliação dos professores pelos alunos

Tratar da avaliação dos professores pelos alunos na prática de avaliação é alinhar-se ao modo de Villas Boas (2005, p. 152) ver o trabalho pedagógico como “trabalho concebido, executado e avaliado por professores e alunos”. Isso significa que o ensino-aprendizagem é uma parceria entre professores e alunos. É criar um espaço de produção numa relação horizontal e emancipatória.

Villas Boas (2005) em diálogo com Demo (1992) discutem duas perspectivas de posturas docentes, a daqueles que não aceitam ou não percebem essa perspectiva e preservam a postura de transmissão do conhecimento, cabendo ao aluno apenas a função aprender o que eles ensinam. Esses, dificilmente concebem a necessidades de serem avaliados pelos alunos. E daqueles que veem a universidade como um espaço de produção com a função de reconstruir o conhecimento com a participação dos estudantes, como produtores da ciência em níveis diferenciados dos professores. Infere-se que este grupo considera prioritário o seu processo de avaliação pelos alunos. Isso serve para que haja um processo de reflexão para melhoria do ensino.

O item de avaliação docente que aparece como prioridade mínima insere-se no contexto da política de avaliação docente, no âmbito das universidades, que surgiu juntamente com a política de avaliação das instituições de ensino superior pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Mas diante do resultado, a avaliação docente no contexto da prática curricular na sala de aula, nesta universidade pesquisada ainda não havia se transformado naquele dado momento em uma ação em consenso. Mesmo que os agentes da ação estivessem sendo orientados pela determinação do MEC e pelo Projeto pedagógico do curso (PPC).

O PPC prevê a avaliação como uma relação entre avaliado e avaliador e que os alunos devem ter oportunidade de avaliar seus professores, conforme Resolução do CONSEPE nº 15 (UFT, 2010a). O documento propõe que a participação docente e discente seja aberta e transparente, como possibilidade de garantir a legitimidade do processo avaliativo, apesar de que, essa prioridade para os professores apresenta menor importância.

Ainda de acordo com o PPC da universidade pesquisada, a avaliação docente é orientada para que seja além do domínio do conteúdo, incluindo, assim, o compromisso em sala de aula, a assiduidade, a pontualidade, o compromisso com o ensino e a comunicação. Por conseguinte, há uma proposta de avaliação de saberes, competências e habilidades.

O resultado relacionado à avaliação docente pode vincular-se à concepção de avaliação, a qual interfere na postura do avaliador e do avaliado. Principalmente quando a avaliação é percebida como instrumento de exclusão. De acordo com

Alves, Flores e Machado (2011), esse tipo de avaliação é assumido como prestação de contas, objetivando classificar os alunos como os melhores ou os piores. O mesmo ocorre com os alunos quando avaliam os docentes e usam essa mesma lógica. A mudança desse tipo de avaliação para uma nova experiência como pressupõe Vial (2008) permite a troca entre o sujeito no contexto da prática de avaliação, permite estabelecer uma relação de confiança, de respeito, de compromisso entre quem avalia e quem é avaliado.

Em conformidade com o discurso dos docentes nas entrevistas, eles se referem à avaliação externa que o MEC fez ao curso. Destacam a pontuação atribuída à Universidade, 4 numa escala de 1 a 5. Os professores dizem que essa avaliação foi feita com base no Projeto Pedagógico, na estrutura da universidade, laboratórios e na avaliação de professores e alunos. Mas sobre a avaliação interna, se referiram à avaliação dos alunos sobre o curso, quando fazem apontamentos negativos diante de fatos que trazem prejuízo a eles. No entanto, nesse contexto, a avaliação dos professores não é a mesma de que trata esta pesquisa. Essa avaliação interna diz respeito a uma série de itens, como qualificação, titulação, perfil, regime de trabalho entre outros (UFT, 2010a).

A questão da avaliação da instituição apareceu no discurso dos professores por ser algo que vem marcando as universidades nessas últimas décadas, ou seja, a avaliação da administração central, com o discurso de obter “dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores” (Libâneo, 2004, p. 239). Contudo, o MEC emite juízo de valores e toma as decisões relacionadas com o desenvolvimento da instituição. Isso não impede que os professores desenvolvam reflexões sobre os objetivos explícitos e implícitos nas avaliações oficiais para evitar que se esvazie o ensino universitário, quando não criam critérios de relevância social e ainda promovem a perda da autonomia da universidade (Sordi, 2005).

