

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA DE ARAÚJO TORRES

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS GLOBAIS E A
CONSTITUIÇÃO DE ADMINISTRADORES PROFESSORES**

Uberaba - MG
2010

VALÉRIA DE ARAÚJO TORRES

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS GLOBAIS E A
CONSTITUIÇÃO DE ADMINISTRADORES PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sálua Cecílio.

Uberaba - MG
2010

T636t Torres, Valéria de Araujo
Trabalho e formação docente em tempos globais e a constituição de administradores professores / Valéria de Araujo Torres. 2010.
179 f. : il.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2010.

Orientadora: Profª Drª Sálua Cecílio

1. Educação. 2. Professores - formação. 3. Professores universitários. 4. Ensino superior I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Cecílio, Sálua. III. Título.

CDD 371.12

VALÉRIA DE ARAÚJO TORRES

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS GLOBAIS E A
CONSTITUIÇÃO DE ADMINISTRADORES PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 18 / 06 / 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Universidade Federal de São Carlos -
UFSCAR

Profª Drª Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Educação tem muito a ver com futuro, porque, em parte, o futuro depende da educação. Educação nunca “é tudo”, como consta do marketing neoliberal de muitas empresas, não só porque para elas o mercado “é tudo”, mas principalmente porque a complexidade não-linear da realidade humana não pode ser reduzida a uma única dimensão. É muito importante que o mercado neoliberal valorize a educação, mas essa valorização tem como parâmetro a competitividade e a produtividade, não a cidadania. [...] Ocorre que mercado é apenas meio, enquanto educação é meio e fim, simultaneamente: não só é via crucial para o futuro, como também é parte integrante e razão de ser desse futuro.

Pedro Demo, Curitiba, 2005

Por aqui entrar e por aqui chegar: agradeço!

Por toda a trajetória, dificuldades e vitórias: agradeço!

Mas a quem agradecer?

Àqueles que dedico de coração este trabalho:

a Deus e a todos que Ele destinou a cuidar de mim e me inspirar;

aos meus pais, Maria Rita Torres Araújo e Sandoval Amâncio de Araújo, pelo apoio, desprendimento e cuidados;

à minha orientadora, Sálua Cecílio, pela amizade, atenção, dedicação incondicional, compromisso, preocupações e profissionalismo;

à FUNCECP, na pessoa do Sr. Joaquim Teobaldo, pelo apoio, confiança e amizade;

ao orientador de meus primeiros passos no Mestrado, Otaviano José Pereira, ao mentor da V turma do Programa em Educação, Luis Eduardo Alvarado Prada, aos professores e colegas da UNIUBE e a doce e jovem pesquisadora, Larissa Isaura Gomes;

às professoras Dr^a Dirce Maria Falcone Garcia e Dr^a Maria Alzira de Almeida Pimenta pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

à minha amiga-irmã Neusa Ribeiro e ao meu sobrinho Murilo Araújo Alves, pelo auxílio entremeadado de compreensão, como a seus pais e irmão, Matheus Araújo Alves;

aos meus amigos que souberam compreender minha ausência e limitações, em especial cito, Márcia Aparecida de Assis Gonçalves, Elessandra Ávila Reis e Dayse D'Castro.

RESUMO

Um novo mundo e uma nova realidade se configuram desde meados do século XX, provocando alterações no mundo do trabalho e gerando novas relações de poder. Com a afirmação da globalização, novos paradigmas e perspectivas emergem na contemporaneidade, mas, sem as certezas do período moderno. O ser professor e sua profissionalidade; a intencionalidade e o profissionalismo; o trabalho docente (invisível e visível); a cotidianidade e a docência são questões tratadas nesta dissertação sob a perspectiva de Morin, Ball, Perrenoud, Tardif, Contreras e Shön. Foram considerados os conflitos e possibilidades para se desenvolver as competências necessárias para ser um 'bom' professor e a interferência de órgãos internacionais na política educacional do Brasil. Esta dissertação apresenta um estudo de abordagem qualitativa sobre a necessidade de uma formação docente para o professor administrador frente ao contexto em que o Ensino Superior de Administração no Brasil se insere e suas conseqüências para os futuros administradores. Para tanto, foi desenvolvido o estudo de caso e aplicada a técnica da triangulação para o estudo de um Centro Universitário particular que oferece o curso de Administração noturno. A coleta incluiu dados de pesquisa documental pela análise da história e do Projeto Pedagógico do curso e o PDI da Instituição; entrevista semiestruturada com a direção da instituição; desenvolvimento do grupo focal com os professores de administração da IES; aplicação de questionários de pesquisa junto aos egressos do referido curso. Dentre os resultados, tem-se que a Pedagogia no contexto de mudanças contemporâneas sociais, econômicas, políticas e culturais, vem buscando caminhos que contribuam diretamente com a *performance* do profissional de ensino, mas luta para não descaracterizar-se diante as pressões do mercado. O Administrador-Professor não tem conhecimento das possibilidades que o debate da educação oferece, mas percebe que esta ciência poderia dar contribuições efetivas para o seu desempenho em sala de aula. Daí advém investimentos que as IES particulares e o Estado não estão necessariamente dispostos a assumir, imputando a responsabilidade por sua formação ao profissional professor. O modelo de mercado está de tal modo entranhado na IES e por elas absorvido que cada agente do processo educativo assimila que deve arcar com sua quota de investimento para se formar como profissional do futuro. No caso de não haver pleno sucesso, é à IES que se imputa a maior parcela de responsabilidade na percepção dos mesmos agentes.

Palavras-chaves: Paradigmas. Contemporaneidade. Educação. Administração. Formação docente.

ABSTRACT

A new world and a new reality is shaped from the mid-twentieth century, causing changes in the working world and generating new relations of power. With the affirmation of globalization, new paradigms and perspectives emerge in contemporary society, but without the certainties of the modern period. Being a teacher and their professionalism, the intent and professionalism; the teachers' work (invisible and visible); the daily life and teaching issues are addressed in this dissertation from the perspective of Morin, Ball, Perrenoud, Tardif, Contreras and Shön. The conflicts and possibilities were considered to develop the skills necessary to be a 'good' teacher and the interference of international agencies in education policy of Brazil. This thesis presents a qualitative study on the need for teacher training for the teacher administrator facing the context in which the Higher Education Administration in Brazil is inserted and their consequences for future managers. For this purpose, the case study was developed and applied the technique of triangulation to the study of a particular University Center that offers the course of Management at night. The collection included data from research by the documental analysis of the history and educational project of the course and the institution PDI; semi-structured interview with the direction of the institution, development of focus groups with professors at the IES, application of survey questionnaires with the egresses from that course. Among the results, it is found that the pedagogy in the changing contemporary social, economic, political and cultural, has been seeking ways that contribute directly to the performance of professional education, but struggle not to mischaracterize itself in face of the market pressures. The Administrator-Teacher is not aware of the possibilities that education debate offers, but he/she realizes that science could make effective contributions to their performance in the classroom. Then, it comes from investments that the private IES and state are not necessarily willing to take, putting the responsibility for allocating your training to the professional teacher. The market model is so ingrained in the IES and absorbed by them that each agent in the educational process assimilates that they must bear its share of investment to train as future professional. In the absence of complete success, the IES is that allocates the largest share of responsibility in the perception of the same agents.

Keywords: Paradigms. Contemporaneity. Education. Administration. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
BID	Banco Internacional para o Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.	119
QUADRO 2 – Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.	120
QUADRO 3 – Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.	120
QUADRO 4 – Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.	121
QUADRO 5 – Perfil dos sujeitos do Grupo Focal	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Perfil do administrador segundo o egresso da IES	141
TABELA 2 – Quesitos para o professor administrador da IES	141
TABELA 3 – Quesitos para o professor administrador da IES	142
TABELA 4 – Quesitos para o professor administrador da IES	143
TABELA 5 – Quesitos para o professor administrador da IES	144
TABELA 6 – Quesitos para o professor administrador da IES	144
TABELA 7 – Perfil do administrador egresso da IES	145
TABELA 8 – Perfil do administrador egresso da IES	145
TABELA 9 – Perfil do administrador egresso da IES	146
TABELA 10 – Perfil do administrador egresso da IES	146

SUMÁRIO

RESUMO	
LISTA DE ABREVIATURAS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE TABELAS	
INTRODUÇÃO	13
1 CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO	23
1.1 Ideologias e paradigmas: o que move o mundo	23
1.2 O impacto das ideologias e dos paradigmas modernos sobre a Educação e a Administração	26
1.2.1 <i>Educação, Administração e os postulados da Modernidade</i>	29
1.3 Sociedade contemporânea: uma Modernidade em transformação?	33
1.4 Pós-fordismo, informacionalismo e globalismo: inter-relações com a Educação e a Administração	39
2 ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: a que responde?	48
2.1 Mercado, políticas públicas e a educação superior	49
2.2 O Banco Mundial e a evolução da educação superior no Brasil	52
2.3 Modelo neoliberal, Diretrizes Curriculares Nacionais e formação docente	55
2.4 Competências para uma nova realidade: efetividade ou falácias de um modelo educacional	59
2.5 História e trajetória do ensino da Administração no Brasil	63
2.5.1 <i>Currículos e programas: molde ou propostas?</i>	65
2.6 Novas concepções, novas relações, novas perspectivas?	68
3 TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE E MODELOS DE PROFESSOR	73
3.1 Traços e laços entre a Educação e a Administração	74
3.2 Velhas chaves para novas portas: o professor na berlinda	78
3.3 Modelos de formação docente para uma nova realidade	83
3.4 Soluções ou embaraços para o professor em um mundo complexo	89
3.5 Profissionalidade, performatividade e trabalho docente	94
4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR ADMINISTRADOR: o caso de uma IES do Alto Paranaíba	100
4.1 A Pesquisa	100
4.2 O Centro Universitário e seus impactos sobre o administrador-professor	105
4.2.1 <i>O PDI e o Projeto Pedagógico: construindo uma realidade</i>	108
4.3 Administrador e professor ou professor-administrador?	112
4.3.1 <i>O professor de administração na perspectiva dos gestores da IES</i>	112
4.3.2 <i>A técnica do Grupo Focal</i>	123
4.3.2.1 <i>Perfil dos administradores-professores</i>	124
4.4 Realidade e efetividade do ensino da administração	138
4.4.1 <i>Os egressos administradores</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	159

APÊNDICE A – Guia para entrevista com os dirigentes da IES pesquisada	171
APÊNDICE B – Entrevista para definição (elaboração e construção) de um “perfil profissional personalizado” para o exercício adequado do professor de administração	172
APÊNDICE C – Guia para desenvolvimento do grupo focal para conhecimento do “perfil do profissional docente de administração”	174
APÊNDICE D – Questionário “Perfil do profissional docente do curso de Administração” aplicado aos egressos	175
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
ANEXO A – Grade Curricular do curso de Administração do Centro Universitário	179
ANEXO B – Informações complementares sobre as exigências, pré-requisitos e características para o perfil do professor-administrador	181

INTRODUÇÃO

Mais do que em qualquer outro momento da história humana, o conhecimento é reconhecido como o detentor do poder: quanto maior a informação otimizada, maior a possibilidade do desempenho de algo ou de alguém. O conhecimento com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tornou-se fluido, flexível e acessível em qualquer momento e lugar no planeta, a todas as faixas etárias e grupos sociais. Esta atual realidade tem reconfigurado as relações e o modo de vida em todo o mundo, mas não sem provocar conflitos e desconfortos.

As novas configurações sociais, econômicas, políticas e culturais aceleradas pelas TICs vêm provocando mudanças no mundo do trabalho e instaurando novas relações e novas regulações para as estruturas organizacionais. E também tem levado à discussão da informalidade do trabalho como uma das facetas da flexibilização e da empregabilidade, ultrapassando os limites das organizações produtivas para alcançar a escola, declara Tonácio (2009). Paradoxalmente, o trabalho vem tornando-se precarizado, mas segue produtivo.

O novo mundo que se constitui ocupa a pauta de debates, congressos, seminários e encontros das mais diferentes áreas do conhecimento humano, incluindo o nosso foco: a formação de profissionais para o mundo que se edifica. E por estarem a educação e a administração imersas nesta realidade mutável, em que se caracteriza a contemporaneidade, sentimos a necessidade de investigá-la e às suas imbricações.

Buscar respostas e, quiçá, construir caminhos, foi o anseio que nos conduziu e nos levou a depararmo-nos com a modernidade. Entendê-la tornou-se essencial para compreender as mudanças contemporâneas, suas interfaces, paradigmas e impactos sobre o mundo do trabalho e da educação.

A modernidade adentrou o século XX plena de certezas no progresso e não chegou ao final do mesmo século sem ver questionadas a sua pujança e a sua existência. Há dúvidas correntes se a modernidade deixou de existir ou se está em plena transformação. O fato é que a modernidade alcançou o século XXI trazendo grandes dilemas de todas as ordens para a humanidade.

Entre seus dilemas, explicitamos dois que direcionam este trabalho. O primeiro, vitalizar e atualizar o virtuosismo europeu e todo o seu arcabouço de esperanças em uma

sociedade justa, solidária e igualitária, apregoada a partir da Revolução Francesa e fortemente questionada a partir das duas Grandes Guerras Mundiais. Especialmente quando se compreende que o verdadeiro estudo da Educação é o seu compromisso com a condição humana (ROUSSEAU, 1995).

O segundo dilema firma-se no pragmatismo Norte Americano e na compreensão do mundo como uma grande organização a serviço de objetivos e resultados. Uma organização comparada ao funcionamento de um organismo composto de sistemas que se inter-relacionam e compõem-se por um número variado de órgãos e estes com o número exato de trabalhadores integrados, responsáveis por sua parcela de trabalho para garantir o bem-estar de todo o organismo social. Quanto mais competente e atualizado o sistema, maior seu desempenho e sustentabilidade.

Modernidade é a qualidade ou estado do que é moderno e antônimo do que seja arcaico. E moderno é o período histórico que se iniciou com a Renascença (século XIV) como ataque à autoridade do conhecimento e da igreja medievais para posteriormente ser acolhida e entretida pela Igreja, pelo Estado e pelo capital, registra Kumar (1997). A fé irrestrita na ciência e na razão, a pedagogia que estruturou a escola, a instituição das organizações e da classe trabalhadora, o conhecimento e a tecnologia que alimentam o mundo são criações da era moderna.

Os tempos modernos têm por marca a mudança, tornar sempre nova a ação humana, sua realidade e a percepção do mundo. No entanto, não se trata apenas de uma mudança pela mudança, não de um modernizar por simples ato de criatividade do ser humano. Mas de uma mudança entremeada por intenções, concepções e interesses em legitimar o poder de algo ou de alguém (KUMAR, 1997).

Seis séculos correram proporcionando profundas transformações na cultura, na sociedade, na política, na economia, até alcançar o século XX que absorveu e sedimentou todos os frutos das crenças e crias da modernidade. Neste último século, o mundo assistiu ao desenvolvimento das tecnologias da comunicação, às grandes descobertas científicas do micro e do macrocosmo, à implantação e sedimentação da globalização. A humanidade assustou-se com as Grandes Guerras Mundiais, bem como com a dura face do outro lado do sonho no progresso moderno: a exclusão, a exploração, a crise da razão, o extermínio de vidas, aos impactos sobre o mundo do trabalho e à instituição de novas relações de poder.

A educação na cultura moderna é o sistema responsável pela transmissão do conhecimento disponível e tem por incumbência preparar os indivíduos para tornarem-se

cidadãos conscientes e aptos ao trabalho. A administração é uma ciência pragmática, voltada para obter resultados concretos (eficácia) por meio de ferramentas e técnicas gerenciais que garantam sua eficiência (como melhor alcançar os objetivos com qualidade de desempenho).

As duas ciências reconhecem como principal recurso a qualidade do talento humano disponível para gerar respostas e criar soluções. A administração é uma ciência dinâmica que acompanha e absorve rapidamente as alterações ambientais e as novas premissas das demais ciências existentes para garantir a sustentabilidade das organizações. Enquanto a educação busca contribuir com uma formação sólida e a sociedade aguarda este resultado, tanto quanto, o mercado.

Tais eventos vêm sendo pesquisados nos últimos trinta anos buscando contribuir para o avanço da discussão sobre o tema trabalho e formação profissional, pela influência que eles exercem sobre o desempenho da sociedade pela formação do educando como futuro trabalhador.

Para o trabalho docente Popkewitz (1992), Giroux (1995; 1999; 2002), Shön (2002), Nóvoa (1995) salientam a exigência atual de práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais para atender à nova ordem social. Como também dialogam Freire (2005), Contreras (2002), Pérez Gómez (1992), Marcelo Garcia (1992) e outros autores sobre como são formados os que formam profissionais para lidar com a atual realidade: fortalecendo a formação inicial e ou por meio de uma formação continuada.

De acordo com Coelho (2006), os cursos de graduação, que formam professores, desempenham um papel de fundamental importância, ao constituir profissionais que devem ser autônomos na busca do saber, que superem a mera competência técnica e o conhecimento que pode ser fácil e rapidamente reproduzido. O que se visa é a formação integral do ser humano, a formação de licenciados com um espírito de constante interrogação a respeito do mundo, do homem, da cultura, da educação e da escola, ultrapassando o imediatamente dado e buscando ampliar a reflexão sobre o mundo.

Todas essas questões, em torno do professor e da educação e, por decorrência, das Instituições de Educação Superior (IES), refletem os desafios dos novos paradigmas edificados em um mundo complexo (MORIN, 2006), globalizado, expandido pelo informacionalismo e sedimentado na sociedade em rede (CASTELLS, 2007).

Esta mesma realidade impõe exigências à adaptação aos novos paradigmas a todas as áreas do conhecimento humano, como a Administração e os cursos de graduação que formam seus profissionais. Oliveira e Sauerbronn (2007) ressaltam a premente necessidade de novas estratégias de ensino e a preparação do administrador professor para enfrentar os desafios que se apresentam, visando à melhoria do ensino de administração.

Neste momento, esbarramos com as políticas públicas que determinam as regras para o estabelecimento do sistema de ensino vigente. No Brasil, as políticas públicas voltadas à educação sofrem a influência direta de órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Internacional para o Desenvolvimento (BID), que defendem o investimento no ensino básico em detrimento do ensino superior, como valorizam a formação continuada e a aplicação de tecnologias da informação para sanar problemas crônicos de formação (SOARES, 1996).

Segundo Dourado (2001) e Nunes (2007), estes órgãos induzem as reformas na educação superior concernentes ao ideário neoliberal, percebido pela “não-decisão” estratégica do Estado em permitir a expansão da oferta da educação superior por meio do setor privado e a via comercial. Isso conduz ao desafio da ampliação do número de vagas na graduação *versus* a sua não “mercantilização”, isto é, a não transformação do ensino em simples mercadoria com foco principal em retorno econômico-financeiro (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

O Conselho Federal de Administração (CFA) tem acompanhado a trajetória e os desafios da contemporaneidade e os impactos sobre o ensino superior de Administração. Para tanto desenvolveu quatro pesquisas entre os anos de 1994 a 2006 coordenadas pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) que demonstraram a evolução quantitativa e qualitativa dos cursos, do corpo docente das Instituições de Educação Superior e de seus egressos. Constatou-se que as organizações de todos os setores da economia têm empregado um número cada vez maior de egressos das IES particulares.

Tais elementos aumentam a preocupação com a formação docente destas instituições frente ao perfil desejado para o egresso. Perfil este estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Administração, que determinam como essencial:

[...] a capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como

para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005a, p.02).

Observa-se que nas referidas DCNs se definem como obrigatoriedade no perfil do egresso as competências necessárias para o exercício da profissão, adequado às mudanças contemporâneas no mundo do trabalho. E exige-se uma formação docente do profissional que atuará como professor de administração a altura de tal expectativa, processada prioritariamente em programas de mestrado e doutorado conforme reza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 52, inciso II.

No entanto, ao considerar a análise da realidade posta e das consequências desta para a garantia da qualidade dos cursos de administração e a formação dos profissionais em Administração, percebe-se a dicotomia entre o discurso e a implementação das políticas educacionais do MEC. Nelas há um reconhecimento da necessidade de formação de administradores com competência e conhecimento específico para a docência e a pesquisa, embora ainda sejam restritas as iniciativas para a formação dos professores em programas de mestrados acadêmicos, em especial, nas universidades públicas.

Na última década, a administração tornou-se o curso de graduação mais procurado no Brasil. Conta atualmente com o maior número de alunos matriculados, sobretudo na IES particulares que representam 89,52% do total das IES no Brasil, segundo o INEP (BRASIL, 2009). O que levou a considerar qual a situação que se encontra o corpo docente destas IES para atender a formação de futuros administradores com o perfil exigido pelo mercado. O Conselho Nacional de Administração (CNA) desenvolveu pesquisas que sinalizaram um crescimento na titulação dos docentes da administração e a supremacia de suas condições de trabalho como horistas. Não considerou, contudo, se os programas de mestrado preveem uma formação docente para o administrador e as contribuições da pedagogia para a qualidade destes no desempenho do professor em administração. Tornase, assim, pertinente o alerta de Araújo (2008, p.55) ao afirmar que a

[...] formação profissional foca o trabalho na lógica de mercado em que dos maiores benefícios do trabalho os detentores da propriedade privada usufruem, enquanto o trabalhador, configurado como um tipo de instrumento de produção, se vê alijado de suas potencialidades humanas. O docente da educação profissional formado/formador sob essa ótica trabalha a educação como processo limitador e acrítico, em que ele, apesar de ‘determinador’, também se vê limitado e sem compreensão do alcance e das consequências de sua atuação.

Apesar do aumento da titulação dos administradores professores nos últimos anos (CFA, 2004), das ações dos órgãos públicos e das pesquisas da área, a formação do administrador para a docência pode estar ainda adstrita à sua prática gerencial, ao investimento pessoal em uma especialização e à pressuposição do senso comum que o desempenho em sala de aula é resultado de uma habilidade inata. As aulas estariam no campo das transferências de saberes práticos que se embasam em teorias formuladas, sobretudo nas universidades e empresas americanas e europeias (CHIAVENATTO, 2006).

Outra questão relevante a constatar é que a avaliação das IES pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconhece como fundamentais a titulação e a produção científica de seu corpo docente. O artigo 66 da LDB (1996) estabelece como exigência que 1/3 do corpo docente de cada curso das IES seja composto por mestres e doutores. No entanto, o Parecer MEC/CNE/CES nº 1.070 de 1999 amenizou a situação das instituições de ensino, ao estabelecer que a exigência destes títulos acadêmicos é para 1/3 do corpo docente total das IES. Isso abre brechas para relativizar o padrão de exigência de qualificação específica do corpo docente para cada área de atuação. Nesse sentido, é pertinente a avaliação de Demo (2006) ao destacar que as IES particulares, dentro de suas possibilidades de resposta, acabam por não formar a cultura de fomento à construção do conhecimento, mas visam apenas a atender à legislação vigente.

Nos últimos vinte anos, o Brasil tem vivido uma crise educacional, identificada pela avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), verificada nas diversas produções científicas deste mesmo período e disponíveis nos sites das universidades brasileiras, do MEC e de outros organismos, com implicações para a credibilidade da pedagogia como ciência da educação.

Esses aspectos estabelecem a dúvida quanto à possibilidade de efetiva contribuição dos saberes da educação, logo, da pedagogia para a formação do administrador professor. Expõem a dificuldade que o atual cenário sócio, político e cultural tem proporcionado para a compreensão e o surgimento de novas possibilidades de conhecimento pedagógico para formação de administradores como docentes. O que pode induzir a concluir sobre possíveis interesses do próprio mercado econômico mundial em uma formação não adequada para os países periféricos economicamente.

Como norte para a compreensão desta realidade, algumas questões conduzem o processo investigativo: o que trazem os profissionais da educação que, a princípio, devem garantir os fundamentos críticos que dão suporte à licenciatura e o que dizem os

professores que devem garantir o conteúdo específico da administração sobre as possibilidades de sua formação na docência? Para onde apontam as práticas docentes da educação e as relativas aos conteúdos específicos da administração? É possível e viável uma unidade de discursos, objetivos e práticas docentes entre os pedagogos e os professores-administradores, sem a intenção de querer que os professores de distintas áreas de conhecimento e ação digam “a mesma coisa”, no sentido de padronização de discursos? Por que os professores das duas ciências, nos conteúdos de seus textos, discursos, exemplos, depoimentos e práticas, parecem “andar em direções” opostas?

Nesse sentido, o problema desta pesquisa é conhecer em que condições e aspectos se valida uma formação pedagógica do administrador-professor no contexto das mudanças contemporâneas. Trata-se de investigar como se dá a formação docente dos profissionais administradores para o exercício de suas funções em sala de aula e se tal formação influi decisivamente sobre o trabalho docente, de modo a garantir a efetividade do desempenho dos egressos do curso de administração.

O objetivo geral é investigar a formação docente dos profissionais administradores para o exercício de suas funções no contexto atual, pelo levantamento das reais contribuições que a pedagogia, enquanto detentora da “ciência educação”, tem a oferecer para a formação do docente em administração que contribua para a formação de profissionais administradores aptos a atender aos desafios demandados pela sociedade – mobilidade, elasticidade, criatividade e inovação – tendo em vista a manutenção do equilíbrio entre a pesquisa e o ensino da administração.

Os objetivos específicos são: a) identificar e apontar para a construção de um equilíbrio dos olhares da administração e da pedagogia – expressos nas práticas, nos discursos, nos textos, nos conteúdos das duas ciências – para identificar se a Administração requer uma formação docente para o administrador que atenda às exigências do mercado; b) levantar as produções da pedagogia que têm por objeto a formação docente e as reais contribuições para a formação do professor administrador; c) analisar a real necessidade de uma formação docente para o professor administrador de modo a encontrar propostas e caminhos que contribuam para a sua formação docente; d) avaliar que modelo de professor, segundo Contreras (2002) melhor se ajusta às necessidades de formação do futuro administrador; e) investigar os elementos que constituem a contemporaneidade e como atuam e reconfiguram o mundo do trabalho e as suas relações com a disseminação formal do conhecimento determinado pelo sistema educacional; f) compreender a

repercussão das políticas governamentais sobre a educação e a prática educativa, mais especificamente sobre a docência no ensino superior no que tange a atender com dados de desempenho e competência aos interesses da sociedade, da economia e dos órgãos internacionais que se ajustem à realidade global e tecnológica.

Pretende-se, com esta pesquisa, uma análise do ensino superior da administração no Brasil, em um contexto de necessária revisão do modelo de universidade, de sociedade e de educação, que atenda aos fins do ensino da administração ante as mudanças no mundo do trabalho e os novos paradigmas e ideologias a que professor e educação estão submetidos.

Afinal, o cenário do ensino superior no Brasil alterou-se significativamente nos últimos vinte anos. Pensar a formação docente e em sua profissionalidade para atuar em uma sociedade do conhecimento segue na pauta das reflexões teóricas que envolvem análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior para atender aos novos paradigmas que se apresentam para os cursos de graduação.

Avaliação institucional, o uso de tecnologias, educação a distância e estrutura curricular, centrada na construção de competências, adquirem significado e força para conduzir as chamadas metodologias ativas. Decorre daí a exigência de um perfil docente para atuar no ensino superior e formar outros profissionais que se insiram no mundo globalizado, alterado pelo informacionalismo, sedimentado na sociedade em rede e com novas relações de poder questionado na contemporaneidade (CASTELLS, 2007).

Em relação a tal realidade, Gonzaga (2006, p. 14) reconhece:

O desenvolvimento de competências dos alunos (que) requer desenvolvimento de competências e aquisição de saberes por parte dos professores para que sejam capazes de realizar um trabalho em sala de aula que propicie a formação exigida de um administrador de empresas.

Ressalta-se, assim, a necessidade de investimento no corpo docente para formar profissionais autônomos e com condições de atuar em um cenário de contínuas mudanças. Além disso, precisam tais profissionais atender às demandas do mercado que, em nome da flexibilidade e da alta *performance*, exigirão deles uma atitude resiliente, proativa e altera.

Nesse sentido, esta dissertação resulta do estudo de caso de um curso de Administração de um Centro Universitário privado, situado no Alto Paranaíba, Minas Gerais, localizada em cidade com população de 86.467 habitantes, segundo dados de 2009 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O curso da IES escolhida representa a realidade das muitas instituições educacionais particulares que também

oferecem tal curso e se lhe assemelham em porte e propósitos, inseridas dentro da nova ordem econômico-político-social instaurada.

A dissertação se estrutura em quatro capítulos. O primeiro, denominado CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO, objetiva abordar os paradigmas e perspectivas da ciência moderna que impactam a Educação e a Administração ontem e hoje; as transformações contemporâneas que interferem sobre a educação superior como o a globalização, as relações de poder, a nova modernidade, o informacionalismo e a rede.

ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: a que responde? Este é o título do segundo capítulo que aborda os paradigmas da modernidade tardia sobre a Educação Superior no Brasil e seus impactos sobre a Educação e o curso de Administração. Apresenta a evolução do ensino da administração, das diretrizes curriculares e a formação docente frente às exigências do mercado e seu modelo de competências. Trata de forma mais específica da influência que os órgãos internacionais e seu modelo neoliberal exercem sobre as políticas públicas da Educação no Brasil.

O capítulo 3, intitulado TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE E MODELOS DE PROFESSOR, discute sobre o ser professor e sua intencionalidade, os modelos de professor que vêm sendo discutidos para a formação docente, a profissionalidade, o profissionalismo e o trabalho docente (invisível e visível), no contexto global. Apresenta também o cenário da formação do professor, seus conflitos e possibilidades para desenvolver as competências necessárias para ser professor, impactado pela alteração no mundo do trabalho.

O capítulo 4, nominado FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR ADMINISTRADOR: o caso de uma IES do Alto Paranaíba, apresenta a metodologia de pesquisa aplicada, os resultados encontrados e analisados sobre o curso de Administração da Instituição de Educação Superior estudada. São considerados a investigação sobre o impacto dos elementos produzidos pela IES sobre o Administrador-Professor, por intermédio da apresentação da história, trajetória e gestão da IES que conduziu à criação do curso de Bacharelado em Administração e o desempenho do mesmo. Trata ainda dos processos e produtos centrados no Administrador-Professor investigados junto aos gestores, professores e egressos do curso de administração, buscando apresentar a realidade e a efetividade da formação docente investigada.

A pesquisa possibilitou considerar reflexões em torno do desempenho dos cursos de administração perante a formação específica para a docência de seus profissionais administradores. As mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais destes primeiros

anos do século XXI conduzem a conclusões controversas sobre o tema. Enquanto uma melhor formação é compreendida como uma necessidade real, há impeditivos para a concretização de tal formação na prática, seja pela falta de incentivos a formação continuada do profissional administrador como docente, seja pela ausência de um direcionamento de conteúdos pedagógicos nos programas de mestrados em administração, seja pelo valor não percebido da pedagogia na formação do docente de ensino superior.

1 CONTEMPORANEIDADE, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

“A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” (MORIN, 2006, p. 20).

A organização social, política e econômica segue padrões de comportamento e de estrutura, orientados pela compreensão dos seres humanos sobre o estabelecido como certo e/ou plausível, pertinente e/ou possível. Esse entendimento pode ser edificado e compartilhado por todos que compõem o grupo social ou pode ser fruto da ação de uma minoria que se impõe à maioria. A partir desse processo origina-se e transforma-se uma dada cultura, e uma dada visão de mundo, que estrutura e influencia quase todos os sistemas pertencentes às sociedades, como o trabalho, sua estrutura, suas relações e perspectivas.

A essa forma padronizada de pensar ao ser humano chamamos de paradigmas, que caminha junto às ideologias que são ideias hegemônicas impostas a uma cultura, região ou comunidade. As discutiremos a seguir para buscar compreender como e em que condições e aspectos se constituem e têm influenciado a contemporaneidade da civilização Ocidental e o impacto dos mesmos sobre a Ciência Educação e a Ciência da Administração. Neste capítulo, nosso objetivo é situar o contexto atual e as influências que se sobrepõem as decisões e os rumos da qualificação do trabalho docente e a graduação em administração.

1.1 Ideologias e paradigmas: o que move o mundo

Em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, publicado em 1962, Khun tratou exaustivamente da influência dos paradigmas sobre os membros de uma comunidade, sobretudo no meio científico. Definiu paradigmas como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica.” (KUHN, 2000, p.225). Para ele, os paradigmas não são estáticos. Têm sua origem no próprio homem, em

suas relações sociais e no desenvolvimento de seu conhecimento, que prosseguem em um *continuum*.

Os paradigmas são validados na medida em que se constituem base para a compreensão de determinados fenômenos ou realidade. No momento que um ou mais paradigmas não consigam ser fonte de explicação para a realidade e os fenômenos que são mutáveis, novos paradigmas são procurados e apresentados (KUHN, 2000).

As percepções influenciam e são influenciadas pelos paradigmas. Estes são absorvidos de tal modo que se tornam parte integrante dos processos vividos pelo ser humano seja no campo do desenvolvimento das ciências, seja nos eventos ordinários da vida. Interferem na faculdade de apreender, pelos sentidos, a realidade em que o ser humano se situa no mundo e as relações que constrói e o cercam. Tal processo influencia as escolhas e o modo como interpretamos as situações à nossa volta. Percepções e paradigmas interferem no modo como os sujeitos tornam-se fechados ou abertos para agir, reagir, compreender e interagir com o que está posto e em vigor ou o que está surgindo como novo.

É passível de observação que, em uma mesma época, povos diferentes com suas diferenças culturais podem ter percepções diferentes sobre uma mesma questão – o que é certo para uma população, pode ser execrável para outra. Por exemplo: há países que aceitam a pena de morte, o aborto, a eutanásia, a poligamia, enquanto outros consideram tais práticas abomináveis.

Todos os campos de conhecimento e de ação humana são impactados pelas percepções dos sujeitos que atuam sobre e a partir das ideias que produzem ou assimilam para interpretar o mundo e a realidade em que vivem. Ao “conjunto de ideias de uma época, tanto como ‘opinião geral’, quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época”, Chauí (1998, p.26) denomina ideologia. Ideologias podem vir “a ter um papel de comando sobre a prática dos homens, que devem submeter-se aos critérios e mandamentos do teórico antes de agir.” (CHAUÍ, 1998, p.27). Logo, interferem e estabelecem padrões de percepções para o entendimento do mundo, da ciência e das relações sociais, econômicas e políticas, em uma relação de reciprocidade, à medida que as percepções mudam as ideologias também se alteram.

Chauí (1998, p.65) define a ideologia como um “sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras” produzidas por teóricos, ideólogos, intelectuais, mas

como algo separado e independente da produção material das condições de existência. Logo, são “como entidades autônomas descobertas por tais homens” (CHAUÍ, 1998, p.66).

A palavra ideologia surgiu como uma ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, dentro dos parâmetros do materialismo iluminista e trata da origem das “ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo” (HOUAISS, 2008, p.1565). Ideias estas que nem sempre retratam exatamente a realidade histórica e social de quando estas surgem ou vigoram, por ficarem rendidas a um arcabouço ideológico dominante, como esclarece Lukács (2003).

O delineamento inicial a respeito de um sistema ideológico hegemônico foi apresentado primeiramente por Marx e Engels (2007, p.47), que pontuam em *A Ideologia Alemã* que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual*. [...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também *como pensadores* como *produtores de ideias*; que regulem a produção e distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.

A filosofia marxista tratou da totalidade das formas de consciência social que legitimam o poder econômico de uma classe dominante, no caso, a burguesia. Deste modo, a ideologia burguesa instituiu as verdades socioculturais que se expandiram não somente pelo continente europeu, mas pelos países que absorveram sua cultura, como o caso de suas antigas colônias nas Américas.

Há de se avaliar, no entanto, que um discurso ideológico e a prática deste nas relações sociais não se encontram apartados do surgimento de contradições, que convidam a profundas reflexões. Como exemplo, a sociedade declarada democrática tem por ideologia a defesa do direito de todos à educação, que se subentende que seja uma educação de qualidade e equânime a todos os níveis socioeconômicos em uma sociedade. Ao buscar dados e informações disponibilizadas pelo Estado, afere-se que a realidade posta apresenta haver tantos excluídos do acesso a uma formação educacional, quando não, a uma formação educacional precária e parcial.

Podemos entender no exemplo acima que há uma ideologia ‘manca’, isto é, sustentada por um discurso comprometido com o paradigma positivista do progresso advindo pela educação, mas, que não ocorre de fato. A causa para tal contradição está ligado aos interesses e entendimento das classes dominantes.

Deste modo, "a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social", como afirma Paul Ricoeur (1990, p.75). Assim, torna-se fundamental a compreensão do contexto histórico, do cenário e da visão de mundo de cada época para melhor compreendermos os paradigmas que surgem e são aceitos como verdades. Estes influenciam os diversos campos do conhecimento e a ação dos sujeitos, bem como, as ideias sobre o mundo que os norteia a ação e as escolhas que influenciam toda uma estrutura organizacional e ou social.

Por sua vez, as percepções que constroem se relacionam ou são construídas pelas ideologias, ao serem compreendidas e identificadas pelos sujeitos ou por uma comunidade, tornam possível uma atuação consciente e emancipadora destes mesmos sujeitos, de modo a suplantar dificuldades e resistências naturais ao que está posto ou quando da construção ou adaptação de novos caminhos.

Tomamos em especial neste estudo a respeito do impacto das ideologias sobre a Educação e a Administração, campos de conhecimentos que vêm adaptando-se e desenvolvendo-se sempre à mercê da influência dos paradigmas e das percepções vigentes nos contextos e períodos da história moderna e contemporânea, como trataremos adiante.

1.2 O impacto das ideologias e dos paradigmas modernos sobre a Educação e a Administração

Analisar quais os paradigmas que se edificaram a partir da Modernidade e que ideologias emergiram neste período histórico permite compreender como se forjam e se edificam as ideologias contempladas na contemporaneidade. Por conseguinte, auxilia o entendimento sobre como se estabeleceram as estruturas da Educação e da Administração e que elementos as constituem e sobre elas atuam.

O real, o concreto, o existir, a essência, o pensamento, a razão, o conhecimento, a ação no mundo são conceitos analisados, refletidos, estudados, defendidos e ajustados pelo homem ocidental desde os filósofos pré-socráticos. Compreender a vida e escolher como melhor vivê-la, pela busca de explicações para o que nos espanta e/ou nos admira, causam-nos perplexidade e nos leva a buscar uma explicação, mesmo que por via de especulações.

Eis o que deu origem aos amigos (*filos*) da sabedoria (*sophia*) desde a Grécia antiga (REZENDE, 1999).

Aristóteles, discípulo de Platão e este discípulo de Sócrates, não comungou plenamente com as ideias de seus predecessores, mas com suas ideias e a filosofia cristã, tornou-se a base de todo o pensamento ocidental, até o surgimento do racionalismo cartesiano de René Descartes no século XVII, como esclarece Japiassu (1999, p.87):

Para Aristóteles, o homem é animal político. E a razão é a faculdade que todo homem possui de julgar. Para Descartes, ele é, essencialmente, um animal racional. No início de seu Discurso sobre o método, ele afirma a igualdade, de direito, do bom senso ou razão: todos nós possuímos a razão, ou seja, essa capacidade de bem julgar e de discernir o verdadeiro do falso. Nem todos os homens, porém utilizam corretamente sua razão.

O empirismo inglês, o criticismo kantiano, o positivismo de Comte, Hegel e sua dialética e o materialismo histórico de Marx, formam as escolas de pensamento que se seguiram a Descartes, edificando e confirmando, pouco a pouco, o período denominado moderno ou Modernidade, que historicamente se registra com o surgimento da Era das Revoluções Industriais e tem seus ideais amadurecidos com o Iluminismo – século XVIII.

Todo o pensar e agir ocidentais passam a girar – com ou no período moderno – a partir do que seja a razão e como melhor compreendê-la para utilizá-la. A Modernidade, segundo Aranha (2007), configura-se pela valorização da subjetividade e da ciência, do fortalecimento do Estado, da cidadania, do estado de direito e do modelo econômico liberal. Observa-se uma busca pela retomada do ser enquanto sujeito, pelo respeito a sua subjetividade e emancipação, ao seu direito de voz, do reconhecimento do seu valor enquanto agente, que também transforma, contribui e modifica o seu meio.

A Modernidade é marcada historicamente, a partir do século XV, com a busca dos europeus pelo Novo Mundo, conhecido como o período das grandes navegações. Tal período foi seguido por uma série de revoluções no campo da ciência, do político-social e da cultura, quanto também no campo do trabalho e do sistema de produção. A Revolução Francesa, o Iluminismo e as Revoluções Industriais são tidos como expressão desses períodos, registra Arruda (2005).

Falar de Modernidade é falar da “razão”, uma razão-europeia, cristã-ocidental, dogmática e hegemônica, cartesiana-mecanicista, empirista, positivista e materialista (ARANHA, 2007; JAPIASSU, 1999). O projeto iluminista e o liberalismo compõem essa “razão” que “rejeita toda e qualquer intervenção dos sentimentos e das emoções, pois, no domínio do conhecimento, a única autoridade é a Razão”, discute Japiassu (1999, p.85).

Sobre tal entendimento, Descartes declarou em sua obra *Discurso sobre o método* publicada em 1637, que o conhecimento precisa fundar-se na certeza e primar pela busca de princípios absolutamente seguros. Isso caracteriza a separação da ciência e da religião, isto é, cada qual tem sua existência, mas os ambientes tornam-se separados para a sua prática. Descartes têm a existência de Deus e da alma como uma verdade, mas, reconhece que o homem¹ absorvido por sua existência material não consegue identificar-se com a realidade da alma, do que seja metafísico. Assim, no que concerne à defesa da Razão, a preocupação maior passa a estar condicionada em levar os indivíduos ao seu aperfeiçoamento individual e capacitá-los a fazer uma justa apreciação dos bens.

Daí a entrada dos valores da Modernidade na doutrina que reduz a matéria, o corpo e a vida à extensão, onde a natureza, não possuindo dinamismo próprio, é reduzida a um mecanismo inteiramente transparente à linguagem matemática, entregue à exploração da Razão humana, que torna os homens “mestres e possuidores da Natureza” (DESCARTES, 1993, p.91). A ciência e a experiência do homem na vida real e concreta são céticas da metafísica, como postula Hobbes (2002) em sua obra *O Leviatã* de 1651.

O sujeito moderno é um indivíduo cidadão por ser uma pessoa crítica, por ter posições independentes e refletidas que busca esclarecer-se; e por estar subordinado à teoria do contrato social e à lei da maioria (HOBBS, 2002). Assim se determina a subserviência do indivíduo ao mundo material que o cerca já que, “o Estado existe para proteger os interesses dos cidadãos e lhes garantir a sobrevivência e a propriedade.” (ROHDEN, 1999, p.106). Isto é, por mais que o indivíduo seja considerado mais importante que a sociedade, ele é controlado por esta e submetido aos interesses do coletivo, pois isto é racional e visa ao bem da maioria.

No materialismo histórico de Marx e de Engels (1986, p.25), tais características descritas acima são reforçadas por assumirem que “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo, em geral, de vida social, política e espiritual” e que “pensamento”, “razão” e “espírito”, visto por muitos como “realidade primeira”, estão submetidos às relações sociais de produção. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, isto é, o sujeito-cidadão tem seu modo de pensar sobre a sua vida a partir do que é determinada pelas conjunturas da vida social. Enfim, o sujeito

¹ O homem, no sentido dado pelos gregos antigos, só é capaz de tornar-se homem quando se distancia da “vida activa” e se aproxima da vida reflexiva, contemplativa. Dentro dessa lógica só é homem aquele que tem tempo para pensar, refletir, contemplar. (ARENDE, 2003).

está submetido ou se submete à ordem estabelecida pelo pensamento vigente e a partir deste define suas escolhas e pensamentos, assumindo-os como seus.

Para Peter Burke (2003), tais conjunturas da vida social são constituídas pelo poder e este é proporcionado pelo domínio do conhecimento. Esclarece Burke que se a universidade medieval era tida como a transmissora do saber, a institucionalização deste saber ocorre a partir da Modernidade com os três movimentos culturais: Renascimento, Revolução Científica e Iluminismo, determinando um “processo de inovação intelectual” para tal momento da história (BURKE, 2003, p. 39). Surge a pesquisa, as instituições de fomento – sociedades e academias – a alfabetização, a divulgação da imprensa, os locais de encontro dos intelectuais que ocorrem não apenas dentro da universidade, mas também fora deste ambiente.

Mas, o poder proporcionado pelo saber era detido pela Igreja e o Estado. Ambas as instituições processavam a “coleta, armazenamento, recuperação, uso e supressão de diferentes tipos de informação” (BURKE, 2003, p. 110), centralizando documentos e livros para consulta pública em arquivos e bibliotecas nos grandes centros urbanos da Europa, se não censurados pela Igreja e ou o Estado. Enfim, imperam no arcabouço das diretrizes (ideologia) da Modernidade as ideias positivistas:

[...] da recusa e o desprezo pela metafísica; a valorização extremada do fato, da experiência e da prova; a confiança sem reservas na ciência; o esforço por dar forma ‘científica’ ao estudo dos fenômenos sociais; a proposta de uma sociedade ‘científica’, planejada e organizada, prevista e controlada em todos os seus níveis. (SIMON, 1999, p.129).

A ciência torna-se, na Modernidade, a chave para a compreensão do mundo que cerca o homem, que o liberta do misticismo religioso. É o ponto alto da manifestação da razão. Sobre a razão e a ciência se edifica o poder de quem detém o capital – o capitalista. A fé na razão e na ciência estrutura a vida social e a vida econômica, em que razão e ciência são o combustível da Modernidade e de seus valores, enquanto a vida social e a econômica as absorvem e as utilizam em conformidade com os seus interesses.

1.2.1 Educação, Administração e os postulados da Modernidade

A educação desde a Antiguidade caminha segundo os paradigmas e ideologias vigentes (ARANHA, 2007) e tal como é conhecida e ocorre na atualidade, é fruto e objeto direto do ideário moderno. A escola, esclarece Tiramonti (2005), foi estruturada

integralmente dentro dos pressupostos da Modernidade nos séculos XVII e XVIII na Europa que inaugurou a relação pedagógica entre o professor e o aluno.

A ciência da Administração é mais recente que a ciência da Educação – a Pedagogia. Data do início do século XX, a partir da publicação da obra de Frederick Taylor nos Estados Unidos da América (EUA), conhecida como Administração Científica; da prática gerencial de Henri Ford na Ford Motor Company, em especial com a criação da linha de montagem móvel; e do lançamento do livro de Henry Fayol, na França, denominado Administração Clássica, que apresenta as experiências administrativas deste autor em uma empresa mineradora (CHIAVENATTO, 2006). Fayol foi o primeiro a defender a necessidade da criação de estudos específicos para se formar profissionais administradores, conforme registram Chiavenatto (2006) e Drucker (1975).

A administração, enquanto ciência, tem como antecedentes históricos as instituições e o corpo de conhecimento construído na própria Modernidade. Sendo seu projeto econômico o capitalismo, a administração solidifica e traduz os anseios da classe dominante em resultados. Se a Educação é uma das grandes narrativas da Modernidade que vem como o ideal de progresso do homem da sociedade moderna (FOUCAULT, 2000; LYOTARD, 2004), a Ciência Administração surge como o instrumento para viabilizar esse ideal ao homem moderno. Logo, também é uma consequência das necessidades prementes deste período histórico.

O estilo gerencial e as teorias da administração absorvem e reproduzem os conhecimentos gerados e traduzidos pela ciência, que carrega em seu bojo a ideologia da classe dominante e os paradigmas de cada época, traduzindo-os em sua *performance*. O desempenho ideal dos modelos de gestão é reflexo de um momento determinado e das verdades que o dirigem. A natureza da administração é ser ágil em adaptar-se às demandas e a isso impelir aqueles ligados aos seus meios de produção e realização – direta ou indiretamente – a adaptarem-se também.

As relações existentes entre o empregador e a classe que vive do trabalho estão diretamente ligadas aos paradigmas e ideologias que vigoram em cada época e são absorvidos pelos sistemas de gestão e a administração enquanto ciência. Como exemplo, citamos a divisão do trabalho tratada por Adam Smith (1723-1790) em *A Riqueza das Nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* e publicado em 1776. Tal conceito ao ser compreendido como verdade à época influenciou Frederick

Winslow Taylor (1856-1915) a traduzi-lo na abordagem da administração científica como um dos princípios básicos, o da especialização do trabalhador.

Para Maurício Tractenberg (1990, p. 61), “na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a já existente na esfera do poder”. Logo, a Educação é regulada pelos interesses do Estado, do capital e da burguesia, seguindo os preceitos da "razão" e do cidadão. É esperado que a escola adapte-se às diretrizes da Universidade que constrói o conhecimento (TARDIF, 2008) e às necessidades mercadológicas traduzidas e assumidas pela fábrica, o que contribui para a origem de dois modelos de escola: o voltado para a educação da classe privilegiada economicamente e a educação de massa do proletário.

A ciência sendo “força independente do trabalho e a serviço do capital, a qualificação para o trabalho passa a ser controlada por este”, reconhece Tractenberg (1990, p. 61). Os dois modelos de sistema de educação se justificam a medida que distribuem o conhecimento desenvolvido pela ciência e utilizam de métodos pedagógicos em conformidade com os interesses do capitalista, o que atinge todos os níveis educacionais.

Subjugada pelas relações sociais de produção, a escola para o proletário retrata e reproduz o modelo de trabalho das fábricas caracterizada pela ordem militar, a subdivisão ao máximo dos esforços e conhecimento. Dito de outro modo, isso traduz a uniformização e especialização do trabalho e do conteúdo do aprendizado. A escola de boa parte dos séculos XIX e XX passa a ser tão alienante quanto às fábricas, na medida em que o educando não tem acesso à totalidade do conhecimento ministrado. Há uma informação separada por conteúdos desconectados entre si e distanciados de sua realidade prática e social. É afastado do educando o resultado criativo de seus esforços, já que repetir da melhor forma o que lhe transmitem é o que o ensino lhe exige, e realizá-lo bem é dar provas de sua adaptação às leis de sociedade e de sua capacidade de aprendizado.

Deste modo, é possível a analogia entre o professor que atua na escola de massa e uma linha de produção, onde aquele cumpre a função do supervisor: controla os esforços e corpos, pune os que não seguem o padrão por meio de sua avaliação pessoal e seu ensino é a transmissão de informações e treinamento de habilidades e posturas que não de ser assimilados sem questionamentos para tornar apto o discente a alcançar sua promoção escolar. Como resultado, o produto do trabalho escolar torna-se também massificado contribuindo para a padronização do conhecimento e das atitudes, valorizando o

conteudismo na educação em detrimento da construção do conhecimento em alicerces mais sólidos.

O emblema salvacionista da Educação, que lhe confere o poder de transformação da sociedade e de um futuro melhor, decantado a todo instante, está diretamente ligado à ideologia da Modernidade, pois, detém a Educação o resultado de todo o conhecimento produzido pela ciência que conduz a um progresso contínuo iluminado pela razão (MORAES, 2005).

Compreende assim que os paradigmas, percepções e ideologias modernos serviram de embasamento tanto para a construção e a validação das técnicas de gerenciamento, quanto as defendidas e geradas pela Universidade, sendo amplamente seguidos nos países ocidentalizados pela cultura Europeia.

Essas mesmas técnicas foram utilizadas no ensino da escola para os filhos da classe trabalhadora, como a de preparar a mão de obra adequada às necessidades das fábricas. Concomitante houve a existência de um ensino elitizado resguardado pela Universidade, distante da realidade do ensino das escolas públicas, voltado à preparação dos filhos de quem detinha o capital. Tal sistema prossegue incorporado pela Educação Superior no século XX. É possível observar a existência de Instituições de Ensino Superior particulares com a oferta de cursos noturnos voltados a atender àqueles que não podem ou não conseguem ingressar nas melhores universidades públicas que são destinadas à pesquisa e à geração de conhecimento.

Portanto, na sociedade moderna transparece o vigor da ideologia burguesa até a presente contemporaneidade, com os devidos ajustes de nomenclatura ou neologismos. Confirma-se a existência de dois tipos de sujeitos-cidadãos – burguês e proletário - pertencentes às classes socioeconômicas reveladas por Marx em 1859 (1986) como burguesia e proletariado.

Esses são os mantenedores do sistema capitalista e submetidos às determinações deste. Isto é, um sujeito-cidadão pertencente à classe dominante que detém o capital, com uma exigência educacional diferenciada e que submete a classe que vive do trabalho de conformidade aos seus interesses. E um sujeito-cidadão intrinsecamente ligado ao sistema produtivo e a se constituir como um “apêndice da máquina” ou um objeto, relegado a um segundo plano em detrimento do coletivo, da sociedade, da produção e das organizações com uma educação ajustada a esta condição.

A seguir, para melhor desenvolvimento da ideia exposta, analisaremos os reflexos e consequências dos postulados Modernos para a Educação e a Administração contemporâneas.

1.3 Sociedade contemporânea: uma Modernidade em transformação?

A contemporaneidade tem suas bases no período Moderno. Todos os seus sistemas, estruturas e organização se constituem a partir dos elementos gerados na Modernidade. Há uma profunda discussão por parte de filósofos, cientistas sociais e pesquisadores sobre se ainda estamos submetidos aos paradigmas modernos que se renovam ou se diante de algo completamente novo.

Na crise da razão e dos paradigmas modernos há quem defenda que a nova realidade que se estabeleceu vem cumprir as promessas da Modernidade, denominada neomodernidade por Rouanet (1998), Modernidade tardia por Giddens (1991) e Modernidade líquida por Bauman (2001). Para outros, tal momento vem romper totalmente com os postulados da Modernidade e é chamado de pós-Modernidade (TOURAINE, 1998; LYOTARD, 2004; BAUDRILLARD, 2005).

Na tentativa de compreender tal discussão buscamos Kuhn (2000, p.225) que, em sua obra publicada em 1962, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, declarou “[...] de tempos em tempos, novas descobertas aparecem e não se adéquam às considerações sobre como o mundo é constituído”. Surgem mudanças revolucionárias em contraposição às mudanças cumulativas, e isso resulta em novos paradigmas que passam a refletir os anseios do momento que os situam e validam. Enfim, no curso da história ocorrem distúrbios periódicos nos quadros de estabilidade devido à acumulação científica e às novas descobertas.

Na contemporaneidade, os postulados da Modernidade vêm sendo questionados em sua influência, existência e vitalidade. O desenvolvimento tecnológico, a visão mística oriental – validada como uma realidade pela ciência – os novos paradigmas da física quântica (CAPRA, 1982) têm colocado à prova os paradigmas da Modernidade e consolidado a busca de novas formas de pensar e agir divergentes das respostas aceitas e apresentadas pelas escolas e pensadores que são a base de todo o pensamento ocidental identificados anteriormente.