Os estudos de Rothen (2018) apontam algumas reflexões sobre a questão das avaliações no contexto brasileiro. Primeiro, a política de avaliação das universidades e do ensino superior do país não é isolada, está contextualizada numa política mais ampla, na escala global, do ensino universitário. Implicitamente, vincula-se a uma ideologia criada a partir dos anos de 1980, quando a educação começou a ser concebida como mercadoria e apresentada como ação pedagógica, um instrumento de medição que aumentaria a qualidade do ensino, usado como elemento de competição entre os fornecedores.

Seguindo o raciocínio do autor citado, essa lógica começou nos EUA com Ronald Reagan entre 1981 e 1989 com a desregulamentação e descentralização da tomada de decisão, visando reforçar o poder local. Diante disso, se promoveu processos de

avaliação e novos padrões de uniformização de currículos escolares. Nessa mesma linha seguiu seu sucessor Bush nos anos de 1990, dando ênfase à *accountability* e à competição entre escolas.

Na Inglaterra, Margaret Thatcher entre os anos de 1979 aos anos 1990 adotou o currículo nacional e implantou os novos exames nacionais visando formar trabalhadores do ensino pós-secundário para atender a necessidade dos empregadores.

Esses dois países encabeçaram as novas políticas de avaliação da educação básica e do ensino superior, principalmente a partir da globalização, relacionadas com as novas exigências do sistema capitalista e os outros países aderiram ou foram influenciados pelos órgãos internacionais. À medida que o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para educação, ciência e a cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (UE) foram orientando as novas diretrizes internacionais de avaliação, desencadearam no processo interno de cada país a sua influência ideológica. No entanto, isso não foi concebido de forma linear, as políticas de avaliação seguiram um curso próprio de acordo com a realidade de cada território nacional.

4.3.2 Avaliação como elemento de modificação das estratégias de ensino-aprendizagem

Na percepção dos professores, usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino é uma decisão menos importante (Tabela 10). Nesse âmbito, implica entender quais as estratégias pedagógicas que possivelmente são utilizadas e como discutir os resultados da avaliação com os estudantes.

Ainda se observa que nas expectativas correlatas (Tabela 10), os alunos, em uma escala de valoração, têm menor expectativa em receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado. Infere-se que os resultados não fazem parte de uma prática de análise e discussão para transformação do ensino-aprendizagem.

Outro sim, a realização da autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo, na escala, apresentou uma expectativa acima da média.

A autoavaliação no contexto vincula-se a critérios, tanto quanto a heteroavaliação, para evitar que se avaliem com base em atitudes que desvirtuam a avaliação, mediante a índole afetiva que influencia e distorce o processo. Diante disso, é preciso expressar de forma crítica os critérios da avaliação para serem analisados e utilizados na própria classificação dos seus pares. Realizar a autoavaliação sem ter consciência dos critérios, dificilmente a avaliação de si mesmo será justa e de qualidade.

Falando dessa relação ensino-aprendizagem e avaliação, Silva (2009) relata uma estratégia que contempla a motivação, o pensamento divergente, o trabalho cooperativo, a ligação aos contextos profissionais e de autorregulação² da aprendizagem, vinculando as ações e percepções dos alunos diante de análises das autoavaliações do desempenho individual no contexto do trabalho em grupo; do consenso por meio de um processo de negociação. Nesse contexto, o autor apresentou uma conciliação entre a análise crítica da heteroavaliação e autoavaliação.

Para consecução de qualquer estratégia é necessário planejar as atividades que os estudantes precisam desenvolver e vinculá-las à hetero e autoavaliação. Modificar as estratégias de ensino a partir dos resultados da avaliação significa o uso dos resultados, como um elemento de reflexão para repensar o modo e a forma de ensinar para alcançar os objetivos.