Um movimento importante que demarcou o período de transição entre os séculos XIX e XX, questionando os postulados da Modernidade e prenunciando uma possível Pós-Modernidade foi o Existencialismo de Paul Sartre que, juntamente às ideias de Kierkegaard, Nietzsche, Dostoievsky, Kafka e Heidegger (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2006), clama por uma ordem mais humana e levanta como “absurdo” a ordem Moderna. Esses escritores e filósofos envolvem-se com um sentimento de niilismo em torno da ciência e da realidade posta.

O que eu realmente preciso é clareza quanto ao que devo fazer, não tanto quanto ao que eu devo saber, exceto quando algumas formas de conhecimento precedem toda ação. Eu preciso de uma verdade que seja verdade para mim, uma ideia pela qual eu possa viver e morrer. O que eu preciso é o poder de viver uma vida humana completa, não apenas uma vida de conhecimento, para que meu pensamento possa estar baseado não simplesmente em algo objetivo, algo que não é meu, mas sim em algo ligado à raiz mais profunda de minha existência. Alguma coisa através da qual eu esteja ligado ao divino e ao qual eu possa me apegar, se o mundo todo estiver ruindo a minha volta. (KIERKEGAARD *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2006, p.29).

Kierkegaard defende a busca pelo retorno das considerações metafísicas e sua cointegração à lógica da razão, como proposto anos antes por Descartes. O sujeito consciente de seu composto inato, ético, cidadão universal, integral, solidário e intimamente interligado ao todo – o *holos* – confere a si um sentido mais profundo para a sua existência. É uma reação ao controle exercido pela sociedade moderna e seus modelos de homem, de mundo e de vida que seguem as concepções positivistas de Augusto Comte.

O Ocidente adentra o século XX com novas percepções e contribuições para a compreensão da contemporaneidade a partir de diferentes perspectivas que contribuiram para o questionamento dos paradigmas modernos. Hannah Arendt (1906-1975), judia e teórica política alemã (ADLER, 2007); Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão (GOMES, 2007); e Michel Foucault, filósofo francês (RABINOW; DREYEUS, 1995) são autores que viveram no referido século e apresentaram possibilidades de reação do ser, enquanto sujeito, ao que estava posto pelo contexto moderno, na perspectiva de tornar-se novamente o ponto central das especulações na vida.

Neste sentido, encontramos Arendt (1993; 2009) e o seu esforço de diagnosticar a contemporaneidade, em que aponta para a uma situação de ruptura na história do Ocidente. Afirma que o nosso tempo é marcado pela crise dos três sustentáculos da civilização ocidental, identificando historicamente a crise da religião como a primeira, a crise da

tradição filosófica advinda com os postulados dos existencialistas supracitados e da soma destas duas aquela que alcança a dimensão política – a crise da autoridade.

Quanto à crise da autoridade, percebida no ambiente da escola, Arendt (2009) como adepta apaixonada da democracia direta, defende que os cidadãos participem dos negócios políticos emitindo diretamente suas opiniões, criando um verdadeiro espaço público. Mas quais ou quantos profissionais da educação e a própria pedagogia estão preparados para viver no espaço público, que também é na escola, essa democracia aberta e direta sem a ‘receita de bolo’ da influência da educação padronizada em prol de uma educação interativa e transdisciplinar (MORIN, 2002), inclusive o professor?

O modelo de autoridade (poder) embrenhado na escola foi edificado sob as hostes da Modernidade e embutido nos paradigmas cartesiano e positivista, que defendem um conhecimento científico provido de certezas, verdades, objetividades absolutas e racionalidade extrema. Logo, se tal paradigma vem sendo questionado em detrimento de um paradigma pós-moderno estudado por Harvey (1996) e o da complexidade defendido por Morin (2002), a compreensão de autoridade também se altera para um entendimento que extrapola a uma obediência cega que nega o questionamento de determinações.

As teorias de Foucault sobre o saber, o poder e o sujeito romperam com as concepções modernas dos referidos temas. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado. O poder está em todas as partes e não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades.

Na análise do poder, Foucault (2000) estuda o poder disciplinar e o biopoder, renega os modos tradicionais de análise do poder pela forma dedutiva, opta pela indutiva e chega a revelar os micropoderes existentes. Por isso, passa a ter como objeto de análise elementos mais periférico do sistema total, isto é, interessa-se pelos locais onde a lei é realmente efetivada: hospitais psiquiátricos, presídios, etc. Estes locais, para o pensador, permitem a compreensão das forças reais em ação e com as quais devemos realmente nos preocupar, compreender e buscar renovar-nos constantemente.

Já Gomes (2007) defende que Habermas (1989) não permanece na atitude negativa perante a razão moderna, seus efeitos e o contexto vivido com as duas Grandes Guerras mundiais. Habermas busca superar as oposições que transpassam a cultura contemporânea apontando para a necessidade de descomprimir o agir comunicativo ou interação que constitui umas das esferas do agir humano. Aprisionada pela lógica da idéia de uma racionalidade instrumental e ampliando o conceito de razão para o de uma razão que

contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma, surge a razão comunicativa².

Entende Habermas (1989) que cessando o efeito da compressão que sofrem as interações sociais, poderia instaurar uma situação de fala não deformada, alcançando a compreensão entre os homens, isto é, a eliminação de campos vazios, redundâncias e intervalos que os podem distanciar. Portanto, a aplicação da razão comunicativa no ambiente da escola e suas reflexões para a educação proporcionam a possibilidade da relação com a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As duas Grandes Guerras Mundiais tornam-se o divisor de águas entre a Era Moderna e Era Contemporânea, segundo Hobsbawn (2003). No entanto, sem trazer a certeza se o Ocidente deixou de ser moderno total ou parcialmente, ou se uma nova roupagem adaptada pela mesma é que passou a constituir-se. Todo o sonho de progresso e a fé irrestrita proporcionada pela razão, a ciência e o capital – que sustentavam todas as teorias e crenças da ideologia burguesa – desfalecem ante as mudanças e transformações ocorridas nos eventos pós-Segunda Guerra, seguidas do impacto econômico na década de 1970 e do desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação.

Tantos eventos permitiram Bell (1977) profeticamente afirmar a morte do industrialismo e o advento da nova civilização à qual denominou pós-industrialismo. O sociólogo defendeu a necessidade da compreensão desses fatos como condição crucial para encontrar respostas coerentes e eficazes para o novo mundo que viria a surgir. O que se efetivou a pouco mais de dez anos, quanto toda a estrutura social, econômica e política, logo, a gestão e a educação, passaram a conhecer e a ter que se adaptar às novas e incontestes realidades que se estabeleceram desde então, onde a palavra-chave destes tempos é mudança.

As últimas duas décadas do século XX vivenciaram uma profunda crise mundial, identificando a interpolação do período de declínio que se sinalizou e do novo período que surgia. Emergiram rapidamente, explica Toffler (2001, p.16), “[...] do choque de novos valores e tecnologias, novas relações geopolíticas, novos estilos de vida e novos modos de comunicação” que passaram a exigir novas ideias e analogias, como a infundir novas formas de classificar e conceituar o trabalho, o mundo e as relações sociais.

² A razão comunicativa concebe uma comunicação livre, racional e crítica. Pretende a recuperação do conteúdo emancipatório do projeto moderno e o restabelecimento dos vínculos entre socialismo e democracia. Vem em oposição a razão instrumental quando nesta a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso ao conhecimento verdadeiro para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração.

Esse momento acarretou dificuldades na adaptação à nova realidade que se impôs e acentuou de forma ainda mais vigorosa os custos para as instituições e o sujeito, por estes não mudarem com a rapidez necessária e suficiente para acompanhar tais transformações.

Se o Ocidente chegou repleto de certezas às duas Grandes Guerras, a partir de então assiste, sem sentir-se capaz de controlar, ao fluxo de mudanças que parecem ter vida própria e a impor a adaptação como elemento de sobrevivência para todas as instituições da Modernidade: o Estado-nação, a família, a escola, a história, a ciência.

A nova Modernidade se reveste de incertezas e surpreende a todos que nasceram, se constituíram e obtiveram o conhecimento dentro dos moldes da Modernidade e sua confiança nas metanarrativas³; o que provoca desconfortos até mesmo àqueles que compreendem e defendem a crise da razão. Na opinião de Demo (2005), esse novo momento, uma possível pós-Modernidade, provocou uma desordem sem trazer respostas efetivas, especialmente para a educação. Afinal, é mais confortável estar sob condições concretas e estáveis que diante de uma nova realidade plural, incerta e instável.

Lyotard (2004, p.20) esclarece que "não podemos mais recorrer à grande narrativa - não podemos nos apoiar na dialética do espírito nem mesmo na emancipação da humanidade para validar o discurso científico pós-moderno". Afinal, o paradigma da nova realidade – não necessariamente linear, claro e padronizado – encontra dificuldades de ser melhor assimilado, se se quiser utilizá-lo, adaptando-o ao paradigma anterior, que se norteava por um conceito do modelo padrão, único e correto. O desafio maior está em mudar a maneira de pensar e perceber esta nova realidade.

Para Bauman (2001), a sociedade contemporânea, em face do momento que presencia, se isenta de se questionar por não ver alternativa para si mesma, sendo este o seu erro. Para o sociólogo polonês, ao invés da sociedade contemporânea ser inóspita para com as críticas que surgem, hospeda-as e as acomoda de modo a sair-se intacta de suas ações e efeitos, sem solvê-las.

Bauman (2001) reconhece a situação da nova Modernidade como uma “Modernidade líquida”, apresentando-a por duas características: a) a do colapso gradual e rápido declínio da antiga ilusão moderna e b) a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. Entramos, portanto, no século XXI não menos

³ Na filosofia a grande narrativa ou metanarrativa é uma narrativa superior capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. O programa pós-moderno tem sido, portanto, a desconstrução do mito cartesiano de que é possível construir uma narrativa capaz de explicar tudo o que se sabe sobre o homem e o mundo. (HARVEY, 1996).

“modernos”, mas ao menos em uma Modernidade diferente, por permanecer a insaciável sede de destruição criativa.

A ideia de que vivemos em uma “Modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), com uma visão privatizada e individualizada da Modernidade, demarcada pela fluidez, incerteza e ambiguidade, acarreta para os sujeitos uma sensação de impotência, marcada pela privatização do seu destino e pela crise da política – há uma realocação do discurso ético político, tramitando da “sociedade justa” para a dos “direitos humanos”, sem necessariamente garantir uma autonomia, para além do que esteja posto, conclui Bauman (2001).

A intenção é que o foco do discurso esteja no indivíduo, por ele dispor de certa margem de liberdade de ação que se abriu com a Modernidade. Mas há uma falácia nesta liberdade. Ela está condicionada na Modernidade líquida à individualização do sujeito que, por sua vez, não é consequência de uma escolha livre e pessoal, mas de uma fatalidade. O sujeito na nova roupagem da Modernidade está subjugado por uma ordem social e suas escolhas, portanto, é livre desde que esteja submetido a tal limite. O que ocorre é a transformação da “identidade humana de um ‘dado’, em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização.” (BAUMAN, 2001, p.40).

Afirma Bauman (2001) que, na era da “Modernidade líquida”, mesmo com todo arcabouço de pretensões de defesa da autonomia, liberdade de escolha e da autoafirmação humana, percebe-se a sociedade pesada/sólida/condensada/sistêmica e incomodada com a proposta da clássica teoria crítica de Adorno e Horkheimer (1985).^{4?}

Deste modo fica a constatação de que o elo entre os projetos individuais aos projetos e ações coletivas foi esvaecido pela privação imposta ao direito de escolha do sujeito a si mesmo pela individualização. Como também, fica perceptível uma corrosão e lenta desintegração da cidadania que, cada vez mais, aumenta a distância entre o direito à autoafirmação do sujeito e a capacidade do Estado de controlar as situações sociais a sua volta.

Transpor este abismo requer indivíduos politizados, conscientes das amarras da individualização. Eis o desafio que se transfere para a educação: preparar o novo sujeito para analisar, interpretar e realizar uma nova realidade, pois na “Modernidade líquida”

estão presentes ameaças e oportunidades, armas da aceleração e da procrastinação que atuam concomitantes, como afirma Bauman (2001).

A realidade atual é complexa e sistêmica, declara Morin (2000). Complexa por dialogar tanto com a ordem (concepção determinista e mecânica do mundo), quanto com a desordem; e sistêmica por constituir-se de interações entre os elementos que constituem os vários campos das ciências e do conhecimento e não mais por separações e divisões entre aqueles. Aqueles que surgem no “mundo da vida” na atualidade absorvem e se constroem pelo olhar de quem os antecede e estes têm toda essa nova realidade para compreender e compreender-se nela. Estar ‘acordado’ é uma tarefa difícil, mas nem sempre desejada. Há uma vastidão de possibilidades e de conflitos nesta nova Modernidade a ser desvendada e superada, inclusive para a Educação e a Administração os quais abordaremos a seguir.

1.4 Pós-fordismo, informacionalismo e globalismo: inter-relações com a Educação e a Administração

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, o Ocidente assistiu à tecnização e à informatização dos meios de produção e as sociedades avançadas passaram a acompanhar, a partir da década de 70, a passagem do modelo taylorista-fordista para o modelo toyotista com a acumulação flexível (HARVEY, 1996), denominada pós-industrialista por Daniel Bell (1977) ou pós-fordista por Castells (2007). Enfim, o mundo assiste à vitória do capitalismo em termos mundiais sem o contraponto do socialismo e o consequente aprofundamento das graves contradições que o acompanham.

Tais mudanças contemporâneas ocorridas no sistema produtivo e na sociedade impactadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação contribuíram com a instauração da globalização e foram nominadas por Castells (2007) de sociedade em rede. Este novo momento instituiu o paradigma informacional que se caracteriza pelo centramento no uso e aplicação da informação e privilegia a posição do conhecimento como fonte de valor e de poder. Daí resultaram profundas alterações na organização do trabalho (ANTUNES, 2002), dos sistemas políticos e econômicos (IANNI, 2002), bem como,

⁴ Por princípio, a Clássica Teoria Crítica estende uma apreciação minuciosa e desfavorável ao caráter cientificista das ciências humanas, ou seja, uma crítica à crença irrestrita na base de dados empíricos e na administração como explicação dos fenômenos sociais.

na reorganização do processo educativo, das relações sociais entre gêneros e idades, e dos sistemas de valores das sociedades (SCHAFF, 1996).

Hobsbawn (2003) chamou esse período de o “Breve Século XX” e declarou que este terminou deixando uma sensação desconfortável, pois, apesar do progresso inigualado e maravilhoso em todos os campos da ação humana, nunca na história houve tantas mortes por decisão humana; em oposição a expectativa da Modernidade de que se havia descoberto um modo de distribuição justa da enorme riqueza gerada.

No final do século XX, prevaleceu a desigualdade, tanto nos países capitalistas, quanto nos socialistas; os observadores e profetas de todos os matizes ideológicos acertaram quando previu a desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano moderno e, com eles, a quebra dos elos entre gerações, a que passou e a futura, formada esta última por um conjunto de indivíduos ego centrado na satisfação própria, estimulados pelo capitalismo que é “[...] uma força revolucionadora permanente e contínua.” (HOBSBAWN, 2003, p.25).

Com sabedoria Hobsbawn (2003, p.25) declara que “na prática, a nova sociedade operou não pela destruição maciça de tudo que o herdara da velha sociedade, mas adaptando seletivamente a herança do passado para uso próprio”. Tanto que, para Giddens (1991), temos como realidade uma Modernidade tardia que, segundo Hall (2001), tem provocado uma crise da identidade do sujeito e de sua relação com o mundo, deixando mais questões que respostas.

Esta nova realidade pós-fordista e pós-industrialista – que não substituiu totalmente a anterior – tem alterado as relações de poder, o mundo do trabalho e as suas relações, inclusive a relação com o conhecimento e sua produção. Castells (2007) instituiu uma nova base argumentativa para tal momento histórico denominado informacionalismo, por compreender que ele, como matriz dominante das sociedades do século XXI está “ligado à expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo.” (CASTELLS, 2007, p.55).

Esse rejuvenescimento extinguiu as hipóteses do fim da sociedade do consumo e instituiu a sociedade do hiperconsumo para o século XXI, como defende Lipovetsky (2006) que reconhece a existência de uma Hipermodernidade, a partir da década de 1970. Os tempos atuais são considerados pelo filósofo como tempos de exacerbação dos valores criados pela Modernidade, caracterizada por uma cultura do excesso, da insatisfação contínua, onde tudo que cerca a existência é vivido com intensidade e urgência. A flexibilidade e a fluidez tornam-se instrumentos para conseguir acompanhar a velocidade

da mudança, pois que o tempo é efêmero e corre sob um ritmo esquizofrênico (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004). Isto é, acarreta rapidamente a alienação de si e do mundo pela perda de um contato mais efetivo com o mundo exterior, que tornando extremamente transitória a sua realidade.

Rifkin (2004) retrata tal realidade do final do último século e início do atual século XXI, para as sociedades avançadas economicamente, a partir de uma sociologia pós-moderna que dá ênfase

[...] ao pluralismo e à ambivalência e prega a tolerância às várias histórias que compõem a experiência humana. Não há um único regime social ideal ao qual se possa aspirar, mas uma infinidade de experiências culturais, cada uma igualmente válida. A idéia de progresso linear inescapável rumo a um futuro utópico ideal de aceitação geral é evitada. Os pós-modernistas celebram a diversidade de experiências locais que, juntas, formam uma ecologia da existência humana. A nova era é ambígua e diversa, divertida e alegre, tolerante e caótica. É eclética e altamente irreverente. A ideologia, verdades inalteráveis e leis rígidas são deixadas de lado para dar lugar a performances de todos os tipos. (RIFKIN, 2004, p.160).

Essa nova postura é realidade na experiência de nossa sociedade contemporânea e influencia profundamente as diversas áreas da ação e conhecimento humano, como no caso, o objeto deste estudo, a Educação e a formação de novos profissionais em Administração. E a percepção de tal impacto sobre o conhecimento e as suas futuras relações com a sociedade – e vice e versa – foi o que levou Lyotard (2004, p.3), em 1979, a levantar a hipótese “de que o saber muda de estatuto, ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna”. O filósofo francês preconizou o que viria a ser na passagem do século XX ao XXI uma verdade: o risco do saber pelo saber.

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimento de pagamento/conhecimento de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa. (LYOTARD, 2004, p. 7).

O conhecimento altera de valor, tornando-se um capital volátil e quem detém parte dele aplica-o em seu desempenho, até que perca sua validade, impulsionando a uma busca contínua para um novo conhecimento, que tem valor presente (sem passado e sem futuro).

Ao se fazer um *link*⁵ entre o conhecimento e a tecnologia da informação disponível a partir do final do século XX, o saber tornou-se tão livre quanto o dinheiro no liberalismo econômico, segundo Lyotard (2004), por meio do que ele denominou de a “informatização da sociedade” – sem o que isto efetivamente direcione a uma efetiva valorização do ato ou efeito de se ter um conhecimento.

Uma das questões mais marcantes desta nova Modernidade, seja ela denominada tardia, líquida ou pós-moderna, mesmo partindo de diferentes concepções, é o que Harvey (1996, p. 219-220) apresentou como “A experiência da compressão do tempo-espaço” que compreende os processos que alteram as “qualidades objetivas do espaço e do tempo” provocando uma aceleração no ritmo da vida que conduz a modificar a forma como representamos “o mundo para nós mesmos.” Tal ponto transmite a sensação de encolhimento do mundo pelas possibilidades de deslocamento e o rompimento de barreiras espaciais, seja pelo avanço das telecomunicações, dos meios de transporte ou das tecnologias da informação. Os horizontes temporais se reduzem a tal ponto que parece só existir o presente, proporcionando “um desafio, um estímulo, uma tensão [...] capaz de provocar [...] uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas.” (HARVEY, 1996, p.220).

Dentre as várias mudanças provocadas, altera-se a relação com o saber no espaço do trabalho com o corpo, que pede espaço por ter sido reprimido por séculos. Passa-se a uma intensa exposição à diversidade cultural, religiosa, etc., que cobra uma postura altera. A aprendizagem e a democratização/disponibilidade de informação modificam a atitude para uma ação mais autônoma por parte do sujeito, incluindo o educador, o educando e o administrador. O lugar que habita o trabalhador impõe continuamente prazos estreitos e resultados enquadráveis, quebrando a barreira antes existente entre local de trabalho e o lar.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática: o mundo virtual. Segundo o filósofo Pierre Lévy (1999), diferente da televisão que era um meio de comunicação não interativo e sem a possibilidade da troca de informação com o receptor, logo, totalitário até a poucos anos, as redes de computadores comportam uma quantidade imensa de tecnologias intelectuais que aumentam e transformam uma grande parte da capacidade cognitiva de cada internauta. Isso as torna mais universais, pela interatividade coletiva que o ciberespaço proporciona,

⁵ *Link*: algo que serve para ligar uma coisa a outra. (HOUAISS, 2008, p. 1766).

resultando na aprendizagem coletiva e na troca de conhecimentos entre os grupos que vem revolucionando outras mídias rumo à interatividade.

O conceito de virtual deixou de ser o desprovido de realidade, para ser o que está em qualquer lugar e a qualquer tempo (LÉVY, 1999). Assim, qualquer arquivo da Internet é acessível para se ler, aprender e se informar em qualquer lugar e a qualquer tempo, inclusive em tempo real até o que está do outro lado do mundo: está totalmente alterada a relação tempo/espaço.

Se a educação, o profissional da educação, a pedagogia e o pedagogo vivem em uma realidade de não certezas absolutas, o modo certo de agir estrategicamente para que se alcancem os objetivos de educar, ensinar, informar, isto é, o ‘como fazer’, encontra-se disponível na nova Modernidade e no informacionalismo. Eles oferecem o mesmo que oferece a todas as áreas do conhecimento: a possibilidade de definir e decidir ‘o que fazer’ ante a realidade de contínuas mudanças e fácil acesso virtual de informações e comunicação global. Realidade esta que oportuniza o explorar, o aprender a fazer o novo, criar, descobrir, espantar-se, num ato distante do isolamento, mas, junto com tantos outros que estão no mesmo caminho, como o próprio educando e o administrador.

Mas há quem não veja com tanto entusiasmo o mundo interativo da internet. Entre estes está Baudrillard (2005) que questiona a validade do desempenho do ciberespaço. Para o autor, o protagonista da rede deixa de ser a identidade dos indivíduos para ser a própria rede.

Internet apenas simula um espaço de liberdade e de descoberta. Não oferece, em verdade, mais do que um espaço fragmentado, mas convencional, onde o operador interage com elementos conhecidos, sites estabelecidos, códigos instituídos. Nada existe para além desses parâmetros de busca. (BAUDRILLARD, 2005, p.132)

Para Baudrillard, o sujeito na web tem menos interesse em um espaço de encontro, de informação e conhecimento que o “desejo de desaparecimento e na possibilidade de dissolução numa convivialidade fantasma.” (BAUDRILLARD, 2005, p.133). O sujeito protege sua identidade real, constrói seu mundo próprio, convive sem conviver, vive sem efetivamente vivenciar as experiências com os outros sujeitos. No entanto, como a televisão, é um receptor com amplas possibilidades de absorver sem uma postura crítica o que a rede disponibiliza, sem construir efetivo conhecimento.

Alerta Alcoforado (2006) ser o ciberespaço um canal de maior dominação econômica dos países centrais sobre os periféricos contribuindo com a mundialização do

domínio do capital, amplificando as desigualdades de toda ordem e a intensificação da mais-valia com a perda de postos de trabalho.

Alcoforado encontra em Burke (2003) a base para as suas ideias, quando no estudo histórico deste sobre a mercantilização do conhecimento como um produto culturalmente instalado na Europa e nos primórdios do capitalismo, afirma: “Uma das razões para se confirmar que vivemos numa sociedade da informação é que a produção e venda de informações contribui de maneira considerável para as economias mais desenvolvidas”. (BURKE, 2003, p. 136). Enfim, a rede facilita a ação do poder econômico dos países de economia central sobre os países economicamente periféricos.

A informação e o conhecimento por mais que sejam considerados como produtos, a hegemonia e o domínio sobre eles não são mais necessariamente garantidos como propriedade – mesmo que não falem tentativas e estratégias para conseguir tal intento. Tudo o que estiver disponível pode ser acessado a qualquer tempo, em qualquer parte e por qualquer pessoa que acesse o mundo virtual, sujeito à interpretação e utilização livres – aliás, a web talvez seja o único lugar em que se possa ser ou sentir efetivamente livre.

A nova realidade se ajusta bem à influência do modo de produção toyotista ou pós-fordista que utiliza o sistema de produção flexível para atender à demanda do mercado instável e desarticulado da produção em massa. Neste sistema pretende-se que o ser humano molde a si e o seu comportamento dentro das mesmas bases destinadas a toda a estrutura de produção. Sennett (2009, p.53) esclarece,

Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas.

O trabalhador neste sistema é conduzido a uma individualização, perdendo o senso de classe e deixando de ser especialista para ser generalista no conhecimento de suas funções, agora controladas pela tecnologia da automação (ANTUNES, 2002). A dimensão flexível refere-se à capacidade de “assimilar todas as mudanças em curso” e “acarretou a intensificação do trabalho” que “consiste em um meio de desqualificá-lo e desorganizá-lo”, esclarece Antunes (2002, p.26).

Para a sociedade moderna, o trabalho humano – que tem por fim satisfazer as necessidades do homem – não só modifica a natureza, como modifica o próprio homem. E a força de trabalho (dantes o proletário, hoje a classe que vive do trabalho) é vendida para alimentar a máquina social, havendo por consequência a separação do trabalhador do

produto de seu trabalho e logo, uma completa separação do homem e a natureza, designada por Marx (2005) como alienação, cujo resultado é o esvaziamento de sentido do trabalho.

Como afirma Antunes (2002), a Modernidade gerou a classe trabalhadora, o taylorismo/fordismo a alienou do conhecimento do que ela produz e o Pós-fordismo alienou a classe que vive do trabalho de si mesma e da vivência com o coletivo. A nova sociedade em rede interconecta globalmente os trabalhadores, enquanto aliena da população que se vê sem um emprego a possibilidade de vivenciar sua própria cidadania global, simplesmente por não garantir a identidade de sua existência – um novo modelo de exclusão: a digital.

Todas essas transformações deste novo contexto atingem diretamente a Administração com uma avalanche de novas condições para serem gerenciadas na velocidade e intensidade das mudanças que vão além do que se poderia prever. Enquanto ciência pragmática focada em viabilizar e garantir a sustentabilidade das organizações, ela encontra nessa nova realidade valiosas oportunidades quando consegue adaptar-se aos novos valores de velocidade, qualidade, inovação e gestão de custos (DRUCKER, 1997).

Preparar o capital humano⁶ para lidar em um mundo de negócios mutável, informacional e que demanda uma aprendizagem contínua no mundo do presente faz parte dos desafios de gestão. Isto consiste considerar a gestão local sob as tramas globais que cada dia de trabalho e desempenho tem sua exigência particular e seu valor imediato e diário. O dia seguinte apresenta-se com seus próprios desafios a serem vencidos e o mérito alcançado de dias anteriores não possui garantia de um real valor ‘futuro’ – apenas um valor histórico volátil. Tal fato caracteriza-se como um dos grandes desafios para a Administração, o gestor e o trabalhador, justificado pelo rápido acesso a informações em maior volume, cada vez mais abertas e de fácil acesso a todos, como alerta Drucker (1997).

A Administração exige para todos os níveis hierárquicos e na formação dos profissionais que ocupam destes cargos, o desenvolvimento de competências gerenciais

⁶ Teoria do capital humano: concepção criada em meados dos anos de 1950 por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago. Defende que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm

que garantam uma alta *performance* profissional. Ou seja, a conquista de competências que conduzam a um desempenho superior, entre elas, a capacidade adaptativa e a de otimizar o conhecimento. Para tanto, a Administração e as organizações necessitam que a Educação – estrutura, profissionais, metodologias e práticas – acompanhem as mudanças da nova realidade.

A Teoria Gerencial apropria-se, sem traumas, do novo formato de gestão proposto pela reestruturação produtiva e espera da ciência Administração uma resposta rápida e contributiva para a formação dos futuros administradores e na apresentação de programas e propostas para serem implantadas nas organizações. Por sua vez, o raciocínio do mercado para a Educação é que esta assimile a cultura da performatividade por formar a classe que vive do trabalho. Cabe, portanto, à Educação e aos seus agentes – entre eles o professor como o profissional da educação – ajustarem ou prepararem-se para desenvolver/formar os alunos, como futuros profissionais, adequadamente para o mercado. Isso evita o risco de tornarem-se (Ciência Administração, Educação, agentes e alunos) obsoletos ou entraves ao sistema produtivo, econômico e social.

Essa nova realidade tem suscitado grandes mudanças e reflexões para a Educação, quando não conflitos e consequências. Tais como, levanta Moraes (2005), transformá-la em si e levá-la a ocupar o lugar de sujeito, conduzindo-a, aos seus agentes e aos alunos o reflexo do que já ocorre no mercado de trabalho: assumir a responsabilidade única e pessoal pelos problemas e insucessos que surjam.

Neste contexto, há a descaracterização do profissionalismo docente que é desengajado de sua experiência profissional e perde, como alerta Ball (2005, p.543), “a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”. Logo, o profissional professor perde “a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho.” (BALL, 2005, p.543).

Educação e profissionais do ensino têm sentido as pressões da ideologia vigente que torna confusa e paradoxal a missão do ensino. Espera que a escola e a universidade construam competências com profissionais que se tornam meros repetidores controlados. Lyotard (2004, p.94) já alertava profeticamente:

Se o ensino deve assegurar não somente a reprodução das competências, como também seu progresso, seria preciso em consequência que a transmissão do saber não fosse limitada à de informações, mas que ela comporte a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar

a capacidade de conectar campos que a organização tradicional dos saberes isola ciosamente.

Para tal, há que ocorrer uma verdadeira transformação mental por parte de todos os atores que estão envolvidos com a educação: o professor, os dirigentes das instituições de ensino, do pedagogo, das instituições formadoras, dos pais, dos alunos e dos órgãos públicos; para que estes contribuam com uma formação de alto desempenho para qualquer nível de ensino, inclusive o bacharelado e a licenciatura.

Há que considerar, para tanto, a relação com o tempo e o mercado, entre a absorção dos paradigmas da administração e das políticas públicas, dos ideais da Modernidade e a realidade da Hipermodernidade, do impacto do informacionalismo e da flexibilização do trabalho que envolve, constituem e interferem na realidade do contexto atual.

Portanto, reportamo-nos novamente ao imperativo da ideologia sobre a ação humana segundo a filosofia marxista, quando esta explicita que a ideologia se constitui dentro do plano da consciência de uma representação que mascara a realidade dos interesses de natureza econômica. Nesta nova Modernidade que se constitui é nítida a sobreposição dos interesses econômicos sobre os interesses de todas as sociedades do globo, com interferência direta sobre a Educação e as políticas para a formação dos futuros profissionais, mais especificamente, sobre o Administrador. A autonomia dos sujeitos e das ciências, que será discutida no capítulo segundo.

2 ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: a que responde?

“[...] quanto mais visível é uma agência governamental, menos poder detém; e quanto menos se sabe da existência de uma organização, mais poderosa ela é.”
(ARENDR, 1989, p. 453)

O segredo e a invisibilidade respaldados por uma rede de informações bem articulada caracterizam as armas de um poder totalitário, disse Arendt (1989). Um poder incompatível com a diversidade, com a ação e o discurso, pois que “a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença.” (ARENDR 2003, p. 188). As concepções de Arendt apresentam aproximada correspondência com a nova ordem social que vem se estabelecendo e os seus paradigmas.

A facilidade do acesso incontestado ao conhecimento via a tecnologia da informação e o sistema de produção flexível são alguns dos muitos fatores que provocam, de modo invisível, uma homogeneização das diversas culturas no planeta. Por eles estabelecem-se um domínio mudo e ágil do mercado sobre a sociedade, intermediada pelas decisões políticas responsáveis pela manutenção ou mudança da situação econômica do país.

Com a ampliação do livre comércio e a conseqüente especulação financeira de proporções inimagináveis, o Estado do bem-estar social e a democracia são apresentados mundialmente como obstáculos à "ordem econômica" pelo alto gasto público que geram. Para corresponder às regras do mercado, a política torna-se influenciada pela economia, conduzindo os governos a uma subserviência aos interesses do capital que são absorvidos como interesses do próprio Estado. No entanto, por detrás da declarada concepção de supremacia do mercado, há interesses políticos que, claramente, contradizem os interesses das nações.

Isso aponta para a necessidade de um despertar político organizado da sociedade civil, mesmo que pareça distante de realizar-se, para que se estabeleça pressão quando confrontados os interesses públicos. A garantia do sujeito a sua possibilidade de realidade, de existência, pela experiência nas coisas do mundo que o cercam (Bauman, 2001), está em seu posicionamento consciente. De modo mais específico, importa, neste capítulo,

entender a interferência econômica nas políticas voltadas à Educação Superior que conduzem a tendência da organização curricular das Diretrizes Nacionais centradas no desenvolvimento do modelo das competências. Isso para analisar como é percebida a formação de professores pelo poder público e a sua relação com o contexto do ensino da Administração.

2.1 Mercado, políticas públicas e a educação superior

A partir de 1990, o Brasil assiste a ascensão das políticas neoliberais sobre si, como sobre outros países das Américas e outros continentes. E como articulador dessa série de medidas que impactam as decisões sobre as políticas públicas, a economia e a cultura, logo, a Educação, dos países, estão o Banco Mundial (BM) (MANCEBO, 2004).

O BM é órgão internacional de caráter estratégico com extrema relevância dentro da ordem econômica instaurada mundialmente e norteadada pelo neoliberalismo. Surgiu em 1944 e abrange uma série de outras instituições. E entre elas frisamos o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Todas as instituições estão submetidas à influência do alicerce ideológico da crescente hegemonia da teoria econômica monetarista⁷ sobre a condução das políticas globais, a partir da década de 70. O que determinou a disseminação de tal cultura para os países que passam a manter relações de dependência econômica com tais órgãos.

Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a envolver a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos. Isso se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90, com a eclosão da crise de endividamento, onde o Banco Mundial ganhou um novo papel estratégico “na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio dos programas de ajuste estrutural.” (SOARES, 1996, p. 20).

Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. O BM justifica a sua intervenção na educação declarando a importante contribuição da mesma para o alívio da pobreza e para a equidade social

(CORAGGIO, 1996). Para tanto, aponta diretrizes a serem aplicadas às políticas públicas, como: a focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; a descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; o estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; o ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais. O BM, afirma Coraggio (1996), garante ao governo central maior controle e poder de intervir sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços.

Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem crescido a ponto de, na década de 90, ter mais autoridade sobre a educação que a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), órgão da ONU criado para atuar diretamente sobre a Educação (TORRES, 1996). O objetivo do Banco é promover os ajustes “em uma concepção ‘mais adequada de crescimento’: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário.” (SOARES, 1996, p. 23).

Na educação, a *performance* do BM tem desempenho duvidoso, até porque suas análises são globais e generalizadas para inferências locais, como aponta Coraggio (1996). Os estudos e avaliações das propostas do BM nos anos 90 não demonstraram melhoria de qualidade da aprendizagem para a América Latina, logo, para o Brasil, como afirma Torres (1996). Suas diretrizes seguem a ordem financeira; a referência teórico-metodológico pertencente a autores e pesquisadores anglo-saxônicos, o modelo de educação é o tecnocrático e as avaliações são medidas somente pela análise quantitativa, desconsiderando todo o arcabouço cultural onde serão implementadas as propostas, como alerta Torres (1996).

As propostas do Banco Mundial têm como foco: o investimento na educação básica em detrimento dos demais níveis educacionais; a formação continuada do professor em serviço em detrimento da formação inicial; o investimento em material didático e fomento à educação à distância; o não incentivo à redução do número de alunos por sala, ao contrário; o desinvestimento e privatização do Ensino Superior – que discutiremos a frente.

⁷ Escola do pensamento econômico neoliberal que defende o mercado livre e a estabilidade de uma economia capitalista pelo uso de estratégias monetárias, o controle do volume de moeda disponível e de outros meios

A realidade posta, estando diretamente conectada aos interesses do capitalismo e este sendo direcionado pelos países de economia central que atuam sobre a gestão do BM, FMI, BID e BIRD, expõe os contrassensos e o paradoxo que se apresentam entre as propostas destes órgãos e o discurso de uma educação de qualidade. Daí as cogitações quanto aos interesses implícitos e subtendidos nos mesmos. A competência para um órgão eminentemente financeiro assumir para si o direito de intervir sobre a gestão educacional de países com raízes históricas e culturais tão diversas sofre naturalmente questionamentos.

Torres (1996) informa que os projetos para a educação do BM são entregues aos profissionais da educação de origem anglo-saxônica com formação amplamente acadêmica, logo, distantes das realidades dos países de economia periférica para quem são desenvolvidos os programas. Relata, ainda, que o mesmo programa desenvolvido para a realidade da África foi “aproveitado” para a América Latina, sem considerar a realidade contextual, cultural e histórica deste último tão diverso do primeiro.

Há uma desconfiança quanto ao sucesso de todos os graus da educação com uma política que não valoriza e não investe na formação do seu corpo docente de forma sólida; onde não se invista no Ensino Superior, na pesquisa e na extensão; em que recursos didáticos como a tecnologia da informação e livros recebem maior atenção e investimentos que remunerar e dar deferência condizente ao trabalho do professor. É fato que países comprometidos economicamente têm por si dificuldades de investimento de todas as ordens, logo, ficam suscetíveis a aceitar interferências em suas políticas internas, inclusive educacionais (TORRES, 1996).

A questão proposta não é de fechar-se à contribuição de novas formas de ver por parte de diferentes instituições e países. Mas avaliar o autoritarismo disfarçado de um órgão internacional sobre os países de economia periférica que esperam contar com o apoio financeiro-econômico para desenvolver-se de modo sustentável. O que não inclui a oferta de propostas padronizadas e uniformizadas aos moldes do paradigma cartesiano-positivista, revelando a desconsideração à diversidade cultural e à autonomia criativa para gerar e conduzir saberes por parte desses países em desenvolvimento econômico.

2.2 O Banco Mundial e a evolução da educação superior no Brasil

No documento publicado pelo Banco Mundial em 1995, tem-se que os empréstimos destinados à Educação Superior vieram diminuindo a favor do ensino fundamental e médio desde a década de 80,

[...] já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis. (BM, 1995, p. XIII *apud* TORRES, 1996, p.132).

No decorrer de todo o texto das Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Superior é fácil identificar a presença explícita ou disfarçada à referida diretriz do Banco Mundial. Cita-se o discurso registrado no texto do PNE sobre a relevância do Ensino Superior para o país, que reafirma o valor da universidade pública, de sua missão e da necessidade desta manter sempre no patamar de 40% da oferta de vagas. Em seguida, evoca o setor privado a contribuir na ampliação do número de oferta de vagas e cursos no âmbito nacional (BRASIL, 2000).

Como afirma Kruppa (2001, p.03): “Quanto ao ensino superior, o Banco é renitente ao afirmá-lo como devendo ser espaço de atuação, exclusiva, do setor privado, propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente.”

No entanto, o diagnóstico sobre as metas para o Ensino Superior nos três primeiros anos do PNE, George de Cerqueira Leite Zarur⁸ apresenta em seu relatório que não houve qualquer movimento ou iniciativa para efetivar as Metas 25 e 27 que tratam, respectivamente, da distribuição de recursos para o setor público e incentivo para as instituições comunitárias.

O salto maior na oferta de vagas no Ensino Superior ocorreu justamente no setor privado, onde no censo desenvolvido pelo INEP (2009) em 2007 representavam 89% contra 11% das instituições públicas, divididas entre federais (4,6%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%), ferindo a meta dos 40% estabelecidos. É importante salientar que estão incluídas aqui todas as IES que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância).

⁸ Disponível em:
<http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/comissoes/cec/Cap%C3%ADtulo%2010.pdf>

Outro dado relevante que confirma o crescimento no ensino superior no Brasil em quase 100% da rede privada sobre o ocorrido na rede pública foi apresentado pela Estatística dos Professores no Brasil realizado pelo INEP (2003), que considerou os cursos de licenciatura, administração, direito, economia e medicina. O relatório mostrou o crescimento em 189,34% do número de vagas na rede pública de ensino superior contra o crescimento em 358,61% na rede privada entre os anos de 1991 e 2002. O que vem de encontro às políticas do BM citado por Coraggio (1996, p.105 e 106):

Outro elemento dessas políticas é o pressuposto de que o setor privado terá um papel fundamental ao determinar a demanda. Os funcionários de um ministério não podem determinar os rumos da educação (embora em certos momentos pareça que eles possam ser determinados pelo alto escalão da *intelligentsia* internacional); é o mercado quem deve fazê-lo fundamentado na avaliação, bastante correta, de que a educação – sobretudo a universitária – distanciou-se das necessidades reais da economia, e pretende-se resolver esta situação restabelecendo sua articulação com a demanda do mercado.

Neiva, Collaço e Zimmer (2002, p.338) no ponto de vista intitulado “Pontos essenciais para uma política pública de educação superior”, publicado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES, defendem quatro diretrizes básicas que o Governo Federal deveria se comprometer, e destas citam-se três:

- a) criar mecanismos de apoio ao financiamento de estudos de alunos proveniente de estratos sociais econômica e educacionalmente desfavorecidos forçados a estudar em cursos noturnos e a trabalhar enquanto estudam que, representam 7,1 milhões de jovens entre 18 e 24 anos. Afirmam os autores que além de ser dever do Estado e da sociedade brasileira, garantiria a melhoria de qualidade, eficácia e relevância do ensino superior.
- b) expandir a formação docente e de pesquisadores pela estimativa que deverá ocorrer no setor até 2010, para garantir a qualificação indispensável para a manutenção de padrões de qualidade no sistema de ensino superior, incluindo do setor privado, para garantir a produção e a transferência de conhecimento novo para a sociedade e os setores produtivos.
- c) fomentar as atividades de pesquisa no setor privado de ensino superior e reconhecimento da função “extensão” para garantir a alta qualificação na expansão do ensino.

O próprio setor privado solicita apoio e investimentos do poder público para poder garantir sua sobrevivência e a qualidade do Ensino Superior. O Estado confiou na plenitude da autonomia de investimentos do setor privado em solver a carência por vagas no ensino superior e parece-nos que não considerou a possível contrapartida desta relação quando estabeleceu normas e parâmetros para estas IES cumprirem.

Anunciado em 23 de abril de 2007, pelo Presidente da República e seu Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) coloca o PNE à sombra antes mesmo deste expirar e vem atender aos anseios do setor privado. Instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) para garantir via financiamento o acesso dos alunos com maior dificuldade social e econômica ao Ensino Superior e o programa de investimento no Pós-doutorado para evitar emigração de ‘cérebros’ do país (BRASIL, 2007).

Para a Educação Superior, o PDE também definiu por meta facilitar a contratação de professores para as universidades federais, duplicar em dez anos o número de vagas nas universidades federais e instituir o programa de acesso aos portadores de necessidades especiais em todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2008).

O PDE é visto, a princípio, com muito entusiasmo, mas ele retrata as referidas diretrizes generalistas impostas pelo BM sobre as políticas públicas voltadas para a educação no país, pois seu foco maior é a educação básica (estrutura e avaliação); o fomento do ensino a distância, inclusive como o instrumento para a formação docente inicial e continuada para a educação básica com a Universidade Aberta; e o investimento na educação tecnológica e formação profissional (SAVIANI, 2007). Por mais que o PDE venha ao encontro dos anseios sociais e educacionais, a lógica do mercado instaurada no mundo está resguardada pelos interesses políticos e econômicos do país, o que gera conflitos entre aplaudi-lo e receá-lo.

Ocorre um estranhamento pela não mobilização do Estado em superar as indicações do BM de restringir investimento no Ensino Superior quando o próprio BM reconhece que se equivocou em destinar empréstimo às construções escolares da educação básica nos anos anteriores, em detrimento do investimento que deveria ter ocorrido em “textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem, etc.” (TORRES, 1996, p. 129).

Enquanto isto, a formação do docente do Ensino Superior continua à margem, carecendo de iniciativa própria do profissional que deseje capacitar-se ou investir em sua formação continuada.

Torres (1996, p.106) entende que:

[...] se o setor privado está disposto a investir na capacitação de determinados recursos humanos é porque necessita deles e irá contratá-los efetivamente. Portanto, sustenta-se que, em vez de o Estado investir – o que não faz por sua própria necessidade, mas por uma decisão arbitrária – devam ser o mercado e o empresário a fazê-lo.

Deste modo, oportunizou-se aos investidores o mercado educacional para o Ensino Superior e o Governo desobrigou-se da imediata responsabilidade de oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Ocorreu uma efetiva contribuição para a democratização do acesso a esse nível de ensino pelo aumento da oferta de vagas, mas não sem consequências, tais como um novo comportamento em torno do saber: a instauração de instituições com foco na certificação em detrimento da construção do conhecimento, atendendo a demanda de um público desinteressado em uma formação sólida ou desejoso de um menor esforço.

O Estado parece sentir ter quitado seus débitos com a sociedade e a comunidade acadêmica ao instituir instrumentos legais como os programas de financiamento estudantil e o PNE. A este último compete que defenda e garanta a qualidade empreendida pelas políticas públicas junto aos meios e instrumentos que forneçam o serviço e a formação para o ensino superior. Para tal, o cenário aponta para a possibilidade de um maior acesso à educação superior por meio das tecnologias da informação com um investimento ‘customizado’, isto é, muito mais alunos por muito menos investimento. O que leva a outro desafio para a garantia da qualidade da formação profissional.

2.3 Modelo neoliberal, Diretrizes Curriculares Nacionais e formação docente

A partir da década de 90, o Ensino Superior no Brasil deu um salto de expansão com o surgimento de novos cursos e faculdades, sobretudo particulares e em especial na área das Ciências Sociais Aplicadas, como foi visto anteriormente. O Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005b) afirma logo em seu primeiro parágrafo: “Em 1991 havia 333 cursos de Administração, sendo que hoje, esse número ultrapassa os 2.046 cursos, apresentando crescimento de mais de 614% em pouco mais de uma década!” O último Censo da Educação Superior que divulgou dados dos cursos de graduação ocorreu em 2007 e apresentou o curso de administração como o campeão absoluto em número de matrículas:

756.799 alunos matriculados em 2007, contra 236.377 matriculados em 1991 – um crescimento de 320% no período.

Para garantir a qualidade de tantos cursos, a equipe do MEC tem definido diretrizes para as Instituições de Ensino Superior e um ponto relevante é a relação feita entre a qualidade dos cursos e a qualidade do corpo docente, considerado na Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005. Delimita, inclusive, qual o currículo ideal para um perfil ideal de professor do curso de administração: ser mestre ou doutor, especializar-se a título de pós-graduação a cada cinco anos, ter no mínimo dez anos de exercício na docência e no mínimo dez anos de exercício na profissão de administrador.

As quatro pesquisas nacionais sobre o Perfil do Administrador realizadas pelo Conselho Federal de Administração, entre os anos de 1994 a 2006, desenvolvidas pela FEA-USP, mostraram que, no decorrer destes anos, o número de professores mestres tem crescido nos cursos de Administração em todo o Brasil. No entanto, as pesquisas não demonstram a origem desta titulação de mestre para os professores administradores das IES privadas. Isto é, se a titulação foi forjada em mestrados acadêmicos ou profissionais, públicos ou privados. Pois, os mestres e doutores nas Universidades públicas priorizam a titulação oriunda de programas acadêmicos, por estes focarem a preparação de pesquisadores, o que vem de encontro à missão daquelas.

Importante ressaltar que a Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005 condiciona o perfil dos docentes ao perfil almejado do discente, não esclarecendo e nem especificando quanto à formação deste docente. Isto é, não há a definição de um programa específico para a formação do docente administrador, deixando a entender que esta formação será forjada na Pós-graduação em nível de especialização, de mestrado e de doutorado.

A deliberação do MEC vem na contramão das sugestões dos órgãos mundiais de financiamento econômico, como o BM, que no decorrer das últimas décadas vieram direcionando seus esforços para investimentos na educação (CORAGGIO, 1996), por acreditar que esta é uma área que contribui para a redução da pobreza. Em contrapartida, a Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005 do MEC (BRASIL, 2005a) parece caminhar lado a lado com os temas atuais em torno da educação e das exigências impostas pela contemporaneidade sem, contudo, distanciar-se do discurso do mercado que segue as regras do modelo econômico neoliberal que tem se instaurado nestes tempos globais.

É fato que a finalidade da existência dos cursos de administração volta-se para a formação de bacharéis, com a visão de formar administradores profissionais aptos para

atender às necessidades e demandas do mercado, respaldada inclusive na Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005 (BRASIL, 2005a), quando esta cita o resultado das pesquisas do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) consoante à necessidade do mercado brasileiro de profissionais administradores, efetivamente qualificados para o exercício da profissão.

Daí o problema deste trabalho relacionar-se a possível necessidade de uma formação pedagógica para o administrador que adentra a sala de aula na Educação Superior. Afinal, para formar novos profissionais administradores carecem-se apenas de professores bacharéis com domínio de conteúdo profissionalizante? É o suficiente para a era que nos encontramos? Não se fazem necessários profissionais administradores com domínio técnico-pedagógico para transmitir tais conteúdos e que estimulem a busca do conhecimento e não apenas a simples reprodução? Enfim, qual o papel do professor, ou melhor, do professor-bacharel na constituição de novos profissionais?

O MEC reconhece na referida Resolução (BRASIL, 2005a) a relevância dos métodos de ensino-aprendizagem consistentes para o docente em administração, ao exigir a “adoção de uma prática pedagógica centrada no interacionismo e/ou no construtivismo, independente do tipo de organização curricular optada pelo curso.” Reconhece que os métodos “exigem dos Professores a adoção de práticas pedagógicas centradas nas iniciativas dos alunos” e utilizadas para “propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos alunos”, favorecendo “a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando, não apenas ao saber fazer, mas, sobretudo, ao saber o porquê está fazendo.” (BRASIL, 2005a, p.57).

As políticas públicas do MEC para o curso de Administração na citada Resolução apresentam a necessidade de uma política clara nas IES de incentivo da qualidade do corpo docente por meio de uma formação do docente em administração que considerará inclusive “a Titulação do corpo docente para o exercício do magistério, segundo o artigo 66 da Lei nº. 9.394/1996 (LDB)”, que “deve ser em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2005a, p.62), de preferência nas instituições públicas devido à missão destas.

Em termos quantitativos, não somente no ensino de graduação, como também a pós-graduação, presencial e à distância, acompanharam o alto crescimento da disponibilidade de vagas, incluindo o aumento do número de pedidos de reconhecimento de cursos de mestrado que quadruplicou nos últimos cinco anos da década de 90 para o

início do novo milênio na rede privada (BRASIL, 2009). Mas a questão é se esse cenário tão dinâmico efetivamente foi ou está sendo preparado para constituir ou contribuir com uma formação docente à altura da demanda por ensino cada vez maior, ainda mais quando tal crescimento nas universidades públicas é inexpressivo quando comparado com o crescimento nas IES privadas.

Afinal, entre as sugestões do BM – embasadas na ideologia neoliberal – estão o investimento da educação básica e educação técnica, em detrimento de investimentos no ensino superior e à sua privatização nos países periféricos, como o Brasil; a não relação entre o número alto de alunos em sala de aula por professor e os resultados do ensino, logo, da formação docente; o incentivo à formação de professores continuada ou continuada em serviço, em detrimento da busca de uma formação docente inicial de qualidade (TORRES, 1996).

As referidas sugestões transmitem a incômoda sensação de uma vã expectativa por parte do professor e até das IES ao constatar que não há como efetivar-se um micro poder (FOUCAULT, 2000) no sistema educacional, por estarem submetidos às definições das políticas públicas e estas aos órgãos econômicos internacionais e suas diretrizes monetaristas.

O que conduz a reconhecer a pertinência do que traz Bourdieu (2004, p.23) quando afirma que,

[...] o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial as problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a "politização" de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia, e uma das maiores dificuldades encontradas pelas ciências sociais para chegarem à autonomia é o fato de que pessoas pouco competentes, do ponto de vista de normas específicas, possam sempre intervir em nome de princípios heterônomos sem serem imediatamente desqualificadas.

O poder de refração, de retradução, não parece estar de fato sob o domínio da IES ou do MEC e nem do Estado brasileiro, menos ainda sobre os agentes do ensino, mas da força econômica que está sobre o poder de quem delibera a quem beneficiar. Enfim, se vêem rendidos e submetidos às sugestões da lógica institucional dos órgãos internacionais de origem econômica, mais especificamente o BM, que de fato detém a autonomia, intermediado pelas políticas públicas.

E não necessariamente estando instrumentalizados os agentes da Educação com tal conhecimento – docentes, discentes, gestores, pais – efetivar-se-á qualquer autonomia

diante a realidade que se apresenta. Poderá, no entanto, oferecer condições de melhor analisar as forças e ideologias que agem e interferem nas relações de poder subjacentes à formação e à constituição do professor administrador. A partir daí, avaliar o percurso, perspectivas e autonomia profissional para compreender as interferências na constituição do corpo de conhecimento do ensino que possibilite uma efetiva contribuição para com a formação docente, até mesmo de outras áreas do conhecimento.

2.4 Competências para uma nova realidade: efetividade ou falácias de um modelo educacional

Dentre as discussões em torno do currículo nos últimos anos, encontram-se as reformas que defendem a preparação dos docentes para a construção de competências nos discentes, levando a uma reavaliação a respeito da quantidade e qualidade dos saberes a ser transmitidos. A partir de Perrenoud (1999) há um enfoque para a primazia das competências sobre a transmissão de conhecimento. Para este autor o conhecimento, que não pode ser mobilizado ou exercitado, impede a formação de competências e estas são mais relevantes que uma reflexão especulativa e idealista proporcionada por uma formação unicamente teórica e apartada da realidade prática.

Na compreensão de Perrenoud (1999) que as DCNs absorveram, é por intermédio da construção de competências que a escola prepara o educando para o mundo do trabalhando que é diverso, por estimular no aluno a busca pela solução das mais variadas situações em que estará exposto, por meio da utilização dos conhecimentos transmitidos pela escola e por aqueles que lhe são natos.

Perrenoud (1999) defende não haver uma posição extremista de abandono às disciplinas, mas uma crítica ao conhecimento que seja erudito e descontextualizado, pois que este não se enquadra nas demandas do mercado de trabalho em que o aluno será um futuro ingressante. Por estar mais afeito ao seu desempenho, o currículo com foco em competências compreende que o aluno precisa mais que bem saber, precisa bem fazer.