A avaliação como estratégia de modificação do ensino pode identificar hipóteses formuladas pelos alunos, as suas concepções, os erros construtivos e os equívocos cometidos nas atividades, nas provas, nos testes e em outros instrumentos de avaliações. De um modo geral, facilita a ação docente nas interações pedagógicas, uma vez que, possibilita a criação de novas estratégias didáticas que propiciam o aprendizado dos estudantes com base na complexidade do conhecimento.

4.3.3 Modalidade de avaliação

A avaliação inicial (antes do processo) é o diagnóstico realizado e tem a finalidade de conhecer as condições e as necessidades existentes (Pacheco, 2001), ou seja, a identificação das dificuldades, o nível de compreensão e as possibilidades de mudança, alteração do plano e do programa de ensino (Hargreaves; Earl; Ryan, 2001).

Nas pesquisas de Zilbenstein (2000), essa etapa vincula-se à organização pedagógica estruturada em ações diversificadas. Assim, se estabelece uma relação entre o conhecimento que se pretende ensinar e o que sabem os estudantes, para verificar o nível de conhecimento e habilidades que precisam formar. O diagnóstico como nível inicial torna-se indicador para criação de estratégias de ensino, objetivando contribuir com o novo aprendizado dos estudantes. As maiores expectativas dos alunos foram relacionadas à possibilidade de receber ajuda para compreensão dos conhecimentos, e com a realização de provas e testes com os conteúdos estudados.

No curso de Administração alguns aspectos da avaliação podem ser refletidos. Pacheco (1995a, p. 151), na avaliação inicial atribui à avaliação de contexto: a “decisão de analisar as características curriculares; analisar o tempo dedicado à formação; a verificação dos objetivos do programa; o conhecimento das características

² A autorregulação é a capacidade do estudante guiar-se por um plano ou por objetivos autoformados, ou seja, é a capacidade de planejar, de guiar e monitorar suas próprias ações e conforme as circunstâncias mutáveis, adequar-se e adaptar-se às novas situações (Díaz; Neal; Williams, 1996).

institucionais; e as expectativas dos alunos" tudo isso, converte-se em uma decisão de avaliação no contexto curricular, e no ensino superior relaciona-se à compreensão do tipo e da modalidade de avaliação.

A avaliação formativa, durante o ensino e a aprendizagem, orienta a conduta do professor e do estudante. Nessa modalidade, há uma interação entre os estudantes e o professor (Pacheco, 1995a), permitindo a verificação da dificuldade ou facilidade de aprendizagem do aluno.

Avaliar a dificuldade ou a facilidade de aprendizagem pode ser uma das questões presentes no contexto universitário, para evitar que o aluno seja percebido somente mediante o resultado. A avaliação contínua (formativa) realizada ao longo do curso ou da unidade de ensino pode tornar-se um processo difícil porque vincula-se diretamente à metodologia de ensino (Pacheco, 1995a), implicando na reflexão sobre a prática docente.

De acordo com Sordi (2005), a avaliação formativa é um componente do trabalho docente; para Despresa (2008) é a forma de conseguir informações que favorecem a melhoria do desempenho dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Essa é uma possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem, de identificar os problemas e de buscar alternativas para se fazer uma ajuda imediata.

A avaliação depois do processo é a avaliação final (sumativa ou somativa), ou seja, o produto que se deseja alcançar no término de cada unidade de ensino. Essa avaliação é o produto do aprendizado, é o desempenho do estudante no final do processo de ensino-aprendizagem, envolvem os níveis cognitivos e habilidades alcançadas para operacionalizar com os conhecimentos.

4.3.4 Conteúdos e instrumentos de avaliação

Em cada unidade de ensino, os instrumentos de avaliação, na visão de Luckesi (2011) têm o propósito de avaliar os conteúdos essenciais planejados. Nessa linha de raciocínio, destacam-se determinadas adequações, como tipos de condutas e habilidades avaliadas; os conteúdos essenciais de cada unidade; linguagem clara e precisa na comunicação, que seja compreensível ao que é solicitado ao aluno; a exigência esteja de acordo com aquilo que foi ensinado; o instrumento deve facilitar a expressão da aprendizagem do aluno.