A inserção das competências no discurso das atuais DCNs com foco na epistemologia da prática tem, a princípio, para Tonácio (2009), duas justificativas: primeiro, a baixa absorção e uso, por parte dos professores na escola, da produção intelectual e dos avanços teóricos disponíveis. O que conduzia a não apropriação e

compreensão devida dos conhecimentos acadêmicos por parte dos docentes que, por sua vez, os consideravam apartados da realidade e abstratos para a prática em sala de aula. Outra justificativa eram as contínuas críticas aos modelos de formação existente como ineficazes devido ao seu convencionalismo e a um elevado academicismo de suas propostas (TONÁCIO, 2009).

O termo competência surgiu no final da Idade Média e restringia-se à linguagem jurídica, que definia quem era “competente” para realizar algum julgamento. E ao final do século XX expandiu-se para todas as áreas do conhecimento humano designando a capacidade ou a autoridade de algo ou alguém sobre determinada tarefa, ação, assunto ou técnica (HOUAISS, 2008).

As organizações contemporâneas assumiram o conceito de competência no início do século XX, a partir da definição dos princípios da Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor (CHIAVENATTO, 2006). Em 1973 surge o debate entre os psicólogos e os administradores com a publicação do *Testing for Competence rather than Intelligence* de McClelland, registram Fleury e Fleury (2001). Mas, foi na década de 1980 com o alto desempenho obtido pelas empresas japonesas e seu modelo de gestão, que se desencadearam novas discussões no ambiente empresarial e acadêmico a respeito das competências. Para Varanda (2006), tais ocorrências conduziram a incorporar na conceituação de competência, pela primeira vez, as expressões conhecimentos, habilidades e experiências voltadas para o exercício de uma função.

O conceito de competências vem associado a três diferentes instâncias para a sua compreensão, sendo elas: a competência do indivíduo; a das organizações, identificada como as *core competences*; e as dos países, onde nestes últimos se insere a formação de competências, inclusive a dos seus sistemas educacionais (FLEURY; FLEURY, 2001).

O cerne das competências é que se agregue valor efetivo àquele ou àquilo que se destina à ação humana. E esta ação direciona-se à formação de trabalhadores ajustados às demandas do mercado, logo, determinado e direcionado pela ótica do que é o foco desta ação, no caso o capital.

O discurso do sistema neoliberal é de que o sujeito, como ‘o cidadão’, como ‘o cliente’, individual ou grupal, é quem determina as diretrizes do mercado, mas, todas as ações humanas e as suas instituições é que se voltam para atender as determinações do mercado. A defesa da instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do

Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir torna-se uma falácia. Afinal, no ambiente do capital mundializado (ALCOFORADO, 2006) é o mercado que dita as regras e conduz todo e qualquer tipo de produção.

Por conseguinte, os novos modelos de formação de professores – que trataremos de modo mais específico no capítulo três deste trabalho – requisitados pelo discurso das competências inserido nas DCNs, estão rendidos às determinações do que interessa à visão econômica dos Estados submetidos à nova ordem global: uma sociedade da informação e neoliberal.

Isto é, a formação atual inspira-se no regime produtivo predominante e baseia-se em uma educação profissional, defendida por Perrenoud (1999) com o desenvolvimento das competências no ambiente de ensino. Competência esta compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Perrenoud (1999) alerta para o desafio da proposta da noção de competências diante os desafios para as ciências cognitivas e para a própria didática em conduzir a aprendizagem para a aquisição de conhecimentos profundos integrados à perícia em implementá-los. Alerta, também o mesmo autor, quanto aos equívocos e dificuldades em assimilar a efetiva compreensão das competências e as inserir nas reformas curriculares.

As competências não são os saberes, mas as atitudes que visam integrar o conhecimento teórico à prática, a fim de conduzir o aprendiz a vivências que o preparem para o mundo do trabalho, não apenas como um depósito de informações atuais desconectadas com sua realidade, esclarece Perrenoud (2000). Nesta lógica, as competências direcionam-se a orientar a formação docente para uma formação profissionalizante que o capacite a “entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”, afirma Perrenoud (1999, p. 11). Contribui de modo que oriente o profissional professor a agir em uma sociedade mutante e complexa e garanta o seu ingresso e integração ao mundo globalizado.

Profissionais da educação compreendem que a noção de competência está circunscrita à inteligência prática e que fica “explícita a aproximação entre a escola e o sistema produtivo”, relata Nunes (2007, p.02). Entende-se que ocorreu um deslocamento do “foco conceitual da qualificação da formação para a lógica da competência do indivíduo, na medida em que centra sua atenção nos conhecimentos, habilidades e

comportamentos” contribuindo com o discurso da flexibilização do trabalho que compete ao professor adaptar-se (NUNES, 2007, p.01).

A flexibilização aumenta a parcela de atividade invisível desenvolvida pelo professor sem aferir-lhe maior retorno econômico. Observa Mancebo (2007) que a flexibilização caracteriza-se pela ampliação dos afazeres e pelo aumento do tempo destinado ao trabalho docente que extrapola os muros da instituição de ensino. Isto, devido às possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação que permite o estabelecimento de uma conexão com informações e pessoas em qualquer momento e lugar pelas vias da comunicação virtual – a internet.

Os docentes também compreenderam como verticalizados a forma como o modelo de competências foi incorporado “ao currículo escolar, sem a participação democrática dos profissionais da educação e de suas entidades representativas, lhe confere um caráter autoritário, além de já conter, em seu cerne, o pragmatismo estreito do mercado.” (NUNES, 2007, p.02).

O modelo de competências foi absorvido para atender as contingências de modernização das políticas públicas voltadas ao ensino impostas pelo modelo econômico que direciona o BM. Que por sua vez possui ascendência sobre as decisões do Estado, como tomador de investimentos dos órgãos internacionais. Os docentes não terem comungado da decisão sobre a absorção das competências nos currículos pode advir de motivos variados e diversos que não serão aprofundados no momento.

Mas vale considerar o esforço conjugado e estratégico nos últimos anos por parte dos mesmos órgãos e do Governo em descaracterizar e desqualificar a profissionalidade docente, como apontado por Tardif (2008) e por Torres (1996). Tais esforços se traduzem nas dúvidas instigadas quanto à credibilidade dos professores para participar de decisões em tal nível estratégico – como sugerem os professores, verticalizadas.

Enfim, o sonho moderno do belo e do bom para o homem cidadão ou se desfaz ou se desnuda. Mas a questão central não se estabelece neste ponto e sim sobre tal foco que a sociedade global conseguirá estabelecer-se em equidade social, econômica e cultural. Isto é, se a Educação subjugada aos modelos de Administração conseguirá sustentar e beneficiar a própria Administração como ciência ou como ‘fornecedora’ de mão de obra capacitada. Leia-se: com as necessárias competências para encontrar as soluções exigidas pela complexidade do mundo que se cria instante a instante.

2.5 História e trajetória do ensino da Administração no Brasil

A Administração como corpo de conhecimento surgiu no início do século XX nos Estados Unidos da América (EUA) e atraiu, a princípio, o interesse maior de consultores e professores, informa Drucker (1975). A partir da Segunda Guerra Mundial, com o desempenho da indústria Norte Americana, é que a consciência e o destaque dos resultados da administração empresarial chamaram a atenção dos ingleses e depois do mundo, como relata Drucker (1975).

Nos vinte e cinco anos que se sucederam ao fim da Segunda Guerra Mundial até o fim da década de 60, a administração tornou-se uma ‘febre’ que atingiu o mundo de forma vertiginosa. No mesmo período, seu impacto foi ainda maior sobre os países de economia periférica proporcionando um acelerado desenvolvimento social e econômico “como resultante de um trabalho sistemático e bem dirigido para a formação de administradores e melhores métodos administrativos”, afirmou Drucker (1975, p. 16).

No Brasil, os primeiros cursos de Administração iniciaram-se a partir da década de 50 e proliferaram como nenhuma outra área, alastrando-se por todo o país (DRUCKER, 1975; FISCHER, 2001; COVRE, 1991; BARROS NETO, 2002). Exatamente porque a partir da década de 40, com a aceleração do processo de industrialização nacional montado por Getúlio Vargas, começou a se fazer sentir a demanda por mão-de-obra qualificada para gerir as empresas, diz Barros Neto (2002).

Fischer (2001) informa que, em 1953 foi firmado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, assinado no dia 9 de março de 1959, e designado como Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, o que veio a fortalecer o curso da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro e criou as escolas de administração na FGV de São Paulo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vale ressaltar que: “Para a consecução do pretendido desenvolvimento, o plano enfatizou a formação de professores com vistas a ‘prover suficiente número de técnicos competentes às repartições públicas e privadas’.” (FISCHER, 2001, p. 124). Esta ação demonstra a preocupação com a qualidade do ensino da administração para lhe garantir os efetivos resultados na formação dos profissionais.

Segundo Fischer (2001), a implantação do ensino de administração no Brasil foi um dos pontos decisivos para a inserção brasileira no cenário internacional e seguiu uma

trajetória semelhante à dos demais países de economia periférica, tais como, outros países latino-americanos, africanos e asiáticos. Todos esses países tiveram o papel de polos de irradiação do ensino da administração, por meio de convênios de cooperação técnica estabelecidos também com os Estados Unidos. Isto, de certa forma, torna-se uma expansão da cultura americana para a América Latina e demarca o início de suas relações com os EUA.

A primeira explosão de cursos de administração no Brasil ocorreu na década de 1970, relata Covre (1991). Este aumento deve-se, segundo Souza (2002), ao aumento da concentração da população urbana, de uma maior exigência da mão-de-obra industrial e de serviços, e do aumento de alunos matriculados no primeiro e segundo graus.

No Brasil, havia 300 instituições de Ensino Superior com cursos de administração até o fim dos anos 60, informa Fischer (2001). Em 1991, eram 333 cursos de Administração (BRASIL, 2003). Em 1997, o curso de Administração contava com 31.630 alunos matriculados. Em 1998 esses números subiram para 257.408 alunos matriculados no ensino de Administração, nos dois referidos anos atrás apenas do curso de Direito (BRASIL, 2000b).

Com a abertura do mercado brasileiro no princípio da última década do século XX e a instauração da globalização mundial, o Governo Federal reestrutura a Educação no Brasil pela nova Lei de Diretrizes de Bases de 1996, dando novo impulso ao Ensino Superior no Brasil. Neste novo cenário, se estabelece a segunda expansão de cursos de graduação em todo o país, incluindo o curso de administração.

No censo da Educação Superior desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado em 2004, o número de cursos universitários somava 18.644 e, destes, 1734 era o número de cursos de Administração (9,3%), perdendo apenas para Pedagogia e Formação de Professores, com 13,3%. O terceiro lugar do ranking era a Engenharia, com 5,2%. Enfim, dos 4.163.733 de alunos matriculados no Ensino Superior, 14,9% eram de alunos que cursavam Administração; um salto quantitativo de mais de 500% em pouco mais de uma década. E nesta última década, o curso de Administração tornou-se o maior em número de alunos matriculados do ensino superior no país, contando em 2008 com 300.330 novos ingressantes e um total de 863.718 alunos matriculados, conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008 realizado pelo INEP (BRASIL, 2009).

O aumento da oferta de cursos de Ensino Superior no Brasil se deu, sobretudo, pelo aumento de cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) do setor privado. Em 2008 foi computado pelo INEP um total de 2.252 IES no Brasil, sendo 236 IES públicas e 2016 IES privadas (BRASIL, 2009). Do número total, 183 são universidades e 124 são centros universitários – ressalta-se que estas últimas não dependem de autorização para o funcionamento de curso superior e somente as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão⁹. E são 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET) e 1191 faculdades, onde o ensino é a sua principal destinação.

A ausência de investimento e criação de novas Universidades públicas e a expansão do Ensino Superior Privado no Brasil e do curso de Administração se deve a interesses econômicos do país, como resposta às sugestões e pressões dos órgãos internacionais sobre a política e a economia brasileira, sobretudo o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como veremos a seguir.

2.5.1 Currículos e programas: molde ou propostas?

No Brasil, é exigido da educação superior o título de bacharel nas diversas áreas devido à mesma ser constituída por uma matriz profissionalizante, como alertam Nunes e Carvalho (2007). Os pesquisadores confirmam ser fruto da forte influência exercida pelas corporações profissionais sobre os currículos dos cursos de graduação. Como, também, da americanização dos currículos e programas implantados a partir da parceria entre o Governo Getúlio Vargas com o Governo os Estados Unidos da América a partir da década de 50 (FISCHER, 2001). O que se espera irrestritamente dos cursos de nível superior é que formem profissionais aptos a atuar de modo eficaz e eficiente nas diversas áreas de conhecimento para o qual se formam.

A ascendência progressiva da produção científica europeia (inglesa, francesa, italiana, escandinava) e a “articulação com escolas do mundo hispânico e latino-

⁹ DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm

americano” também deixaram importantes contribuições no currículo dos cursos de Administração. Sobretudo pelas “redes de pesquisadores, articulando brasileiros a grupos britânicos, franceses, canadenses, alemães, norte-americanos, espanhóis, portugueses e, mais raro, a grupos latino-americanos”, afirma Fischer (2001, p.125).

Tais contribuições levaram a um consenso ortodoxo com “efeitos do pensamento radical crítico de efeito não desprezível nas fissuras do modelo disciplinar tradicional” (FISCHER, 2001, p.125), que foram absorvidos pelo currículo dos cursos de graduação. Isso reteve a formação das escolas de gestão centradas na lógica da reprodução, com ambientes conservadores e elitistas, que contribuiu para a formação de administradores e teóricos que prosseguirão a reprodução dos mesmos modelos e formas de pensar, apresentou Fischer (2001).

O foco do ensino da administração ter-se voltado para uma educação profissionalizante em seu primórdio acabou por conduzi-la à contramão das necessidades demandadas pelo mercado de trabalho atual, complexo e rotativo, pois, os cursos de graduação estabeleceram-se como extremamente teóricos e, muitas das vezes, apartados da realidade. Tal situação levou à afirmação, segundo Nunes e Carvalho (2007), em não haver ainda no Brasil um ensino superior legitimamente universitário. Isto é, com uma cultura decididamente calcada nos princípios da pesquisa e de uma análise crítica da realidade.

O que segue a outra crítica ao ensino da administração no Brasil é de que se parece, “por conta de seus objetivos e características essenciais, com os *community colleges* americanos, que são faculdades essencialmente não elitistas, de dois anos, destinadas ao adestramento ocupacional dos estudantes, caracterizados por muitos cursos noturnos, de dedicação parcial, ensino essencialmente profissionalizante.” (NUNES; CARVALHO, 2007, p.198). Tal direcionamento tem se estendido e levado à criação de cursos denominados tecnológicos – não somente para a o ensino da Administração.

As novas políticas educacionais, para acompanhar as mudanças globais, a partir da década de 80 introduziram disciplinas com conteúdo alternativo e contestatório. Isto é, que conduzissem o aluno a discussões críticas e sem passividade pelo entendimento do contexto e práticas, sem perder de vistas as disciplinas tradicionais. Desde, então, os currículos foram acrescidos por:

Temas como identidades, culturas locais, poderes locais, organizações típicas do contexto brasileiro, bem como a replicação de estudos internacionais sobre interculturalidade, novas tecnologias, gênero, novas formas organizacionais, instituições e regulação, cognição e emoções no

mundo do trabalho conferem um maior estatuto de brasilidade ao que fazemos. (FISCHER, 2001, p.126).

O que corresponde a certo avanço no conteúdo dos currículos dos cursos de Administração que, por sua vez, contribuiu com a tendência à internacionalização dos programas do curso de Administração no Brasil. Este fato facilitou o estabelecimento ou o relacionamento próximo entre instituições educacionais estrangeiras como dos estudantes e professores brasileiros, vindo a seguir a ação da globalização e a atender aos interesses do Brasil, afirma Fischer (2001).

Tais ocorrências significou o estabelecimento, por meio dos currículos, de relações de parceria com programas estrangeiros e abriu campo para a entrada destes programas no país. Sobretudo a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, que fomentou a expansão da oferta e das demandas do Ensino Superior sem reservas aos interesses do capital privado.

Ressalta-se também que, a disponibilidade e facilidade no acesso à diversidade de recursos como CD ROOM, DVDs, *websites*, cursos eletrônicos e ensino a distância, livros com conteúdos diversos via internet, entre outros, possibilitam o enriquecimento do curso e a atualização do aluno e do docente. O que se deve atentar é para com a cultura de “comoditização” do conhecimento e sua ação tendenciosa de flexibilizar o trabalho do professor substituindo-o, por amarrar-se

[...] a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba descuidando-se da preparação dos estudantes para um mundo complexo, no qual as profissões tornam-se obsoletas rapidamente e é frequente a mudança de emprego e de ocupações ao longo da vida profissional. (NUNES; CARVALHO, 2007, p.195).

Alertam Nunes e Carvalho (2007, p.194) que, como “profissão é assunto de Estado e está vinculada à lei corporativa, acaba-se exigindo da profissão” uma atenção maior do currículo sobre as disciplinas técnicas e profissionalizantes. O que impacta, por conseguinte, os interesses sobre a formação docente, sua autonomia e os Modelos de Professores, esclarecidos por Contreras (2002). Tais modelos que vem sendo discutidos nas últimas décadas e absorvidos em sala de aula, como também foram absorvidas as políticas de avaliação para o processo da autopromoção e auto-organização do professor.

Nunes e Carvalho (2007, p. 194) concluem:

Atualmente, grande parte do trabalho nas diversas ocupações e profissões modernas envolve justamente competências básicas como falar e escrever muito bem, preparar bons relatórios, ter conhecimento de informática, possuir raciocínio lógico quantitativo, falar e ler uma segunda língua. Um

ensino não profissionalizante poderia permitir a formação dos estudantes nessas habilidades, além de proporcionar formação histórica e cultural da humanidade, ciências sociais e ciências.

Deste modo, compreende-se que há a necessidade de uma formação geral mais ampla para atender às exigências do mercado de trabalho, que conduza à reflexão e à compreensão do contexto histórico, econômico e de mercado. E que permita a construção de um pensamento mais sistêmico e de uma postura mais crítica frente a realidade, tanto para a formação do docente quanto para a formação dos novos profissionais administradores.

A própria formação docente demanda a compreensão do percurso das sociedades modernas em sua complexidade atual, como alertou Morin (2000), caracterizado no cenário de globalizações neoliberais que marcam o chão histórico da pesquisa e intervêm na formação do futuro profissional administrador e novos docentes. Atentar somente a um currículo profissionalizante sugere atender a resultados imediatistas e dificultar uma formação que realmente atenda a realidade global das organizações e do profissional.

2.6 Novas concepções, novas relações, novas perspectivas?

A Universidade sempre foi um campo de atuação dinâmico por sua adaptabilidade às mudanças sociais e culturais no decorrer de quase seu um milênio de existência. Atualizou-se ou, digamos, ajustou-se no decorrer dos tempos por si ou por imposição das revoluções ou grandes mudanças na economia, política e cultura em todos os tempos.

Sguissardi e outros (2004, p. 648) afirmam: “A reforma da universidade em qualquer época tem sido um evento conatural à essência de uma instituição que necessita sobreviver às contradições do avanço das forças produtivas e das novas relações sociais e de trabalho.”

No atual contexto, são realidades a deserção do Estado como protagonista da universidade como um bem público, bem como de seu papel de principal mantenedor, facilitando o processo de mercantilização do conhecimento. Isto via a afirmação do conhecimento como um bem privado a partir da publicação do documento do BM em 1998, denominado *The financing and management of higher education: a status reports on worldwide reforms*. (SGUISSARDI *et al*, 2004).

As novas concepções e soluções neoliberais econômico-políticas são de caráter global, daí a sua atuação sobre as políticas públicas de educação superior e as reformas universitárias dos mais diversos países do mundo. A mercantilização do conhecimento justifica-se no novo contexto da economia por defender que a superação da crise do Estado e de seu déficit público está calcada sobre o abandono de formulações clássicas do conhecimento, logo, da visão do ensino como bem público, como afirmam Sguissardi e outros (2004). Enfim, o sistema neoliberal não está disposto a manter para si qualquer responsabilidade que crie barreiras para o seu livre curso e compreende que todas as áreas do desenvolvimento humano devem ser produtivas, logo, com fins mercantis que garantam a própria sobrevivência.

As novas relações da sociedade e o reconhecimento da sua complexidade desafiam e refletem a graduação e a pós-graduação, levando à discussão de alternativas para o ensino e a aprendizagem a partir da pluralidade dos paradigmas que atuam sobre a área da gestão. Declara Fischer (2001, p. 126) que, na Administração “as escolas contracenam com o mercado com grande intensidade, provocando mudanças nas políticas de pesquisa e ensino”, como induzem as políticas nacionais às transformações institucionais e as IES às mudanças na cultura de seu trabalho.

A diversificação dos programas de pós-graduação com a proliferação de formatos vários se manifesta em programas de doutorado e mestrado acadêmicos, mestrados profissionalizantes e especialização que podem ser realizados como cursos em tempo integral ou parcial, de longa ou curta duração, em instituições de ensino ou nas próprias empresas, de modo presencial ou distância.

O conhecimento constituído para tal fim encontra-se sob a ótica da racionalidade técnica que “é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna.” (SHÖN, 2000, p.15). Com uma visão de mundo anglo-saxônica que estruturou o corpo de conhecimento das ciências, mais especificamente as engenharias, a economia e a administração, são as diretrizes desta racionalidade técnica que direcionam as decisões e sugestões do BM sobre os países que requisitam seu apoio para o desenvolvimento de suas economias. Logo, a Educação, como todos os demais tipos de organização, veio se adequando e se ajustando aos modelos dessas ciências. Isso vem provocando reações contrárias a esse domínio na América Latina sobre a Educação e o sistema educacional; e, no Brasil, mais decididamente, a partir da década de 1980.

Victor Paro, professor titular da Universidade de São Paulo (USP), é um dos muitos pesquisadores que apresenta em suas produções acadêmicas o avanço das técnicas e do corpo de conhecimento da ciência Administração sobre o sistema escolar, como uma forma de alerta e denúncia. Mas, é fato que suas contribuições, como a de outros pesquisadores, proporcionam reflexões sobre tal realidade que é factual e que clama soluções que garantam à Educação o cumprimento de sua vocação Moderna: a formação de cidadãos atuantes e conscientes.

A impressão é que tudo parece conspirar a favor mesmo da implantação dos modelos gerenciais da Administração sobre toda a estrutura da Educação, a partir do momento em que a lógica da Educação é cerceada e entremeada pela lógica econômica. Uma lógica fundamentada em resultados (pragmática), em cumprimento de objetivos econômicos (eficácia), centrado no mercado consumidor (cliente), para desenvolver as estratégias globais e de ação local (cenário), que conta com profissionais competentes e empregáveis (auto investimento na própria formação) para a resolução de problemas e o encontro de soluções (eficiência).

À primeira vista todos esses aspectos não são negativos, mas os resultados que se delineiam é que alertam: um fracasso escolar maquiado pela cultura da promoção escolar, da instauração da cultura da certificação e do conteudismo em detrimento da efetiva aprendizagem, logo, do desinvestimento na formação do professor para a sua desvalorização profissional e a sua substituição pelo Ensino à Distância (EAD), cada vez mais perceptível nos baixos desempenhos por parte dos alunos que adentram o ensino superior – como mostram os resultados das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tonácio (2009) cita Kuenzer e Rodrigues (2006), quando destaca como nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, instituídas em 2005/2006 para o curso de graduação em Pedagogia, as referências dominantes estão sobre as funções administrativas básicas instituídas por Henry Fayol (1841-1925), um dos fundadores da Administração Clássica, isto é, “a instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar.” (TONÁCIO, 2009, p.12).

Assim, as DCNs em Pedagogia apresentam-se menos relacionadas à pesquisa e à organização política dos profissionais e devidamente afinadas com o modelo de formação docente flexibilizado e pragmático defendido pelas regras da nova ordem econômica (TONÁCIO, 2009). Especialmente, como ressalta Tonácio (2009, p.12), pelo fato de ser

inexistente “A referência ao desenvolvimento e exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio históricos para o enfrentamento a uma sociedade excludente.”

Tudo isto sob a cunha do avanço da tecnologia da informação que ressalta a instantaneidade e a mutabilidade da realidade em que todo planeta está cada vez mais inserido. Como analisou Castells (2008), a sociedade da informação assiste (ou gerou) a crise da sociedade salarial com a perda da consistência do trabalho e sua precarização com o fenômeno do desemprego estrutural.

Observou Sennett (2009), que apesar de garantidas a importância e a centralidade do trabalho, este deixou de ser estável e tornou-se flexível, deixando o trabalhador de buscar um lugar na vida social pelo salário em prol de algum reconhecimento social e da garantia de certo número de direitos sociais.

Para a Pedagogia, sob a ação das novas DCNs para o referido curso, tal flexibilidade é perceptível, quando constatamos as novas formas de trabalho docente (contratos temporários, tercerização, dentre outras) e de organização escolar (currículos, conteúdos e avaliação). É possível constatar o quanto vem provocando, tal ação, em um acentuado processo de simplificação e redução dos elementos constitutivos da formação docente, com a transferência do conceito das competências do mundo do trabalho para o perfil do licenciado – assumir atitudes parece tornar-se mais valorizado que possuir conteúdos. Conduzindo, também, o trabalho docente a absorver em suas funções a participação na organização e gestão da própria instituição de ensino.

Tantas possibilidades de conjugações de diferentes tipos de formação em um mesmo curso indicam a necessidade de uma formação docente rápida e flexibilizada. Do mesmo modo que, a organização curricular do curso de Pedagogia idealizada nas Diretrizes, através de núcleos de estudos, objetiva “experiências (...) complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação” (BRASIL, 2005, p.12), apontando um maior dinamismo e flexibilidade conclamados nesse novo ideário de formação. (TONÁCIO, 2009, p.08).

Essa minimalização é ainda mais perceptível com a imprecisão na categorização da prática do Pedagogo, que viu sua formação e atuação tornarem-se subordinadas à docência enquanto esta prossegue sendo reconhecida na sua totalidade, a partir do Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. O curso de Pedagogia viu-se absorvido pela formação e a atuação docente para a Educação Infantil, as séries iniciais, magistério em nível médio e

cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Afinal, o referido Parecer (BRASIL, 2006, p.7) definiu que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extraescolares, são atividades docentes.

Por tudo visto até o presente momento, compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais se veem rendidas aos desafios da estrutura política e econômica que estão se delineando nestas duas décadas. Logo, em todo o seu arcabouço se encontra infiltrada a ideologia neoliberal defendida pelo BM e os demais órgãos internacionais que lhe compartilham as decisões de ordem global.

Deste modo, a noção de competências se instaura e translada do mundo do trabalho para a Educação, segundo Perrenoud (1999), a pretexto de modernizando-se, solucione toda e qualquer brecha deixada por parte dos agentes do sistema educacional – o que insere também na corrente dos valores da economia de mercado, que culpabiliza as pessoas, jamais a estrutura idealizada pelo ‘capital’.

Se a nova era é reconhecida como a era da informação, tais políticas públicas para a Educação conduzem a considerarmos que possa tornar-se uma era da informação pela informação. Conduzem, ainda, a refletir sobre a existência de uma manipulação para prosseguir a dominação dos países centrais economicamente, como os produtores do conhecimento, sobre os países periféricos, no caso, os consumidores do conhecimento.

Uma postura proativa se faz, portanto, urgente e necessária para buscar conhecer e identificar os elementos constitutivos da realidade que se sobrepõe à Educação, ausente da crítica pela crítica, pode ser o caminho para subtrair e ensino e a os agentes de ensino da condição de segundo plano diante as decisões que lhe recaem. De modo a conduzir a encontrar brechas e soluções que os levem a encontrar alternativas e a retomar a posição de agentes que cunham o próprio destino e a do ensino.

3 TRABALHO, FORMAÇÃO DOCENTE E MODELOS DE PROFESSOR

"O objetivo da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito - aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar."
(CASTORIADIS, 1990, p. 156).

As principais mudanças socioculturais e políticas geradas a partir da globalização repercutem sobre a administração, tanto quanto sobre a educação e a prática educativa, mais especificamente sobre a docência no ensino superior. A formação de professores, os professores e a escola sofrem diversas pressões sociais, políticas e econômicas de ordem global para dar conta de uma melhor *performance* escolar exigida na contemporaneidade.

Autores diversos propõem modelos para salvar o trabalho do professor do racionalismo técnico, oferecendo desafios para a educação. Entre eles, superar modismos e a dependência de modelos e alcançar a própria autonomia na prática com uma postura reflexiva – que propomos discutir neste capítulo – e focada na pesquisa da própria prática que contribua para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A alteração no mundo do trabalho, impactado pelas TICs, e as interferências de regulações dos órgãos internacionais na política educacional do Brasil são temas que se sobrepõem aos professores, à escola e à formação de professores, provocando a ansiedade por novos paradigmas e a resistência aos velhos. A tal quadro, soma-se a necessidade imposta à Educação e às políticas governamentais de responder à sociedade, à economia e aos órgãos internacionais com dados de desempenho e competência que se ajustem à realidade global e tecnológica.

As discussões que serão apresentadas buscam orientações para a formação do professor administrador de modo a possibilitar ao mesmo trabalhar como um agente na construção da nova cidadania que se estabelece e da autonomia. Isto, porém, sem perder de vista a análise da perspectiva crítica sobre o mecanismo de controle social e político exercido para satisfazer às demandas impostas pelo modo de produção capitalista, com o intuito de propagar a ideologia que os move.

3.1 Traços e laços entre a Educação e a Administração

Séculos XVI e XVII. Novos padrões como primeiros sinalizadores da ordem econômica, social e política que se impõem até hoje, nova realidade social, novo modelo econômico, novas necessidades. Tudo está sob o domínio da razão. Nasce a Idade Moderna e com ela a estrutura do ensino. Séculos XVIII e XIX. A modernidade e seu projeto de mundo moderno são fortalecidos, prossegue o progresso industrial mesmo com seus tropeços, gera a mais-valia, a alienação do trabalho, os persistentes problemas sociais – o sistema que compõe a educação se ajusta e se justifica ante a necessidade de difusão do conhecimento para alcançar as luzes da razão (MORAES, 2005). Os tempos modernos adentram o século XX e estrutura-se a sociedade de organizações com seus modelos de eficácia e eficiência oriundos dos sistemas administrativos (DRUCKER, 1975). A universidade como produtora de conhecimentos é uma organização, logo, compreende-se que cabe a ela adaptar-se como tal para justificar a sua posição e existência no ideário moderno.

Apesar de haver uma série de aspectos sobre a relação existente entre universidade e sociedade, questionamentos surgem: a escola tem ou teve voz em algum momento de sua história? Ou é submetida em todos os momentos às necessidades e conjunturas sociais e econômicas? Onde e como o professor se situa diante destas mesmas questões? Há como a escola constituir-se distante das verdades hegemônicas que regem a sociedade em que atua?

Trindade (1999) apresentou uma linha histórica da instituição universitária constituída por quatro períodos, a título de análise: o período da invenção e institucionalização da universidade tradicional, denominada por ele de universidade medieval, que se inicia a partir do século XII; o período da universidade renascentista, que se inicia com o século XV, sob o impacto de transformações religiosas – pelos efeitos da Reforma e da Contra-Reforma, “comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico” como “um longo processo de transição para a universidade moderna do século XIX.” (TRINDADE, 1999, p.10).

O terceiro período da história da universidade inicia-se no século XVII e foi destacado por Trindade (1999) como *Universidade e ciência*, devido às descobertas científicas nos vários campos do saber, do Iluminismo do XVIII e o início da Revolução Industrial inglesa, onde a ciência passa a ser institucionalizada pela universidade. E o

último período vivido até nossos dias tem seu início no século das Luzes (século XIX), onde se institui a universidade moderna, intitulada por Trindade (1999, p.09) como universidade estatal, por introduzir “uma nova relação entre Estado e universidade, permitindo que se configurem os principais variantes padrões das universidades atuais.”

Enfim, a universidade, a escola e a docência sempre estiveram de algum modo submetido às convenções e convulsões sociais, políticas, econômicas e culturais a que estiveram associadas em todos os momentos de sua existência. Isto é, são essas forças macroambientais, como as legais e tecnológicas, que influenciam e determinam suas diretrizes com base em suas necessidades, aguardando como resposta plausível o ajuste e a adaptação da estrutura e dos agentes da Educação à realidade em que se situar.

Desse modo, compreende-se que a educação e a administração enquanto ciências estão mais próximas que se poderia identificar em apenas um breve olhar. Elas interpõem-se, interagem-se, refletem-se e intercambiam-se continuamente, em uma relação de interdependência tão intensa que parece inexistente à primeira vista, especialmente ao se analisar o ideário em que se constituem.

Ao se falar de educação, pedagogia e de modelo de professor retornamos à origem da escola moderna com o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que, com suas ideias deu impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência. Grande adepto da educação pública defendeu a educação como um direito absoluto de toda criança, inclusive daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa (ARANHA, 2007).

Pestalozzi instituiu um ideal de professor, de educador, de escola, de missão da educação que influencia as gerações, como pode se atestar pela afirmação de Krahe (2008, p.01): “Nossos trabalhos são enraizados na crença de que formar professores é abrir caminhos para as futuras gerações.” Determinação, desprendimento material, envolvimento afetivo e intuição compunham o perfil do referido educador, que se distancia das perspectivas eloquentes do capital.

Em Administração, Henri Ford demarca o ápice da última fase da Revolução Industrial no início do século XX, iniciando uma era gerencial denominada Fordismo, devido às contribuições e inovações gerenciais e de produção que implantou em sua própria fábrica. Mas dos teóricos que forjaram o corpo de conhecimento da ciência Administração, Peter Drucker é reconhecido como um dos mais importantes pensadores do

século XX e considerado o “pai da administração moderna”, como registrado por Chiavenatto (2006). Quanto à formação de administradores, Drucker defende que “a maioria ainda precisa aprender que a única maneira de uma empresa competir num mundo onde todo mundo tem acesso aos mesmos recursos, inclusive tecnologia e informação, é fazer indivíduos, que são pessoas comuns, produzirem resultados extraordinários.”¹⁰

A princípio, a diferença é nítida entre a ideologia da educação forjada na modernidade, composta por todo um imaginário do belo e do bom na formação de seres humanos cidadãos e que dominou até meados da década de 1970, conhecido por individualismo épico (ARAÚJO, 2008). E o ideário da ciência administração que nasce no início do século XX para atender ao pragmatismo¹¹ das organizações, focado na produtividade – inicia este século dentro de uma visão de homem denominado *homo economicus* e chega ao final deste mesmo século com a visão de homem como “capital humano”.

A aparente insistência na questão de situar uma ciência como pragmática e outra não, configura-se apenas para auxiliar nossas reflexões sobre a escola como uma organização social submetida às regras de produção, de mercado e do capital desde o seu princípio. O corpo de idéias que norteiam a educação e a administração tem princípios diferentes, não excludentes e cada vez mais convergentes.

Um ponto de partida para a convergência entre as duas ciências são as contribuições do filósofo francês Émile Durkheim (1858-1917), o principal expoente clássico da sociologia positivista-funcionalista fundada por Auguste Comte, que consolidou a concepção burguesa da educação. Considerava a educação como imagem e reflexo da sociedade; como um fato fundamentalmente social. Para ele, a educação é um esforço contínuo para preparar as crianças para a vida em comum. Compete a ela o papel de suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pela sociedade política no conjunto e pelo meio espacial a que ela particularmente se destina (DURKHEIM, 2001).

A ideia fundamental de Durkheim (2001) é que indivíduos que participam dos mesmos grupos e da mesma sociedade compartilham valores, crenças e normas coletivas que os mantém integrados. Uma sociedade somente pode funcionar se tais valores, crenças e normas conduzem as atitudes e os comportamentos individuais provocando uma

¹⁰ Disponível: <http://integracao.fgvsp.br/ano4/7/opiniao.htm>

solidariedade básica, que orienta as ações dos indivíduos. Durkheim (2001) usa a expressão “consciência coletiva” para expressar essa solidariedade comum que molda as consciências individuais. A família, o trabalho, os sindicatos, a educação, a religião, o controle social e até a punição ao crime são alguns mecanismos que criam e mantêm viva a integração e a partilha da consciência coletiva.

Isso permite compreender como o racionalista técnico tornou-se, sob a influência do capitalismo, o modelo de professor para a realidade posta, constituído por: objetivos claros + métodos eficazes + horários fixos + formação bem definida + estrutura pronta = alunos com conhecimento técnico que lêem, sabem a matemática e possuem conhecimento científico básico generalizado (KINCHELOE, 1993; GIROUX, 1999; SHÖN, 2000; PIMENTA, 2002). Embora tudo esteja bem planejado, organizado, dirigido e controlado, os problemas enfrentados em todo o sistema educacional dos países submetidos ao modelo de educação atual prosseguem. No entanto, constata-se que:

Os estudantes freqüentemente entram na faculdade de educação com um conjunto de expectativas conservadoras e predisposições. Eles querem tornar-se professores como aqueles que têm tido ou conhecido, e esperam ensinar aos estudantes justamente como aqueles que foram seus amigos ou colegas de escola. (KINCHELOE, 1993, p.23).

Para Kincheloe, o resultado de uma estrutura de educação técnica com o estabelecimento de um único modelo certo de professor, de método e de alunos, é perverso. Professores e quem pretende formar-se professor sentem-se constrangidos à conformidade, já que são excluídos ao apresentar propostas que saem do padrão.

Contreras (2005) se posiciona sobre essas questões, quando trata da autonomia do professor e da relação desta com o que ele chama de primeira e segunda política:

Se este é o planejamento que nos conduz a pensar a autonomia desde a segunda política, o certo é que há outro sentido da política que não só é necessária, sim que realmente existe e atua em muitas das práticas humanas e em concreto nas educativas; se trata daquele sentido político que tem que ver com as dimensões básicas do viver e do conviver, uma política que busca sempre uma dimensão e uma possibilidade nova das relações, que para ser possível a convivência e a liberdade não se faz dependente de uma imposição pelo poder, pelas normas, pela legalidade. Uma política que somente se faz em relação com o outro (incluindo as vezes em relação de conflito, mas não de negação). Por isto lhe há chamado política primeira, porque vem antes (normalmente no tempo, mas sobre toda uma lógica, em o sentido) e é necessária para todo o demais. E é diferente da outra política, da que, para poder atuar, parece necessitar sempre da norma, do poder, da legalidade, ou das influências

¹¹ Pragmatismo: ênfase do pensamento filosófico na aplicação das idéias e nas consequências práticas de conceitos e conhecimentos. (HOUAISS, 2008).

que se dirigem a conseguir o consentimento do outro. (CONTRERAS, 2005, s/p.).¹²

A ação da segunda política, portanto, é a que dá sustentação ao paradigma da prática profissional do ensino dentro dos moldes do que se denomina racionalidade técnica. Esclarece Contreras (2002, p. 90):

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O modelo da racionalidade técnica não deixa de ter seu valor ou perde sua utilidade ante a primeira política, mas nesta é que o professor encontra espaço para manifestar-se. É com a primeira política que se concretiza para o professor a sua autonomia. A iniciativa, a criatividade, o diálogo, o entusiasmo com o atuar e agir no espaço dentro e fora da escola e com o aluno.

A primeira política condiz com as exigências profissionais contemporâneas, pois, o cenário mundial alterou-se completamente a partir da última década do século XX com as novas tecnologias da informação e a globalização, exigindo das organizações novas posturas, novos modelos de estrutura de pensamento, novas habilidades, em especial da educação, da escola e do professor. No entanto, a ação da primeira política marca firme presença na educação contemporânea mediante as ações conjugadas entre as políticas públicas para a educação e o mercado, como analisado a seguir.

3.2 Velhas chaves para novas portas: o professor na berlinda

Desde os problemas com a aprendizagem até aos relacionados ao insucesso escolar, entrou em ação a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹³,

¹² Texto original: Si este es el planteamiento al que nos conduce el pensar la autonomía desde la política segunda, lo cierto es que hay otro sentido de la política que no solo es necesario, sino que realmente existe y actúa en muchas de las prácticas humanas y en concreto en las educativas; se trata de aquel sentido de lo político que tiene que ver con las dimensiones básicas del vivir y convivir, una política que lo que busca es siempre una dimensión y una posibilidad nueva a las relaciones, que para hacer posible la convivencia y la libertad no se haga dependiente de una imposición por el poder, por las normas, por la legalidad. Una política que solo se hace en relación con el otro (incluso a veces en relación de conflicto, pero no de negación). Por eso la han llamado política primera, porque viene antes (normalmente en el tiempo, pero sobre todo en la lógica, en el sentido) y es necesaria para todo lo demás. Y es diferente de la otra política, la que, para poder actuar, parece necesitar siempre de la norma, del poder, de la legalidad, o de las influencias que se dirigen a conseguir el consentimiento del otro. (CONTRERAS, 2005).

que avalia regularmente o desempenho escolar dos vários países do planeta, oferecendo dados e informações aos órgãos internacionais, bem como, disponibilizando seus relatórios a quem interessar, inclusive investidores. A OCDE também propõe soluções e pesquisa as causas para o mau e para o bom desempenho, mas acaba pressionando direta ou indiretamente os países a adaptarem-se às sugestões do BM, como visto no capítulo anterior.

A OCDE, inicialmente com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Européia (OEEC), foi criada em 1948 sob a liderança dos Estados Unidos. O objetivo central da nova organização era coordenar as ações de reconstrução da Europa, patrocinadas pelo Plano Marshall. Concluída essa etapa, a entidade expandiu seus objetivos; passou a se denominar OCDE e assumiu missões como a ajuda aos países membros na promoção do desenvolvimento econômico e de níveis de emprego sustentáveis, o aumento das condições de vida da sua população, a manutenção da estabilidade financeira, a assistência ao desenvolvimento econômico de outros países e o estímulo ao crescimento do comércio internacional.¹⁴

No Brasil, os levantamentos sobre a Educação são acompanhados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁵ que denuncia o desinteresse, a desmotivação e a rebeldia dos alunos, cada vez com menos domínio do conhecimento que deveriam ter e um menor desempenho – apesar da implantação gradual e contínua das sugestões dos agentes econômicos internacionais, especialmente a partir da década de 1990.

No entanto, a resposta que se apresenta à questão acima de modo mais rápida e fácil a todos é responsabilizar o professor – sempre o professor! No entanto, desconsidera-se que o professor encontra-se submetido a todo um sistema que dirige e determina o seu trabalho. E se é o professor apontado como a causa de todas as dificuldades pelas quais passam a Educação e o ensino há tanto tempo denunciadas pela própria sociedade, por qual motivo, até o presente momento, persistem, sem solução, os problemas da educação? Se o professor está submetido às políticas públicas, assim como todo o sistema educacional, não seria, então, a ineficiência do ensino um problema de gestão? Para se evitar uma relação determinista, não seria mais prudente avaliar se o modelo da racionalidade técnica é que, talvez, não se ajusta à estrutura social, política, econômica e cultural que o mundo vive hoje?

¹³ Disponível: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

¹⁴ Disponível: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

¹⁵ Disponível: <http://www.inep.gov.br/>

A ação do Estado e dos interesses econômicos sobre a Educação não é fato novo e isolado, mas histórico, como apresentado no início deste capítulo. A estrutura da educação nasceu submetida e prossegue ligada aos interesses hegemônicos da sociedade moderna – mesmo que as bases desta estejam sofrendo mutações e sendo questionada (BURKE, 2003; TIRAMONTI, 2005).

O que se debate nos últimos anos sobre a interferência do Estado e dos interesses econômicos sobre a Educação é a respeito das características desta interferência e como esta se constitui. Está claro que os interesses de mercado sobrepujaram os interesses de Estado, pois que este último busca acompanhar um modelo econômico fluido, volátil e centrado em si mesmo. Logo, o próprio Estado luta por sua existência e para tanto se submete e todas as suas estruturas às leis do mercado, portanto, a Educação também deve ajustar-se.

Outro elemento imprescindível deste processo que impacta a economia, o Estado, logo, o sistema Educacional, é o avanço tecnológico dos sistemas de comunicação que vem aproximando mercados, nações e culturas em uma nova relação de tempo. Fato que vem alterando a relação das organizações e das pessoas com o espaço, com a informação, com a construção do conhecimento e por consequência, com a forma como percebem o mundo.

Para situar as economias dos Estados neste novo mundo, Barreto (2003, p. 39) alerta ser “preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado”. Isto influencia determinantemente as políticas públicas educacionais e levanta preocupações quanto ao mascaramento possível de efetivar tal reforma em detrimento da desvalorização da pessoa do professor como detentor de um conhecimento válido para as necessidades do educando (GIROUX, 1999).

Assim, para uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e um sistema educativo envolto em um processo de mudanças importantes, a OCDE se debruça sobre este tema por compreender que o sucesso da educação não é somente importante para a economia, mas também para uma efetiva participação cultural e social dos cidadãos¹⁶.

Para a OCDE, o fator número um para o desempenho de excelência dos alunos são os bons professores, seguido por uma formação de alta qualidade. Afirma, também, o

¹⁶ Disponível em: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761863_1_1_1_1_1,00.html

referido órgão multilateral que os governantes estão buscando recrutar e treinar as melhores pessoas, pelo fundamental papel da escola para a modernização da educação¹⁷.

Todos tratam da “modernização da educação” que soa estranha e traz angústias, pelo paradoxo entre discurso e prática. Primeiro, porque a palavra modernização reporta ao período histórico que está sendo questionada a sua própria existência; em segundo, porque modernizar envolve questões em torno de estruturas e técnicas, não de seres humanos. Os sujeitos modernizam-se assimilando as novas estruturas e técnicas, mas prosseguem seres humanos.

Teóricos críticos de primeira geração como Max Horkheimer (1972, 1974), Theodor Adorno (1972) e Walter Benjamin (1969), em seus escritos da primeira metade do século XX, argumentaram que, nas democracias ocidentais, a capacidade de razão crítica estava rapidamente desaparecendo. Apontando para a intromissão do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em um número cada vez menor de mãos, esses pensadores temiam que as condições ideológicas e materiais que possibilitaram a interação pública e o pensamento crítico estivessem sendo solapadas pela padronização, pela fragmentação e pela mercantilização crescentes da vida cotidiana. Sustentaram ainda que, à medida que a vida cotidiana fosse se tornando mais racionalizada e mais contaminada por imagens de ganância e de individualismo egocêntrico, o discurso da democracia passaria a se distanciar cada vez mais da vida pública até ser finalmente substituído pela linguagem e pela lógica da tecnocultura. (GIROUX; MCLAREN, 2002, p.125 e 126).

Essas ponderações de Giroux e McLaren parecem proféticas ante as declarações recentes da OCDE. É perceptível a incongruência entre as conclusões deste órgão internacional e as sugestões do BM, como também entre o discurso do mercado sobre o valor do conhecimento para a realidade atual e os caminhos que têm conduzido as políticas educacionais. As expectativas e cobranças sobre a educação são intensas, mas as brechas das políticas educacionais sobre a estrutura, as técnicas e a formação docente sinalizam mudanças e possibilidades que são utilizadas para culpabilizar e enfraquecer quem as gesta e as utiliza, os professores – seres humanos e não máquinas.

A formação inicial ou continuada de professores - que deveria envolver a assimilação de inovações tecnológicas e suas possibilidades de eficácia - não se amplia com uma ‘moderna’ estrutura para sua formação e prática. Instituí-las nas instituições formadoras e nas escolas é de competência do Estado – direta ou indiretamente, isto é, seja implantando ou exigindo um padrão para ser aplicado, o que não tem acontecido, como visto anteriormente na análise das DCNs. E há que se considerar, ainda que, em um país de

¹⁷ Disponível em: http://www.oecd.org/document/18/0,3343,en_2649_34487_41205202_1_1_1_1,00.html

extensões territoriais como o Brasil e dada a sua diversidade cultural, a padronização de estruturas e tecnologias modernas parece distante de se tornar palpável e real em um prazo pequeno e num contexto de desigualdades sociais e econômicas.

As conclusões da OCDE sobre a necessidade de uma melhor formação para o docente continuam efetivamente relegadas a um segundo plano no Brasil e até mesmo no órgão responsável por gerir os interesses da educação, como é possível atestar pelo discurso da presidente da comissão de avaliação dos cursos de pedagogia e normal superior do MEC, a professora Márcia Ângela da Silva Aguiar. Ela afirmou que no “próprio Ministério da Educação ainda não existe um vínculo mais orgânico que articule amplamente as ações dirigidas à formação de professor.” (AVANCINI, 2008, p.12).

Giroux e McLaren (2002, p.128 e 129) alertam quanto à atuação do Estado na formação de professores:

Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*. [...] as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes ao Estado; [...] e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência.

A questão apresentada não é que a concepção de tais programas não contribui para uma formação de professores adequada para o momento que vive a sociedade local, intensamente atingida por relações globais, que solicitam competências específicas para uma alta *performance* do profissional professor. Os referidos programas favorecem uma maior desvalorização do profissional da educação, como embutido no discurso do BM e tratado por Torres e Coraggio (1996). Um dos caminhos que os autores utilizam para tanto está em insuflar dúvidas sobre a profissionalidade docente, decorrente do questionamento quanto à competência dos professores em assimilar bem as propostas, as estruturas, os métodos.

Mas o porquê do profissional ser acusado por não ter assimilado as diretrizes das políticas públicas e resistir ao discurso do BM transparece ignorado ou omitido. Descaracterizar o profissional professor e o trabalho docente torna-se um caminho mais fácil para justificar a precarização de seu trabalho, a má remuneração e as condições em que se encontra a formação básica na graduação.

3.3. Modelos de formação docente para uma nova realidade

Ao final dos anos 80 e no início da década de 1990, a educação no Brasil foi atingida por novos ares provenientes de Portugal e Espanha. Ambos os países buscavam refazer-se dos anos de ditadura e das influências desta sobre a educação. Donald A. Schön, professor do Massachusetts Institute of Technology dos Estados Unidos da América, o inglês Lawrence Stenhouse e o francês Henry Giroux foram os autores referência para os mais profundos debates sobre a formação e a prática docente. Os modelos de professor apresentados pelos referidos estudiosos respectivamente como o profissional reflexivo, o professor como pesquisador e o professor como intelectual crítico vieram sustentar a oposição ao modelo da racionalidade técnica, afirma Contreras (2002).

A educação no Brasil que, em período semelhante a Portugal e Espanha, também sofreu com os impactos da ditadura militar, acolheu a partir dos anos 90 Antônio Nóvoa, professor e pesquisador português, em especial com a divulgação da obra coordenada por este que contemplava textos de autores americanos, ingleses, franceses, portugueses e espanhóis (PIMENTA, 2002).

Pérez Gomes (1992), Marcelo Garcia (1992), Contreras Domingo (2002), Kincheloe (1993), Elliott (1998), Zeichner (1998), Pimenta (2002), Paraíso (2004) e Pereira (2006), entre outros autores - inclusive citados nas obras destes - tentaram fazer uma revisão sobre os enfoques dos modelos de professores que consideram a reflexão um caminho para a superação do racionalismo técnico na educação.

Schön (2000), Stenhouse (CONTRERAS, 2002) e Giroux (1999) apresentam caminhos com a certeza de quem vivenciou a sua *práxis*, certeza de quem sabe o que está falando por ter vivido, experienciado o como superar a influência do racionalismo técnico. Stenhouse (CONTRERAS, 2002) apresenta a ideia do professor como artista e as contribuições de Schön (2000) a ampliam ao tratar da prática na sala de aula que desperta para a autonomia do professor no aperfeiçoamento e crescimento em sua prática. Giroux (1999, p. 158) apresenta “a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.”

As obras dos autores portugueses e espanhóis provocam uma sensação de viabilidade e de possibilidades reais para que o professor da prática e o pesquisador acadêmico da educação sejam efetivos parceiros entre si. Como na formação de

professores e na formação continuada destes, os novos modelos são efetivamente praticáveis. Caminhos são descobertos a cada dia e esta sensação se deve a fatos e propostas concretas oriundos dos esforços e das pesquisas dos referidos autores em seus países.

Ler os autores brasileiros como Pimenta (2002), Paraíso (2004) e Pereira (2006), a respeito dos novos modelos, já proporciona uma sensação de uma desejada e possível, mas duvidosa possibilidade de realização, entremeada de críticas sem respostas ou a apresentação de possíveis caminhos. A extensão geográfica, a realidade cultural de cada região com suas diversidades e desigualdades, e as políticas públicas do país surgem como fatores dificultadores, como entraves, para que o professor em sala de aula e/ou em sua formação consiga efetivamente construir uma reflexão sobre sua ação e assumir a condição de aprendente junto àqueles que também são aprendentes. E isso não é impossível.

Um ponto positivo dos referidos autores é a de considerar de fato a possibilidade de ampliar a consciência e a reflexão sobre os modelos de professores, seja como profissionais reflexivos, como pesquisadores e/ou como intelectuais críticos. Um ponto que merece atenção, a princípio, é o cuidado de considerar os debates somente no campo das ideias. Uma ação coerente, concreta e efetiva, experienciada na prática do professor, é o objetivo maior para a garantia do desempenho do profissional da educação.

A sociedade mudou e isto é inquestionável. Mudou a relação com o trabalho, com o tempo e o espaço, com as pessoas, com o mundo. A informação é instantânea, o conhecimento é crescente e ilimitado, as fontes são diversas e o aprender não se restringe a um período ou fase, mas se estende durante todo o tempo de vida, por todos os meios e construídos em relações pessoais ou virtuais, como defende Assmann (1998).

Esta nova realidade impõe que a escola, o professor, a formação do professor, os alunos e a educação assumam novas posturas, afinal, todas as realidades e opções são possíveis. Portanto, encontrar-se mergulhado na cultura do racionalismo técnico não é mais uma opção, aliás, não é mais a opção (GIROUX, 1999). Ante esta realidade dual é que pensadores e pesquisadores da educação debatem entre si buscando caminhos.

Da mesma maneira que Schön analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto sua possibilidade de pretensão educativa. (CONTRERAS, 2002, p.114-115).

Stenhouse (*apud* CONTRERAS, 2002) demonstra em sua perspectiva a limitação que decorre sobre o profissional da educação subjugado à cultura do racionalismo técnico, o que abre caminhos para Schön, propor que os professores se tornem profissionais reflexivos, pois a reflexão-na-ação possibilita ao professor rever, reavaliar e reorganizar seus conhecimentos e práticas para ajustar técnicas e métodos, bem como criar novos caminhos, a fim de obter melhores resultados com seus alunos.

Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções (...). A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN *apud* CONTRERAS, 2002, p.110).

Pérez Gomes (1992, p.103) completa as ideias de Schön ao defender a reflexão como uma “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência”, onde o professor não simplesmente delibera sobre que caminho tomará, mas busca construir “uma teoria adequada à singular situação de seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.” (PÉREZ GOMES, 1992, p.106).

E nesta singularidade de “cada classe, cada aluno, cada situação de ensino”, encontra-se o motivo para a comparação que Stenhouse (CONTRERAS, 2002) faz do professor como um artista – argumento para que o professor considere a sala de aula como o meio propício para tornar-se um pesquisador de sua própria prática.