O instrumento de avaliação reflete o que está sendo ensinado aos estudantes. Na verdade, o que se avalia é justamente o programa cumprido. Vale a pena analisar se estão contemplados os conhecimentos, as competências e habilidades e até as atitudes essenciais à formação dos administradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa, o primeiro foi mensurado e alcançado mediante os resultados das prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular, dando suporte à prática de avaliação; o segundo, permitiu a análise dos saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos da prática de decisão curricular, configurando os resultados alcançados; e o terceiro permeou toda pesquisa identificando os discursos relacionados com a prática curricular.

Na prática curricular em sala de aula, as prioridades dos professores foram menores do que as expectativas dos alunos em todas as questões postas, como: planejamento e plano de ensino; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; referencial da prática pedagógica; ensino com competência; as questões políticas, teóricas e pedagógicas relacionadas ao ensino de Administração. Os docentes se vincularam a duas áreas de decisões: ao planejamento para configuração do ensino (plano de ensino das disciplinas, estudos interdisciplinares e transdisciplinares e referencial da prática pedagógica); e qualidade da formação (ensino com competência - diálogo com as experiências e aprendizado dos estudantes; questões políticas, teóricas e pedagógicas para construção de conhecimento de ensino que dizem respeito à formação dos alunos).

Levando em conta a organização das categorias relacionadas à prática curricular, o plano das disciplinas foi uma das prioridades mais relevantes para os professores, em contrapartida os alunos apresentaram a expectativa de acesso ao plano de ensino da disciplina no semestre. Concomitante a esse resultado, os professores e alunos apresentaram uma visão de plano como elemento essencial ao ensino e aprendizagem. Na concepção dos professores e dos alunos, o plano apareceu como instrumento de direcionamento da aprendizagem, como guia do conteúdo, como indicador do trabalho pedagógico, da metodologia de ensino e da relação entre teoria e prática, mas para os estudantes ele aparece ainda carente de participação.

Ainda se destacam as questões políticas, teóricas e pedagógicas como sendo de prioridade mínima dos docentes, contrapondo-se a uma maior expectativa discente. Desse modo, o contexto da prática curricular, o planejamento e plano de ensino ainda não contam com o pleno acesso e participação dos alunos. Esse desencontro entre o entendimento do compromisso com os diferentes fundamentos da ação pedagógica pode implicar em decisões na prática curricular destoante das necessidades dos formandos em administração.

Os saberes e competências para lecionar no curso de Administração, se dividiram entre os saberes científicos e saberes e competências didático- pedagógicos. No âmbito dos conhecimentos científicos, os professores selecionaram como os mais relevantes o conhecimento científico da área e os saberes disciplinares. Que também se constituíram nas maiores expectativas dos alunos, além das estratégias de caráter técnico e metodológico. Os saberes disciplinares foram expressos nos discursos dos alunos e dos professores como um referente para a atividade docente e o conhecimento da área como essencial à transmissão disciplinar para os alunos.

Os saberes e competências didático-pedagógicas prioritários foram reconhecidos em ordem decrescente: 1) Gerenciamento dos conteúdos vinculados aos objetivos, estratégias, atividade e avaliação; 2) Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes; 3) Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração; 4) o gerenciamento vinculado às metodologias adequadas à formação do administrador. No entanto, 5) Avaliar considerando um referencial para avaliação, apresentou a menor prioridade. Dentre essas prioridades os alunos apresentaram baixa expectativa em relação ao item dois e cinco. Portanto, se concluiu que a baixa expectativa dos alunos sobre os seus saberes como elemento de articulação com o conhecimento de ensino está relacionada com concepção de ensino-aprendizagem, baseada no processo de transmissão dos conteúdos. E sobre o referencial para avaliação, compreendeu-se que a baixa relevância se relaciona à concepção de avaliação somente como produto daquilo que foi ensinado.

As atitudes no campo profissional e estudantil foi uma questão de ética, considerando as relações sociais no processo de ensino e aprendizagem, sendo inerente o respeito, o compromisso, a responsabilidade que professores e alunos assumem consigo e com o outro.

Nesse âmbito, a questão ética nesse contexto se apresentou satisfatória, no entanto, conclui-se que os alunos precisam melhorar alguns aspectos do compromisso e responsabilidade com a frequência e os horários em sala de aula.