Stenhouse (CONTRERAS, 2002) defende a ideia do professor como um artista pelo fato de o artista ter autonomia de julgamento embasado em pesquisa que melhor o oriente em sua prática. Para este autor “o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores e de determinada busca que se realiza na própria prática do ensino.” (CONTRERAS, 2002, p.114). Ser artista é ter seu próprio estilo, sua própria forma de manifestação, seu momento e um significado pessoal que justifica sua ação.

Como afere Contreras (2002), refletindo sobre Stenhouse, o aperfeiçoamento do professor advém mais da capacidade de reflexão sobre sua prática, do conhecimento que transmite, de suas pretensões ao planejar sua ação do que de modelos de ensino e currículos não construídos e nem transformados pela sua própria experiência. . Afinal, “a pesquisa sobre a própria docência surge a partir da necessidade de colocar à prova, de submeter ao escrutínio da prática, as ideias expressas em uma proposta curricular” (CONTRERAS, 2002, p.119), para conseguir os resultados que deseja e precisa alcançar.

Em outra perspectiva, mas complementar às reflexões e propostas de Schön e Stenhouse, Giroux apresenta a proposta do professor como intelectual transformador, que reconhece sua função social nas escolas “como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle.” (GIROUX, 1999, p.162). Desta forma, o professor adquire e desenvolve competências para preparar os estudantes como cidadãos ativos e críticos frente a realidade que virem a enfrentar.

Para esse autor, “toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”. A viabilidade do professor como intelectual que se liberta da ação do racionalismo técnico ao examinar sua “atividade docente como forma de trabalho intelectual” e as condições ideológicas que o cercam, permite definir as suas devidas práticas, consciente do papel que desempenha “na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.” (GIROUX, 1999, p.161).

O valor das contribuições de todos os autores supracitados e a viabilidade de suas propostas, pela leitura de autores que discutem tais ideias ou de pesquisadores que buscam avaliá-las na prática do professor, são consideráveis, desde que, compartilhando com Contreras (1999), não sejam interpretadas como receitas ‘mágicas’. O grande complicador, ressalta Giroux (1999), é atribuir ao professor a única responsabilidade pelo não sucesso de desempenho escolar dos alunos.

O perigo dessas contribuições e de outras tantas, para Pereira (2006), é tornarem-se modismos sem resultados práticos, pela ausência de autonomia do professor em sua prática – não uma autonomia de quem pede para poder agir, mas uma autonomia de quem se sente livre e pronto para agir (CONTRERAS, 2005). Uma autonomia conquistada por quem se *autonomeia* por sentir-se apto a desafios que são oferecidos e que se capacita continuamente, como defende Freire (2005, p.45):

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Discussões que politizem criticamente o professor em formação permitem ao profissional estar mais consciente de seu papel e garantem-lhe a autonomia (GIROUX, 1995). Debater e assimilar os novos modelos de professor auxilia-o na construção de si mesmo enquanto profissional (CONTRERAS, 2002). Pesquisar, refletir e trocar experiências

sobre sua atuação em sala de aula ou a atuação de outros profissionais professores, durante estágios de sua formação e quando já na prática docente, possibilitam seu crescimento pessoal e o sucesso no desempenho junto aos alunos.

Dentre outras duas concepções de formação de professores, tem-se a que se situa na vertente dos estudos culturais, defendidos por Giroux (1995), e a pesquisa coletiva de Alvarado Prada (2006). São dois processos de construção teórico-metodológica que contribuem para a formação continuada de professores, em contraposição à formação de professores dentro do modelo tecnocrático.

Nem tanto aceitos sem reservas, os Estudos Culturais, diz Giroux (1995, p.88), “ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional da aprendizagem”, por preocupar-se com “a relação entre cultura, conhecimento e poder.” Como também, por rejeitar “[...] a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura.” (GIROUX, 1995, p.86 e 87).

Os Estudos Culturais, desde os seus primórdios, configuram-se como um espaço de atuação alternativo com o propósito de “fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular”, esclarecem Costa, Silveira e Sommer (2003, p.37).

Para a consolidação dos Estudos Culturais, diversas incorporações de ideias e perspectivas teóricas foram realizadas. Como por exemplo, absorveram elementos do marxismo, ao estudar as relações de classe constituídas não apenas dentro, mas também fora do ambiente de trabalho e na cultura. Este ponto fundamenta as críticas aos Estudos Culturais como não constituídos de “um conjunto articulado de ideias e pensamento” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.39), bem como instável e descentrado por seus diversos caminhos de pesquisa com posições teóricas as mais diversas e inconsistente reflexão teórica e epistemológica. Stuart Hall, o mais proeminente defensor dos Estudos Culturais, defende que sempre se levantam discussões e reações as mais diversas pelo fato de o mesmo ser “um projeto político de oposição.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.40).

Os Estudos Culturais se expandem, declaram Costa, Silveira e Sommer (2003), rapidamente pela educação radical e situam-se como sucessores da teoria e da pedagogia

crítica defendida por Giroux (1995). As contribuições da teoria crítica delineiam a educação cada vez mais como uma área de militância e atuação política, o que torna a sua aproximação inevitável com os Estudos Culturais, pelo fato da constituição desta estar imbricada com atividades política e crítica.

Mas, os laços entre Educação e Estudos Culturais revelam um caráter controvertido por não estarem suficientemente problematizados e nem debatidos, afirmam Costa; Silveira; Sommer (2003) esclarecem que:

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.54).

Já a pesquisa coletiva é uma metodologia que respeita as particularidades das diversidades dos participantes envolvidos do processo de formação continuada em serviço. Busca envolvê-los desde o planejamento, considerando as necessidades levantadas pelo grupo participante (ALVARADO PRADA, 2006). Essa metodologia contribui para a consolidação de um modelo de professor pesquisador, possibilitando a construção de relações dos participantes entre si. Alvarado Prada (2006, p.108-109) defende:

Se o positivismo entende a pesquisa como atividade objetiva capaz de determinar as leis que regem os fenômenos, podemos contrapor a essa forma de pensamento metodologias qualitativas que valorizam aspectos subjetivos.

O processo de coleta, sistematização, análise e socialização dos dados é entendida, na pesquisa coletiva, como a construção destes pelos próprios participantes, o qual se constitui em uma forma rigorosa de pesquisar. As pessoas, ao apreenderem a realidade para ser compreendida, vão construindo dados sobre ela, e esta vai se revelando de tal forma que ela mesma e as pessoas se transformam.

No coletivo, o aprendizado de um torna-se o aprendizado de todos pelo compartilhamento das vivências e experiências que vão se construindo. Isso ocorre por considerar que cada participante pode ter compreensões completamente diferentes da percepção daqueles que a acompanham no mesmo processo. A descoberta pessoal e coletiva torna-se gratificante e os resultados motivadores de novas buscas, por cada qual se sentir parte de todo o processo de construção do conhecimento. E isto é naturalmente transportado para dentro da sala de aula junto aos alunos. O conhecimento e a formação deixam de ser unilaterais e centrais para ser uma construção e uma descoberta de professores entre si e entre professores e alunos.

A Educação é um campo dinâmico de atuação. E estar aberto para aceitar novas idéias carece do afastamento das descrenças pessoais e remodelar a forma de pensar e agir, se se fizer necessário. As propostas de formação de professor estão intrinsecamente norteadas pela necessidade de reflexão e construção de práticas e pesquisas pelo professor que possibilite a ele compreender os paradigmas vigentes e transformar a sua prática.

3.4. Soluções ou embaraços para o professor em um mundo complexo

A nova ordem ditada pelo capital mundializado tem provocado consequências sérias para o mundo do trabalho como o crescimento do trabalho informal, as altas taxas de desemprego, uma profunda instabilidade protegida pelo discurso da flexibilidade. O que vem afetando, por conseguinte, a vida dos trabalhadores dos diferentes setores da economia e da sociedade, no caso específico deste estudo o professor, sua formação e sua profissionalidade.

A valorização do conhecimento tem instigado oportunidades e ameaças contínuas. “O controle do conhecimento e da informação decide quem tem poder na sociedade”, como enfatiza Castells (1996, p.06). Informação e conhecimento estão intrinsecamente inseridos na cultura das sociedades e favorecem as forças produtivas na contemporaneidade diversificando a “estrutura ocupacional, caracterizada pelo crescimento dos grupos sociais com educação superior, concretamente os dirigentes, os profissionais e os especialistas”, bem como, os cientistas. Previa-se que tais grupos incrementariam “em números absolutos, em proporção à totalidade do emprego e em importância estratégica nas organizações e na sociedade.” (CASTELLS, 1996, p.06).

No referido contexto surgem os tecnocratas, pela expansão dos serviços das novas forças de produção: gerir o processamento da informação, a geração de conhecimentos e sua distribuição, e os seus trabalhos de apoio para a obtenção de benefícios para a economia informacional. Tal momento conduz à compreensão de que o trabalho da educação é de extremo valor na nova configuração social, cabendo a todo o sistema que a envolve ajustar-se e adaptar-se às novas possibilidades deste novo milênio caracterizado como a Era do Acesso, por Rifkin (2001), identificada pela facilidade de localmente acessar o que estiver disponível na web, logo, no globo: informações, entretenimento, hardware, software, eletrônicos, utensílios, vestuário e o que a mente humana criar. Um

acesso à instantaneidade da posse efêmera, onde se paga para utilizar e não para ser proprietário, em uma cultura absorvida pelas relações de hiperconsumo (RIFKIN, 2001).

Esse cenário influencia no trabalho docente, acarretando mudanças. Dentre elas, tem-se o reconhecimento de que o profissional da educação deixou o papel central no processo do ensino-aprendizagem para atuar como mediador no processo educativo em que está inserido o seu cliente, no caso, o aluno. Isto é, respaldado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 2000c), o professor deixa o papel de transmissor e explicador de conteúdos para conduzir o aluno a entender as situações que o cercam e reconstruí-las para a aprendizagem dos conteúdos.

Dizem Silva e Cecílio (2007, p. 70): “A velocidade em que ocorre a mudança na forma de buscar e/ou construir conhecimento fica a cargo do aluno e, de certa forma, está relacionada à sua capacidade em querer ou estar em condições de poder aceitar essa mudança.” Cabe ao professor como profissional, alertam Silva e Cecílio (2007, p.74 e 75), atender “à exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de kit-individual: combinando a qualificação adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”.

A aquisição das competências necessárias para ser e estar professor na nova realidade pressupõe algo além de uma educação inicial bem sedimentada e uma disposição em investir em uma atualização contínua. Envolve, sobretudo acompanhar as novas situações que são disponibilizadas pelas incessantes mudanças, lidar com uma intensa diversidade de informações e tornar-se apto a trabalhar em equipe.

Se a organização disciplinar formalizada no século XIX requeria um tipo de competência para que o conhecimento não fosse fluido e nem viesse a se tornar vago, nesse mesmo período gerou-se também uma fronteira disciplinar que isolou as disciplinas entre si e impediu a circulação livre do saber. A nova realidade em que se situa a educação é complexa e clama por uma inter-trans-poli-disciplinaridade (MORIN, 2001), isto é, clama por uma queda das barreiras entre as disciplinas de modo a possibilitar o confronto dos saberes e a encontrar os caminhos e as respostas que são esperadas.

Reconhece-se que o uso das novas tecnologias e sua facilidade de acesso à informação contribui para o fim dos limites entre as disciplinas, o que redefine o papel desempenhado pelo professor, a estrutura de sua formação e as características de seu aperfeiçoamento docente (BARRETO, 2004). O professor tem à sua disposição a

possibilidade de construir aulas interativas, com conteúdo acessível em tempo real, em compartilhar descobertas com os alunos e a conduzi-los a explorar o conhecimento pelo ciberespaço, como também, contatá-los onde estiverem estando também em qualquer lugar. O conteúdo de uma disciplina pode abrir espaço para explorar todo o conhecimento disponível que se lhe relacione, mesmo que parte de outra disciplina. Professor e aluno buscam, relacionam-se, exploram, aprendem e ensinam.

O que é esperado diante ao novo ambiente cultural, social e tecnológico é que tanto o professor como “fornecedor” quanto o aluno como “usuário”, na linguagem da informática, adaptado ao processo de ensino-aprendizagem, sejam beneficiados e sintam-se satisfeitos. Logo, que o professor como profissional-fornecedor e o aluno-usuário sejam respeitados em sua existência e não se sintam lesados nesta nova relação de aprendizagem.

A relação com o saber modificou-se inteiramente a partir dos novos recursos tecnológicos e para lidar com ele não basta descrever o que sejam ou identificar quais seriam as competências necessárias à formação do professor. Especialmente porque a aquisição de competências não parece ter qualquer relação com o saber enquanto o domínio de um conhecimento profundo sobre algo ou alguma ciência. Mas, somente de técnicas a ser manejadas e repassadas, isto é, saber seguir um manual parece o suficiente.

Barreto (2004, p. 1194) alerta-nos ao apresentar os pressupostos que são assumidos para uma formação docente embasada sobre as competências, onde diz que,

(1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir dessas habilidades e competências corresponde ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, ao passo que a sofisticação pode ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem cooperar com as competências. É na articulação do reducionismo à sofisticação que está fundada a estratégia de substituição tecnológica.

Vale considerar que tais pontos soam como uma justificativa plausível para a intensificação do trabalho do professor com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e facilitar a descaracterização e o esvaziamento do trabalho docente.

O século XX trouxe a certeza de que tudo é incerto na ação e no conhecimento e o século XXI está ensinando a todos a viver com o incerto e a expansão sem controle de um saber crescente e ininterrupto, como alerta Morin (2006).

Uma nova forma de perceber a realidade para compreender o mundo que cerca e envolve a educação por parte de seus agentes inclui compreender que as aptidões gerais da

mente permitem o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas; que o bom uso da inteligência geral é necessário em todos os domínios da cultura das humanidades. É uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto para situá-lo em seu conjunto, defende Morin (2006).

A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. Na educação, o que importa é transformar informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência. A educação, segundo Morin (2006) “deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver)”, bem como, a levá-la a ser um cidadão solidário e responsável com seu semelhante e sua pátria.

Tais ideias provocam resistências, o que é plenamente compreensível e natural, mas conduz a reflexões e soluções possíveis, onde a resistência ao que se institui não parece um caminho sólido. Compreender o que envolve a educação e os novos processos que lhe são requisitados parece-nos apresentar maior validade para encontrar caminhos possíveis e satisfatórios para o profissional educador, o seu trabalho e a sua formação.

Questiona Morin (2006, p. 100): “como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?” Reformar algo está diretamente ligado à reforma do pensamento e este se processa a partir do modo como compreendemos o mundo. Isto é, exige-se uma transformação dos paradigmas que se tem e um paradigma impera porque ele institui conceitos que foram considerados soberanos.

O paradigma cognitivo dialoga com o paradigma da complexidade, ambos propostos por Morin (2006), onde o conhecimento reconfigurado pela nova realidade, também é reconhecido como de extremo valor para lidar com esta mesma realidade. Para tanto, Morin (2006) valoriza a reflexão por considerá-la apta a conduzir à autonomia que gera ações criativas e construtivas e que, por sua vez, dispõe o docente a buscar aprender continuamente e a transmitir o conhecimento sem automatismos, o que exige uma competência que extrapola a técnica.

Faz-se importante ressaltar que, dentro de uma prática educativa, como a trabalhada por Sacristán (1999), o professor, por sua singularidade, a transforma de conformidade com a sua subjetividade. Afinal, se as técnicas são formatadas, previsíveis, padronizadas, sem espaço para a autonomia, a ação do professor pode vir a transformá-las sempre que possível por ele ser variável, singular, imprevisível e livre, de conformidade com o instante em que vive. As vivências que o professor teve e as experiências que construiu lhe

possibilitam atuar com autonomia em sua ação, multiplicando as possibilidades que a técnica oferece.

Enfim, as regras do trabalho alteraram-se e a Educação e seus agentes têm dois caminhos: o da resistência sistemática e a luta pela permanência de uma realidade que se foi e está ruindo, reclamando direitos e posições de um mundo que deixa apenas sombras. Ou buscar compreender o novo momento adaptando-se e dispondo-se a aprender para ser elemento integrante, ativo e essencial, sem perder a sua essência, o seu ideal de ensinar o educando a viver, como instituiu Rousseau em *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762.

Nesta perspectiva é que a reflexão na formação e na atividade do professor lhe garante a autonomia profissional que este momento histórico exige, para que a formatação e a acomodação não se instalem nem de modo a conduzir a uma aceitação ao estado estático e conformista, muito menos para abrir mão de uma ação politizada e consciente, neste

[...] momento em que as instituições de ensino superior (IES) se defrontam com propostas curriculares embasadas na racionalidade prático/reflexiva de formação de professores frente às práticas pedagógicas da educação superior muito fortemente influenciadas pela racionalidade técnico/instrumental. (KRAHE, 2008, p.01).

Refletir na ação demonstra a necessidade do professor estar preparado para lidar com a diversidade e contingências na sala de aula, encontrando resultados que atendam às necessidades demandadas pelas situações no instante do contato com os alunos. Ir além de mudanças de procedimentos didáticos é a intenção, pois o papel do docente transforma-se para o de um profissional formador. Isto é, sua missão extrapola a condição de transmissor de conhecimento para conduzir o aprendiz a reconhecer e assumir o seu próprio compromisso com a aquisição de conhecimentos. Enfim, compete ao professor como fornecedor preparar o aluno-usuário como cidadão responsável por sua formação e atuação profissional.

Se o aluno como ‘usuário’, nesta nova realidade de um mundo informacional, assume um lugar central e ativo no ambiente de ensino-aprendizagem, ao professor como fornecedor, nesta nova relação, compete alterar a formatação do modo de ensinar em que o aluno deixe a posição de esperar e receber para o de conduzir o aluno a buscar e a ter atitudes de iniciativa para aprender.

Para tal realidade se exige uma formação sólida para o professor para dominar os procedimentos pedagógicos e as novas tecnologias como recursos didáticos para articular a teoria com a prática. E como conclui Perrenoud (1999, p. 07): “Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem.”

Para este novo modelo de ensino aprendizagem, há que se considerar a revolução dos paradigmas de ensino para a mudança de mentalidade dos agentes da Educação. Mentalidade esta que conduza o professor e o aluno a uma interação harmoniosa e recíproca para uma colaboração entre si no processo de aprendizagem, onde o professor torna-se agente mediador e não o único agente facilitador do aprendizado.

Há de considerar que estas novas condições podem ser consideradas perversas por facilitar o processo de descaracterização da profissionalidade docente e a ação pertinaz dos agentes econômicos sobre as políticas educacionais, eliminando postos de trabalho e esvaziando o papel do professor. Afinal, na condição de simples mediador do conhecimento qualquer pessoa pode tornar-se um agente de ensino, especialmente se possuir um *script*¹⁸ a ser seguido; e segundo porque as habilidades desenvolvidas ou o “saber fazer” não são avaliados pelo diploma, alerta Durand (2003), mas pela capacidade do conhecimento produzir efeitos e o elemento avaliador deste processo não pertence às instituições educacionais, mas as empresas.

3.5. Profissionalidade, performatividade e trabalho docente

Historicamente, a Educação sempre sofreu pressões econômicas, sociais e culturais por ser uma área propícia à difusão e à reprodução cultural, logo, para a produção social; e sobre tais pressões desenvolveu-se a profissão docente (CHAKUR, 2001). Os eclesiásticos e as congregações religiosas constituíram os primeiros profissionais e instituições do ensino, com a estruturação deste a partir do século XVI, que depois consentiu com a atuação de mestres, leigos, instituições de caridade e mesmo pessoas que eram contratadas para

¹⁸ *Script*: conjunto de instruções para que uma função seja executada em determinado aplicativo (HOUAISS, 2008).

ensinar em casas de famílias abastadas, desde que respondessem à ação da Igreja, como contribui Nóvoa (1995).

A partir do final do século XVIII até os dias atuais, relata Nóvoa (1995), o Estado assume para si o compromisso do processo de institucionalização da Educação com significativas repercussões para o ofício de ensinar. A escola passa a funcionar como um campo de ação ideológico da propriedade privada, dos meios de produção e da economia de mercado, exercendo um papel de persuasão e de prevenção.

Se no primeiro dos períodos a Igreja definia o projeto pedagógico, a ação desta instituição prosseguiu na segunda fase definindo o corpo de saberes, de *savoir faire* (atitudes técnicas) e de normas e valores para a atividade docente. Aos poucos eclesiásticos e mestres leigos passaram a exercer em tempo integral a docência, estabelecendo a funcionarização da profissão, informa Chakur (2001, p. 25), como projeto desejado pelos professores para “constituir um corpo administrativo autônomo”, em contramão do Estado que tinha um instrumento para maior controle destes profissionais.

Foi estabelecido um suporte legal para a atividade dos professores e se criaram instituições próprias para a formação docente, relata Nóvoa (1995) que, por fim, como última etapa para a profissionalização do professor, constituíram-se associações profissionais como representante dos interesses dos professores enquanto grupo profissional.

Como percebido por Chakur (2001, p. 27), “os fatores sociais e de contexto são, desse modo, condicionadores da identidade profissional docente e do grau de autonomia atingido pelos professores para a consecução de sua prática.” Prática esta condicionada pelas relações sociais de produção vistas como o coração da sociedade que, por sua vez definia o trabalhador no seu trabalho produtivo como o setor social mais essencial por garantir a produção econômica da sociedade e o seu desenvolvimento material.

Hoje ainda persiste tal visão por parte das ideologias desenvolvimentistas e neoliberalistas (TARDIF, 2008), pois tais postulados subordinam a docência e seus agentes à esfera da produção, a partir do princípio que a função desta atividade é preparar futuros trabalhadores ou os filhos dos trabalhadores. Logo, “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”, declara Tardif (2008, p. 17), bem como também pelas desconfianças quanto ao arcabouço científico que embasa o saber pedagógico depender da produção de outros grupos e espaços sociais que não a escola.

Apesar do reconhecimento social, político e econômico e pelas atuais exigências do mercado sobre o valor essencial e estratégico da Educação, a docência prossegue negligenciada, afirma Tardif (2008), conduzindo para um reducionismo do saber do professor a uma dimensão técnica e instrumental.

Na nova configuração social, a Educação tornou-se uma oportunidade de negócios e segue as diretrizes do mercado globalizado, como o Estado que não dificulta sua mercantilização. Os processos de ensino e aprendizagem neste cenário se veem reduzidos a processos de produção e fornecimento dos serviços, denuncia Mancebo (2007).

A qualidade da formação e a autonomia no desempenho do trabalho são dispendiosos para o Estado e fluidos para o mercado. Deste modo, contorna-se a situação do não investimento em melhor formação para manter o fluxo do trabalho dentro dos padrões determinados e tensionado a partir do trabalho em equipe e a responsabilização dos trabalhadores com o seu desempenho, o “que implica na mobilização da subjetividade dos empregados, que se situa hoje o coração do modelo da competência”, esclarece Durand (2003, p. 150). Isto é, a atividade profissional contínua e sob pressão é garantida pela insegurança provocada sobre o profissional que busca evitar ser responsabilizado por alguma deficiência de sua formação por meio de uma dedicação extremada ao trabalho.

Ao menos nos países de economia central, diz Ball (2004), o Estado tem buscado investir no desenvolvimento de seu capital humano, onde também estão incluídos os ensinos básico, profissional e superior. Mas, constata-se que este investimento não conta com uma qualidade em pé de igualdade com o conhecimento, oportunidades e métodos disponibilizados nas universidades dos países de economia central, vide que,

[...] as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004, p. 1109).

A Educação e as políticas educacionais no Brasil não fogem a tal desiderato, ainda mais por deixar o Ensino Superior livre para o investimento do setor privado, como discutido no capítulo anterior. No entanto, tais políticas no Brasil, andam na contramão do desenvolvimento de saberes e conhecimentos, perceptíveis pelo baixo investimento em pesquisas nas universidades.

Enfim, a escola e o ensino prosseguem invadidos por modelos de gestão e do contexto industrial e social que não questionam a validade para os conhecimentos

escolares, o ensino e a aprendizagem – há um menosprezo crescente às metas sociais da educação. As prescrições normativas e economicistas, diz Ball (2004), que deliberam o tipo de cultura que a escola pode ser, impactam diretamente a profissionalização e a profissionalidade docente que tem se precarizado dia a dia com o modelo de performatividade imposto ao sistema educacional.

O discurso performativo sobre a educação envolve a flexibilidade, o desenvolvimento de competências, a responsabilidade (*accountability*), a eficácia dos resultados, a melhoria da qualidade e a eficiência. Tudo plenamente alinhado à avaliação de desempenho que mercantiliza o trabalho com o conhecimento das instituições de ensino e interfere profundamente e sem parecer fazê-lo sobre a cultura, as práticas e subjetividades dos agentes da Educação (BALL, 2004).

A performatividade, define Ball (2004, p. 543), “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.” Ela funciona como um sistema de controle mediante o desenvolvimento de um sistema de avaliação com indicadores de desempenho que produz informações que são publicados para estimular os profissionais por meio da comparação. A “autonomia” econômica passa a substituir a autonomia moral e a subjetividade dos trabalhadores produtivos passa a ser o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial, diz Ball (2005).

É certo que as mudanças contínuas na contemporaneidade envolvem também a realidade da sociedade informacional (CASTELLS, 2007) que alcançam o professor e todo o sistema educacional, como já alcançou aos profissionais e os setores das mais diversas áreas. Os novos instrumentos e formas de expressão com o ciberespaço transformam o trabalho do professor pela aplicação de ‘novas abordagens’ e contribui para a mudança das relações tempo e espaço, ensino e aprendizagem, como destes elementos entre si.

Pesquisas, debates e discussões intensificaram-se no Brasil nas duas últimas décadas avaliando os impactos das exigências do mercado da economia de rede, que não assegura qualquer tipo de estabilidade e amplifica a informalidade do trabalho docente. A informalidade surge como um dos resultados da performatividade e reforça os índices de precarização do trabalho, provocado pela reestruturação produtiva no capitalismo, como também o desemprego e o fim do trabalho.

A classe que vive do trabalho tem sido levada a se sujeitar às péssimas condições do trabalho, aos baixos salários, à perda de direitos trabalhistas e à extensão da jornada do

trabalho, entre outros (ANTUNES, 2004). Justiça social, equidade e tolerância são inibidas e não legitimadas em prol dos valores das políticas de mercado que incentivam o empreendimento, a competição e a excelência, o que contribui para a formação do trabalho flexível.

No trabalho flexibilizado espera-se que o profissional seja adaptável às várias circunstâncias em que possa estar submetido sem ser subjugado por elas. Isto é, um profissional resiliente, resistente emocionalmente ante as forças que o dobram. Sennett (2009, p. 54) expõe que “o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização.”

A flexibilização do sistema e do tempo do trabalho docente impactam o *fazer* dos professores e sua formação para o ensino infantil ao ensino médio. Mas, para o ensino superior o impacto maior foi sobre a flexibilização das relações contratuais de trabalho onde praticamente, diz Bosi (2007, p. 1504), não foi discutido sobre “as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico (ensino, pesquisa e extensão)”.

No entanto, a flexibilização nas IES pode provocar uma cultura do produtivismo (BOSI, 2007) a qualquer preço que não é fator de garantia de qualidade de desempenho efetivo das instituições e muito menos do processo de aprendizagem do aluno. Afinal, estes dependerão do compromisso do professor com a carreira, com o ensino, com o aluno e com a IES, percebidos em seu desempenho. Condição difícil de manter quando o docente exerce outras práticas e ou atua em outras IES. Como também, dependerá de conhecimentos técnicos da profissão construídos na formação para a docência ou de um *savoir faire* (qualificação) pessoal nato ou desenvolvido na prática docente.