Na prática de avaliação, a prioridade máxima dos professores foi a dos critérios avaliativos, comparada às expectativas dos alunos terem acesso a esses critérios. As demais decisões (avaliação formativa; resultados da avaliação para criar estratégias de ensino; conteúdos de avaliação; avaliação docente) ficaram com o status de menor prioridade. Outro aspecto interessante, diz respeito à avaliação docente, que de acordo com os professores é prioridade mínima. No entanto, houve grande expectativa dos alunos de avaliar os professores, o que não foi expresso pelos docentes. Desse modo, é preciso uma melhor articulação entre professores e alunos, para incluir na prática avaliativa, os avanços alcançados na área.

Concluiu-se que diante das considerações, imprescindivelmente há necessidade de repensar a docência diante das novas formas de ensinar e aprender; da inovação tecnológica; da mudança cultural do ensino universitário, que impõe novas articulações e novas metodologias diante da nova configuração do mundo dos negócios, no mercado de trabalho cada vez mais seletivo e competitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKTOUF, O. Ensino de administração por uma pedagogia para a mudança. **Revista organização e sociedade**. Salvador. v. 12, n. 35, p. 152-159, 2005.

ALVES, M. P.; FLORES, M. A.; MACHADO, E. A. **Quanto vale, o que fazemos?** Santo Tirso, Portugal: De facto editores, 2011.

ANDERSON, J. C.; GERBING, D. W. Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. **Psychological Bulletin**. 3, 411-423, 1988.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, A. de J. P.; LEFELDE, N. A. de S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BERTERO, C. O. **Ensino e pesquisa em administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal – Secretaria especial de editoração e publicações. Ed. 40. Brasília: Edições Câmara, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17519>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. Roteiro de autoavaliação institucional, orientações gerais. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**, SINAIS. Brasília, DF: INEP/SINAES/CONAES, Ministério de Educação, 2004.

BRASIL. Resolução n. 4. CES/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União DOU**, 17 de julho de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). [recurso eletrônico]. 8. ed., Brasília: 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro. **Capítulo IV**: da oferta de cursos superiores, na modalidade a distância, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. Relatório do estudo Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI. In: CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. (Orgs.). **Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XX**. Conselho Nacional de Educação. p. 15-94. Portugal: Editorial do Ministério de Educação, 2004. ISBN: 972-8360-30-4.

CARMINES, E. G. E.; ZELLER, R. A. **Reliability and validity assessment**. Sage Publications, 1979.

CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CAULIAUX, Y. H. **Gestão pública e reforma administrativa**. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

CERVO, A. R.; BERVIAN, P. A. **Metodología Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

CHURCHILL JR., G. A. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. **Journal of Marketing Research**. XVI, 64-73, 1979.

CIMADON, A. **Ensino e aprendizagem na universidade**: um roteiro de estudos. Joaçaba: UNOESC, 2008.

COÊLHO, I. M. Universidade, o saber e o ensino em questão. In: Veiga, I. P. A.; Naves, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CONEXÃO TOCANTINS. Cotidiano das etnias indígenas do Tocantins em exposição no Palacinho. **Portal de notícias**. Palmas. TO. 2014. Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2014/04/28/cotidiano-das-etnias-indigenas-do-tocantins-em-exposicao-no-palacinho>. Acesso em: 20 maio 2014.

DAY, C. **A Paixão pelo Ensino**. Porto: Porto Editora, 2008.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. **Metodología da recolha dos dados**. Lisboa: Instituto Piaget. 366 p., 1999.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem**: revendo conceitos e posições *In:* SOUSA, C. P. Avaliação do rendimento escolar. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. J.; AMAYA-WILLIAMS, M. As origens sociais da autorregulação. *In:* MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO. DICOM/UFT. Produção gráfica da diretoria de comunicação. **Mapa de distribuição dos campi** da UFT. Palmas: UFT/TO.

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Madri: Morata, 2001.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. *In:* LIMA, J. Á. de; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Fazer Investigação**: contributo para a elaboração de dissertações e teses, p. 105-126. Porto: Porto Editora, 2006.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Profissionalização: da palavra à política. *In:* MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, p. 27-46, 2003.

EYNG, A. M. **Produção de sentido de currículo**: o projeto pedagógico em questão, 2011. Disponível em: <http://www.collector3.com/28RA/TE/pucpr.htm>. Acesso em: 13 fev. 2011.

FAZENDA, I. C. **A Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus, 1994.

FENWICK, I.; SCHELLINCK, D. A.; KENDALL, K. W. Assessing the reliability of psychographic analyses. **Marketing Science**. 2(1), 57-73, 1983.

FERNANDES, D. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino**: questões teóricas, práticas e metodológicas. *In:* ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (Orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, J. A.; ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. **Perspectivas e práticas de avaliação de professores de matemática**. Braga, Portugal: Cadernos Cied, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópio. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular. **XVI encontro nacional de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2003.

FORTIN, M.-F. **O processo de Investigação**: da concepção à realização. Loures: Lusociência, 2009.

FOUREZ, G. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: novas disciplinas. In: MAINGAIN, A.; DOUFOUR, B. **Abordagens didácticas da interdisciplinaridade**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 39-68, 2008.j.

GAUTHIER, C. **Por uma Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). **O inquérito**: Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1998.

GIL PÉREZ, D. Que hemos de saber y hacer los profesores. **Enseñanza de las ciencias**, v. 9, p. 60-77, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Qué significa el currículum? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) **Saberes em certumbres sobre currículum**. Madri: Adiciones Morata, 2010.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of Research** (p. 105-117) Thousand Oaks. CA Sage, 2008.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw-Hill, 1997.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. Educação para a mudança. Porto Alegre, Artmed, 2001.

IBM. SPSS. **Software**: versão 20. United States. 2010.

JACOB, F. Preparing industrial suppliers for customer integration. **Industrial Marketing Management**, 35, 45-56, 2006.

KAMPFF, A. J. C. Engagement estudantil e percursos formativos no ensino superior. In: ZABALZA, M. P.; MENTAGES, M.; VITÓRIA, M. I. C. **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. p. 85-98. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. *In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 5. ed., p. 15-25, Campinas, SP: Papirus, 2008.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica**: Métodos e Técnicas de Pesquisas: monografias, dissertações, teses e livros. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, J. A. Ética na investigação. *In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. Fazer investigação*: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Portugal: Porto Editora. p. 127-159, 2006.

LIN, G.; SHEN, G. Q.; SUN, M.; KELLY, J. Identification of Key Performance Indicators for Measuring the Performance of Value Management Studies in Construction. **Journal of Construction Engineering and Management**. September 2011.

LITWIN, M. S. **How to measure survey reliability and validity**. Sage Publications, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade dos docentes. **Revista Educação e Sociedade**, 25(89), 159-180, 2004.

MARTINS, P. E.; GONZAGA, A. M.; MORAES, A. M. P. et al. Repensando a formação do Administrador brasileiro. FGV/EBAPE, Programa de Estudos e administração brasileira. biblioteca Virtual de administração brasileira. 1996. Acesso 9, maio de 2012, http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/repensando_a_formacao_0.pdf.

MASSETO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. *In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MILONE, G.; ANGELINI, F. **Estatística Geral**. São Paulo: Atlas, 1993.

MOREIRA, A. F. B. **Curriculos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 1990.

MOREIRA, A. F. B. Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Curriculo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MORGADO, J. C. **Manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 2004.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. *In*: PACHECO, J. A. (Orgs.). **Globalização e educação**: desafios para políticas e práticas. p. 61-86. Porto: Porto Editora, 2006.

MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A. **Culturas curriculares**: subsídios para uma abordagem teórica. *In*: ALVES, M. P.; DE KETELE, J.-M. Porto: Porto Editora, 2011.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de administração de empresas**, 26(2), p. 53-55. São Paulo, 1993.

NICOLESCU, B. **Manifesto de transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NVIVO, 2010. **Software**. Empresa QSR Internacional, 2010.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. Concepções e funções sociais da universidade: um caso da universidade de Goiás. **Série estudos** (UCDB), v. 26, p. 197-212, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PACHECO, J. A. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1995a.

PACHECO, J. A. **Formação de professores**: teoria e práxis. Braga, Portugal: Instituto de educação e psicologia da Universidade do Minho, 1995b.

PACHECO, J. A. **Curriculo, teoria e práxis**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. A. **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, 22(1), p. 105-143, 2009.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PACHECO, J. A. **Educação**. Formação e conhecimento. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto editora, 2007.'

PORLÁN, A. N.; RIVERO, G. A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos e conclusiones. **Enseñanza de las Ciencias**, 15(2). p. 155-173, 1997.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil**: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2012.

RAMOS, A. G. Modelo de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública, RAP**, v. 19, n. 2, p. 3-12, abr./jun. Rio de Janeiro, 1984.

RODRIGUES, M. C. **A inovação em rede e o desempenho empresarial**: ensaio de modelo de equações estruturais para a indústria portuguesa (Tese de doutoramento em engenharia de produção e sistemas área e métodos numéricos e estatísticos) – Universidade do Minho, escola de engenharia, 2008.resg.

ROLDÃO, M. C. **Gerir o Currículo e Avaliar Competências**: as questões dos professores. Lisboa: Presença, 2003.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

SAMPAIO, J. H. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I. P.A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SANTOS, K. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o perdido. **Revista brasileira de educação**, 13(37), jan./abr., 2008.

SILVA, M. R.; TEIXEIRA, L.; MAGALHÃES, O. O ensino de uma outra gestão: o caso da escola de administração da Universidade Federal da Bahia. In: Encontro da ANPAD, XXIX, **Anais**. Brasília, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SNEDECOR, G. W.; COCHRAN, W. G. **Statistical Methods**. Iowa State University Pres: Eighth Edition, 1989.

SORDI, M. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, cooperação e inclusão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SOUZA, A. C. Avaliação e emancipação: a perspectiva da sociologia da avaliação. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. da C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

STENHOUSE, L. S. **Investigación y Desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 1987.

STREINER, D. L. Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. **Can J Psychiatry**, 39, 135-140, 1994.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus original, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Rés, Editora. Porto, Portugal, 2001

TARDIF, M. Saberes docentes e formação Professional. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOLEDO, C. **População do Tocantins**. Publicação: 31 agosto de 2012. CT Redação 2012.

TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de ciências de Administração**, 10(20), 95-115, 2008.

UFAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Administração**. Maceió: Universidade federal de Alagoas, Centro de Ciências sociais aplicadas, 2006.

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Como redigir uma ementa**. Bahia: Pró-Reitoria de graduação, Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica, Núcleo Didático-Pedagógico.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Administração. **Resolução do CONSEPE n. 15**. Coordenação do curso de Administração, 2010a.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico (2006-2010)**: por uma universidade consolidada e democrática, inserida na Amazônia. 2ª impressão. Palma: UFT, 2010b.

UFT. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Ensino, desenvolvimento e cidadania. **Folder de qualidade**. De norte a sul do Tocantins. Palmas: Reitoria da UFT, 2012.

VEIGA-NETO, A. A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Curriculum e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VIAL, M. Organização e participação dos formandos na avaliação da sua formação - duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. (Orgs.). **Avaliação com sentidos contributos e questionamentos**. Santo Tirso, Portugal: De factores editores, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de (Orgs.). **Curriculum e avaliação na educação superior** (p. 148-174). Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VITAL, J.; KARAM, C. A. Bases epistemológicas da avaliação dos cursos de administração no Brasil. In: **Colóquio internacional de epistemologia da ciência da administração**. Florianópolis, SC, 2012.

WACHOWICZ, L. A. Método dialético na didática da educação superior. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 5. ed., p. 15-25, Campinas, SP: Papirus, 2008.

WILKIMEDIA Commons. **Mapa do Brasil**: localização do Estado do Tocantins: Ficheiro: Tocantins in Brazil.svg. 2011. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Tocantins_in_Brazil.svg. Acesso em: 12 maio 2012.

WILL, J. M. de S. **Currículo e Profissionalidade Docente**: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil (Tese de Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2015.

WINDOWS. **Software**: Nvivo10 for Windows. QSR international. 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ADMINISTRAÇÃO

CONTEMPORÂNEA

A prática curricular, saberes e competências docentes



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

ADMINISTRAÇÃO

CONTEMPORÂNEA

A prática curricular, saberes e competências docentes



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br