As IES e os agentes da Educação encontram-se rendidos na contemporaneidade ao avanço do regime do “pós-Estado de Bem-Estar” (BALL, 2004; 2005) defendido pelas forças hegemônicas neoliberais e facilitado pelas TICs. Nele o profissionalismo perde sua base, a reflexão moral para a tomada de decisão e para a devida utilização do seu “conhecimento moral”. Isto é, está extinto o profissionalismo do profissional já que este se encontra restrito a obedecer a regras que medirão seu desempenho (*performance*) e sua prática profissional perante a satisfação de critérios de qualidade fixados e impostos pelo sistema.

Os professores sentem-se desligados de sua experiência social como profissionais, pois se tornaram meros espectadores de sua própria prática. Sentem que houve um declínio

de sua profissão já que não cabe a eles mesmos avaliar o próprio desempenho e não falam mais por si mesmos, pois respondem a algo que lhes subjuga – perderam a possibilidade de exigir algum respeito além de seu desempenho.

Isto não deve indicar uma desistência, mas uma reavaliação pessoal e contextual. O trabalho e suas configurações estão, ainda, em processo de transformação. Portanto, a formação de novos profissionais como a sua atuação podem basear-se em modelos como parâmetros para compreender o cenário que se estabelece, mas não serem tomados como regras destituídas de sua possibilidade de insucesso. A realidade que se instaurou carece de conhecimentos que sejam otimizados. Isso conduz a uma ideia utilitarista dos mesmos, mas que demarca um dos laços entre a Educação e a Administração. Daí podem advir soluções ou embaraços para o desempenho do professor no mundo global e complexo que se instaura.

Como expõe Franco (2008, p.113):

O professor — que por séculos foi visto como aquele que detém um saber suficiente para ser transmitido a alunos selecionados pela pirâmide social, aplicador de procedimentos metodológicos, gerenciador de disciplina — passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

Deste modo a profissionalidade docente está intrinsecamente ligada à sua *performance* que pode ser mediada por uma auto avaliação, uma posição ‘reflexiva’ do seu trabalho, que não condiz com a posição de transmissor/reprodutor do conhecimento, conforme é possível aferir pelas informações e reflexões analisadas no próximo capítulo.

4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR ADMINISTRADOR: o caso de uma IES do Alto Paranaíba

Tomando como referência as mudanças contemporâneas, suas relações com as organizações e o que delas decorrem para a formação, o trabalho docente do administrador-professor e o seu desempenho no ensino da administração, neste capítulo discute-se a metodologia e os resultados de pesquisa sobre os elementos produzidos no contexto da instituição de ensino em estudo.

Os referenciais teóricos que norteiam este capítulo se apóiam entre outros em: Contreras (2002), por apresentar os modelos de professores discutidos e debatidos a partir do final do século XX até a atual década, calcados, sobretudo em Shön (2000); Perrenoud (1999; 2001; 2002) que defende a ideia do paradigma da competência para o atual contexto educacional; Ball (2002; 2004; 2005) e a discussão da performatividade na realidade do ensino; e Tardif (2002; 2008) com seus estudos e reflexões em torno do trabalho do profissional professor; e Demo (2005; 2006), por questionar os paradigmas vigentes sobre a educação.

4.1 A Pesquisa

A pesquisa foi definida como estudo de caso e de abordagem qualitativa por visar à identificação da realidade em um nível não quantificado e trabalhar “com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2004, p.22).

O “método de abordagem” foi o indutivo (MARCONI; LAKATOS, 2005), por consistir no estudo de formação e práticas de bacharéis das ciências sociais aplicadas de uma IES particular, um Centro Universitário do Alto Paranaíba, com a finalidade de obter informações e construir análises que poderão ser de utilidade para outras IES particulares e após outras pesquisas quem sabe poder chegar a alguma generalização, se for o caso.

Entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir quanto ao seu procedimento, esta pesquisa se define como um estudo de caso devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas às instituições educacionais (LÜDKE; ANDRÉ, 1988). Deste modo, a abordagem de estudo de caso vem de encontro aos objetivos desta pesquisa por se tratar de uma investigação empírica com os dirigentes, docentes e egressos do curso de administração a partir de um Centro Universitário específico, a fim de investigar “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 1994, p.32). Sem, contudo, desconsiderar a dimensão quantitativa para contatar os egressos da IES estudada, pois,

[...] abordagens qualitativas, que tendem a serem associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos, que visem gerar resultados generalizáveis, i.é, parâmetros. Desta maneira dilui-se a controvérsia entre o estudo de caso, i.é, uma investigação aprofundada de uma instância de algum fenômeno, e o estudo envolvendo um número estatisticamente significativo de instâncias de um mesmo fenômeno, a partir do qual seria possível generalizar para outras instâncias. Além do mais, num estudo de caso é possível utilizar tanto procedimentos qualitativos quanto quantitativos. (GÜNTHER, 2066, p.205).

Foi desenvolvida a técnica da triangulação envolvendo os sujeitos: Instituição; Professor; Administrador. Esta técnica se justificou por “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS, 1987, p.138), por meio da identificação dos “Processos e Produtos centrados no Sujeito”, dos “Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade” e dos “Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito”, conforme apresenta Trivinos (1987, p.138-139).

A captação de documentação indireta, visando a identificar os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social em que estão inseridos os sujeitos, foi realizada por meio de levantamento de dados oficiais em sites de órgãos governamentais – como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). À pesquisa documental, somou-se a pesquisa bibliográfica de obras e artigos científicos que abordavam as mudanças ocorridas a partir da globalização e que impeliram o surgimento

da mesma no mundo do trabalho e suas relações, por consequência, sobre a educação e a administração.

A pesquisa bibliográfica teve como ponto de partida as obras indicadas na bibliografia básica e complementar dos “seminários de fundamentos” componente curricular da quinta turma do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Com base na bibliografia em questão foram selecionados autores e obras que eram comuns às referidas referências e obras indicadas e identificadas pela relação com o propósito desta pesquisa. Recorrendo aos sites de busca como o Domínio Público, *Scielo*, das universidades públicas classificadas entre as dez melhores pelo Índice Geral de Cursos (IGC) divulgado pelo INEP, como a UNB, UFLA, UFMG, UFSCAR, UFRJ, UFV e UFRGS; e das universidades FEA/USP, FGV, UNICAMP por manterem pesquisas e mestrados em administração e ou educação no Brasil, após a devida triagem, chegou-se a setenta e dois artigos, no período definido entre 2001 e 2008. Para a busca, os termos descritores utilizados foram educação, administração, contemporaneidade, competências, *performance* e suas variações, tais como, ensino, gestão e performatividade. O resultado deste levantamento resultou na construção dos três capítulos primeiros desta dissertação.

Para identificar os elementos produzidos pelo meio (TRIVINOS, 1987), em que se encontram os sujeitos – no caso os professores administradores do Centro Universitário em estudo – e o seu desempenho na referida IES, as técnicas científicas de coletas de dados aplicadas consistiram na captação de documentação indireta via a pesquisa documental dos processos de criação e implantação da IES e do curso de administração.

O universo e amostra da pesquisa documental se fizeram pela análise dos documentos cedidos pela IES sobre os processos de criação e credenciamento da mesma e sua mantenedora, do Projeto Pedagógico do curso de Administração da IES, das ementas e conteúdos contidos nos Planos de Curso, bem como da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES e da análise da dissertação da ex-diretora das Faculdades Integradas que apresenta dados históricos que antecederam ao credenciamento da IES como Centro Universitário e à criação do curso de Administração da IES. A exceção da dissertação que foi estudada na íntegra, os demais documentos foram repassados parcialmente pela reitoria.

A análise das avaliações institucionais dos docentes aplicadas pela IES a partir do surgimento do curso de Administração, em 2000, com maior ênfase quando de seu credenciamento como Centro Universitário, ocorrida em 2005, não foi autorizada pela IES.

Os processos e produtos centrados no sujeito administrador-professor foram identificados pela captação de documentação direta, que se constitui pelo “levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 188), obtidos através da observação direta intensiva e da observação direta extensiva. Para a observação direta intensiva foi realizada a técnica da entrevista individual semiestruturada com os dirigentes da IES e a técnica de Grupo Focal (GATTI, 2005) com os docentes do curso de administração da IES. A observação direta extensiva foi realizada através da aplicação de questionário junto aos egressos do curso considerando uma dimensão quantitativa para esta pesquisa.

A técnica da entrevista individual semiestruturada foi escolhida por seguir um roteiro previamente estabelecido de acordo com um formulário, mas não inflexível, para permitir uma comparação entre as respostas dos participantes do processo sem limitar a sua contribuição, conforme a descrição de Lakatos; Marconi (2005). Para tanto, foram convidados o ex-superintendente da Fundação Mantenedora da IES quando da instalação do curso de Administração na mesma; e os três dirigentes da IES na ocasião, entre eles a reitora e o coordenador do curso. Somente o Diretor Acadêmico não participou do processo.

A escolha da técnica de Grupo Focal (BAUER; GASKELL, 2007) se deu pelo fato de permitir explorar mais amplamente as questões trabalhadas, seguindo um roteiro composto de perguntas abertas respondidas em uma conversação informal entre os participantes do grupo foco, sem obedecer a uma estrutura formal. Foi possível, deste modo, sondar razões e motivos dos entrevistados pela interação destes entre si.

Após a seleção dos sujeitos para a técnica de Grupo Focal foi feito o convite para a participação na técnica a cinco dos nove professores administradores, que lecionam no primeiro semestre de 2009. Destes, três aceitaram o convite. Os motivos pelos quais não se estendeu o convite a todos os professores do curso de administração da IES se devem aos seguintes fatos: dois professores mestres assumiram outros postos de trabalho – não necessariamente na IES – vindo a ser substituídos por especialistas às vésperas da realização da técnica; outra especialista contratada no início do semestre era egressa do curso e participou da pesquisa nesta condição.

O convite foi estendido a dois professores administradores que ministram aulas no curso de Agronegócios, sendo que um deles possui disciplinas apenas no segundo semestre do curso de Administração, há mais de dois anos. Também foram convidados a participar

do Grupo Focal os seguintes professores do curso de administração: um contador que está na IES desde o início do curso, dois economistas e um advogado – por fazerem parte das ciências sociais aplicadas – e uma psicóloga organizacional que atua como docente da disciplina de Recursos Humanos. Destes, declinaram o convite o professor-contador, o advogado e um dos economistas.

O Grupo Focal, desta forma, foi desenvolvido em uma sessão com oito professores, sendo seis administradores – o público-alvo – um economista e uma psicóloga – estes últimos tiveram o papel de contribuir com os objetivos de aplicação da técnica descrita por Gatti (2007). Apesar de não adequado, não existe nenhuma restrição quanto à realização da técnica em apenas um encontro (GATTI, 2007; MINAYO, 2004), até mesmo porque o número de professores administradores na IES é pequeno.

A observação direta extensiva como o elemento quantitativo desta pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionário aos administradores egressos do curso de administração da IES. Tal instrumento de coleta de dados foi utilizado pelas vantagens desta técnica, que cito: economia de tempo, possibilidade de atingir maior número de pessoas, obtenção de respostas rápidas e mais precisas e maior uniformidade na avaliação pela impessoalidade do processo (LAKATOS; MARCONI, 2005).

Os questionários (APÊNDICE D) foram enviados a todos os administradores egressos do curso de administração das seis turmas formadas na IES até 2008, que possuíam endereço eletrônico. Dos 181 egressos da IES em estudo então graduados, a expectativa foi que 25% respondessem à solicitação, por não ser possível localizar todos os endereços eletrônicos e por haver endereços eletrônicos desatualizados. No entanto, foram devolvidos apenas 11 questionários, isto é, 6%. Foram feitas tentativas para aumentar o retorno dos questionários, mas em vão.

A avaliação sobre o desempenho docente e do curso não foi efetivamente comprometida pela baixa participação, ao considerar os outros instrumentos utilizados junto aos demais sujeitos que participaram da pesquisa. Porém, a análise da empregabilidade dos egressos devido ao título de bacharel possivelmente não seja uma amostragem satisfatória. Isto porque foi somente um instrumento utilizado (o questionário) para investigar o egresso. Porém, registra-se como um marco inicial de estudo, podendo vir a ser ampliado em pesquisas futuras se for pertinente.

4.2 O Centro Universitário e seus impactos sobre o administrador-professor

Pela pesquisa documental, que teve como fontes o PDI, o PROJETO PEDAGÓGICO, foi possível traçar o perfil político pedagógico da IES, objeto desta investigação.

A Instituição de Ensino Superior em estudo é um Centro Universitário mantido por uma Fundação Comunitária Educacional e Cultural, pessoa jurídica de direito privado, com sede e foro em cidade com a população em 86.467 habitantes, segundo estimativa do IBGE para 2009, na região do Alto Paranaíba, Estado de Minas Gerais, criada pela Lei Municipal n.º 1.176, de 15/12/71, com estatuto registrado no Cartório de Títulos e Documentos em 23/09/75, sob n.º 67 Livro A-1, página 59 (SOUZA, 2002).

O Centro Universitário originou-se de um complexo de Faculdades Integradas da cidade, de acordo com as prerrogativas do art. 6º do Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997. A aprovação dessa transformação pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu no dia 05 de maio de 2005, sendo o credenciamento publicado no Diário Oficial da União, número 101, seção 01 de 30 de maio de 2005, através da Portaria nº 1.819 de 27 de maio de 2005.

A missão da IES é “formar profissionais-cidadãos para atuarem na sociedade em suas diversas áreas com eficiência e eficácia, norteados por sólidos princípios éticos e científicos.” E a Visão da IES é “ser reconhecido como centro de excelência no ensino, pesquisa e extensão.” (CENTRO UNIVERSITÁRIO, 2002, p. 04).

Atualmente oferece dezessete cursos autorizados e reconhecidos pelo MEC em diversas áreas do conhecimento. A gestão do Centro Universitário segue as políticas estabelecidas nos seus documentos oficiais, destacando-se Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC). Estes documentos ficam à disposição da comunidade acadêmica e servem de base para todas as outras políticas de gestão implantadas na IES: resoluções internas, portarias, normas acadêmicas, entre outras.

O Centro Universitário é dirigido pela Reitoria que responde ao Conselho Universitário e este à Mantenedora, bem como recebe suporte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A Reitoria se constitui pelo Gabinete do Reitor e pela Comissão Própria de Avaliação, e dirige as Coordenações do ISE, da Pesquisa e Pós-graduação, da Extensão e Assessores Comunitários, da Secretaria Geral e a Diretoria de Ensino de

Graduação. À esta última estão ligados a Coordenação de Cursos, a Coordenação de Processos Seletivos, os Laboratórios e o Núcleo de Educação a Distância. (Fig. 1)

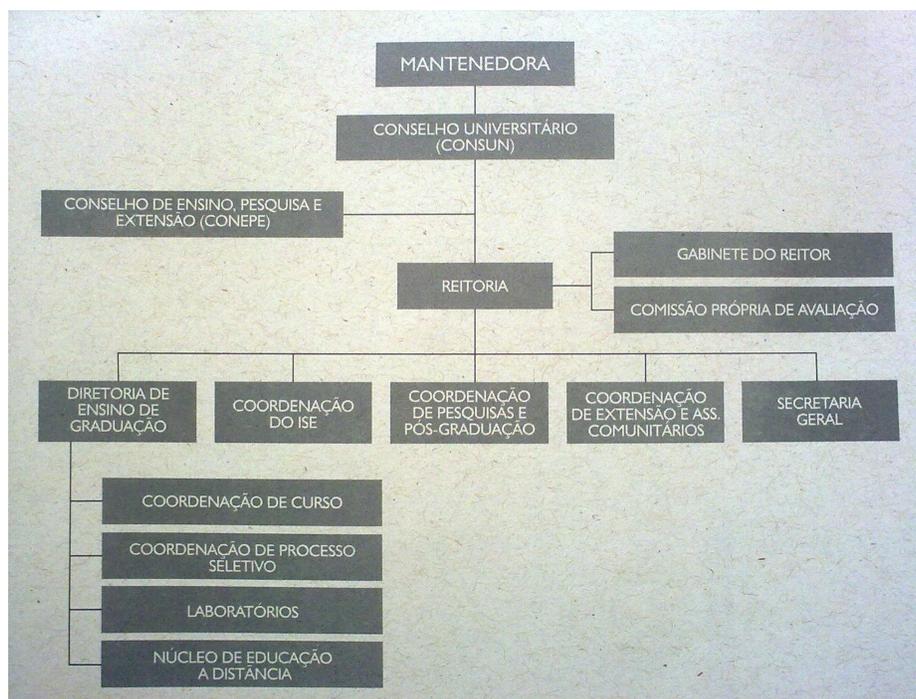


FIGURA 1 – Organograma Institucional e Acadêmico do Centro Universitário
Fonte: Manual do Aluno 2009

As atividades de pesquisa estão voltadas para a resolução de problemas e de demandas da comunidade em que a IES se insere. Em maio de 2008, foi lançado o primeiro edital do programa de Iniciação Científica do Centro Universitário, onde constou o regulamento e a distribuição de cotas de bolsas destinadas aos alunos e professores. Em 2009, o programa foi institucionalizado na IES e instituído o Comitê de Ética. Aguardam para lançar, em 2010, novo edital para bolsas de Iniciação Científica. Todas as informações são disponibilizadas aos interessados pelo site da Instituição sobre o processo e o modelo de projeto a seguir.

As atividades de extensão são desenvolvidas para promover a sua articulação com a sociedade e há quatro programas atualmente em vigor. Um voltado à saúde (PROUS), outro à cidadania (PROUC), um empresarial (PROUNEM) e outro multidisciplinar para ações ambientais (PROMAN). No decorrer do ano letivo são desenvolvidos também três simpósios (um de saúde e meio ambiente, um de ciências empresariais e um de educação), um fórum científico, dois encontros (um de Biologia e um Literário), uma mesa-redonda, entre outros eventos. A IES mantém duas publicações: uma na área da educação e outra na área das ciências sociais aplicadas.

A pós-graduação na IES é *lato sensu* e visa a desenvolver e aprofundar necessidades específicas por qualificação dos profissionais de nível superior das áreas empresarial, estatal e terceiro-setor. Os cursos têm duração de um ano e cada turma é composta por até 50 alunos.

São finalidades do Centro Universitário em estudo, segundo o seu PDI:

Estimular a criação artística, cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; ministrar cursos de graduação, sequenciais, pós-graduação e outros, a candidatos que preencham as condições exigidas pela legislação em vigor e regulamentos específicos; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, aptos a desempenharem suas funções com competência e eficiência para o desenvolvimento da sociedade regional e brasileira, e colaborar na sua formação contínua; desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão visando ao progresso cultural, social, econômico e político, integrando o homem ao meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituam patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; atender ao desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas regionais e nacionais, na luta pelo desenvolvimento integral; colaborar com entidades públicas e privadas, para os estudos dos problemas relacionados ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país; proporcionar à comunidade a prestação de serviços nas áreas de domínio dos diferentes cursos ministrados na Instituição, visando à melhoria da qualidade de vida da população regional; implantar cursos de pós-graduação, visando a possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino de graduação e oportunizar as condições para a pesquisa e a produção científica. (CENTRO UNIVERSITÁRIO, 2002, s/p.).

Foi possível observar, por meio dos registros que a IES realiza de suas ações e eventos, que há um efetivo compromisso da mesma com as referidas finalidades acima citadas. A IES busca atender a todas dentro de suas possibilidades.

A IES deste estudo tem acompanhado as expansões de abertura de cursos no Brasil. A mantenedora foi criada pela Lei Municipal nº 1.176, sancionada em 15/12/71 e em 04/03/1974 foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo Decreto nº 73.723. Em 02/05/1978, o então Presidente da República, Ernesto Geisel, reconhece a Faculdade como uma escola de nível superior ao assinar o Decreto nº 81.618.

Em 10/02/89 ocorre a autorização para o funcionamento da Faculdade de Fisioterapia, reconhecida pela Portaria do MEC nº 1321 de 17/09/93. Em 19/08/99 foi promulgada a lei municipal nº 3.233/99 que alterou os dispositivos de criação da mantenedora da IES em estudo, caracterizando a Fundação Comunitária de direito privado e ligada ao Sistema Federal de Educação. Este foi um passo importante para unir as duas faculdades da IES e transformá-las em Faculdades Integradas e preparar o caminho para vir a se tornar um Centro Universitário, o que ocorreu em 2004. Atualmente a IES possui dezessete cursos de graduação em licenciatura e bacharelado e seis cursos de pós-graduação que atendem às áreas da saúde, da educação, da gestão e da contabilidade.

O curso de Administração da IES surgiu em 2000 e foi um marco da nova política interna da Instituição que até neste momento possuía cinco cursos de licenciatura e o curso de fisioterapia. Em 14/12/2001 o curso de Administração foi autorizado pela portaria do MEC nº 2.891, acompanhando a segunda explosão de cursos de graduação no Brasil. O vestibular anual era para 50 vagas noturnas desde a data de sua criação, quando a IES era “Faculdades Integradas”. A partir de 2007, como Centro Universitário, ampliou para 100 vagas anuais devido à demanda pelo curso. Isto é, até 2006 a média de alunos por vaga no concurso vestibular da IES para Administração era de 7,5 por vaga. Com o aumento das vagas para o curso e a abertura de novos cursos a média anual passou para de 2,1 candidatos por vaga¹⁹. O curso formou 210 profissionais bacharéis até 2009, segundo informes da Secretaria Geral da IES.

4.2.1 PDI e o Projeto Pedagógico: construindo uma realidade

O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (2002-2007) da IES em estudo foi fruto de trabalho coletivo que envolveu os coordenadores dos cursos e as áreas administrativas de suporte: financeiro, biblioteca, secretaria e marketing.

O segundo PDI foi estruturado para o período entre 2008-2012 e demandou o envolvimento dos coordenadores de cursos e das mesmas áreas administrativas. Após a organização do texto para o segundo PDI, a Reitoria convocou o Conselho Universitário e apresentou a proposta a todos os participantes para acolher sugestões, identificar

¹⁹ Dados apresentados pelo Coordenador da IES.

necessários ajustes e aprovar o novo PDI. O processo foi concluído com a apresentação à Mantenedora e aprovação do mesmo.

Um PDI tem relevante influência para a autorização de abertura e funcionamento de cursos em uma IES, entre outras conquistas que sejam almejadas por esta junto ao MEC (BRASIL, 2004). O conteúdo dos PDIs da IES buscou atender ciosamente as normas e determinações do Ministério da Educação e do setor responsável pelo acompanhamento das IES, logo, das políticas públicas para o ensino superior. Seu processo não decorreu da promoção de debates sobre as implicações dos mesmos, o que proporcionaria uma postura reflexiva que atendesse a um paradigma integrador e aberto (CONTRERAS, 2002).

As reuniões promovidas sobre os PDIs tratavam do estabelecimento de metas para a construção dos mesmos, pois a finalidade precípua era atender às necessidades de gestão e cumprimento de prazos traçados sobre a agenda estabelecida pelo MEC. Foi possível perceber que os procedimentos utilizados sofreram a influência direta do paradigma gerencialista absorvido pelo ensino (BALL, 2005) e das concepções da racionalidade técnica.

A direção acadêmica da IES em estudo e os que a antecederam, pela análise dos seus currículos *lattes*, não são profissionais graduados, especialistas ou mestres em Administração ou em Educação. A gestão administrativa é feita por um conselho comunitário onde participam os gestores da IES e os da mantenedora, um professor da IES e uma maioria de profissionais bem sucedidos economicamente.

Se aos primeiros faltam conhecimentos de gestão, que suprem pelos esforços que empreendem na busca pela contínua atualização a respeito às demandas dos órgãos oficiais que buscam atender integralmente; aos segundos há uma manifesta ausência de conhecimentos a respeito da Educação e das implicações pedagógicas, políticas e mercadológicas que a área sofre, vindo a reforçar a cultura do modelo da racionalidade técnica na IES.

O não envolvimento dos docentes e discentes do curso na elaboração dos PDIs da IES sinaliza uma das causas para explicar o porquê dos professores e os alunos não demonstrarem conhecimento e muito menos despertarem seu interesse pelo PDI, nem mesmo considerarem relevante tal conhecimento quando entrevistados – apesar dos PDIs serem apresentados integralmente ou em partes aos docentes nas reuniões do curso e aos discentes no Manual do Aluno a cada novo semestre letivo.

Uma vez aprovado o PDI da IES pelo MEC, sob suas diretrizes foram ajustados os Projetos Pedagógicos dos seus cursos, entre eles o do curso de Administração. O primeiro Projeto Pedagógico foi criado para a segunda grade curricular do curso, que veio atender às turmas iniciantes de 2001 a 2004. O mesmo buscou atender às solicitações do MEC que possuía uma Diretriz Curricular para os cursos de administração pouco consistente e muito evasiva. Ele foi desenvolvido pelo coordenador do curso e não retratava as necessidades locais, sendo também generalista na sua descrição e estrutura interna. As ementas do Projeto Pedagógico precisaram ser reformuladas em 2004, sob a ação do novo coordenador e a participação dos professores do curso. O motivo da alteração foi a proximidade ou semelhança dos conteúdos existente entre a série de disciplinas. O que vinha provocando o descontentamento dos alunos e certo mal-estar entre os professores.

O segundo Projeto Pedagógico, e que está em vigor, veio atender à mudança da grade curricular desenvolvida diante à Resolução nº 1, de 2 de Fevereiro de 2004 e que definia as Diretrizes Curriculares do MEC para o curso de Administração. Para a construção da nova grade e de suas disciplinas foi solicitada a participação dos professores do curso de Administração. O interesse manifestado pelos professores administradores foi pequeno, por compreenderem que se tratava de atividades literalmente pedagógicas e não adstritas ao conhecimento de suas áreas de conhecimento.

Coube, então, ao coordenador assumir a maior parcela de trabalho decidindo sobre o que poderia vir a contribuir com a aquisição de novos conhecimentos para a formação do administrador. Buscou-se atender às características e necessidades locais, como também às normas e diretrizes do MEC, cujo conteúdo encontra-se imbricado às diretrizes dos órgãos econômicos internacionais, que estão a serviço da ordem econômica global, como demonstrado no capítulo segundo desta dissertação.

Para a construção do Projeto Pedagógico, consta no livro de atas do curso que o coordenador, à época, realizou pesquisa em sites de universidades que tiveram seus cursos de administração reconhecidos pela avaliação do MEC no ano de 2003 como integrantes dos dez melhores do país. Destes cursos foram aproveitadas as experiências de apenas cinco destas melhores IES, pela facilidade de acesso às grades, ementas e objetivos das disciplinas. As universidades pesquisadas foram: a FGV Rio e a USP por serem IES referências no Brasil; da UFV, como a melhor pontuação em Minas Gerais, e a UFU, por esta ser IES referência na região em que se localiza a IES em estudo; e a Universidade Federal do Paraná que estava no ranking das dez melhores do país.

Apesar da diferença do perfil dessas IES em relação ao perfil do Centro Universitário em estudo, o propósito de tal pesquisa foi levantar o que havia de semelhante nas grades curriculares e ementas dos cursos de administração dessas universidades, bem como, conhecer como elas operacionalizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso. O resultado deste levantamento contribuiu para a construção da grade curricular (ANEXO A) do atual Projeto Pedagógico do curso de Administração, que considerou a realidade local da IES.

A grade curricular e o Projeto Pedagógico foram frutos de um trabalho coletivo que envolveu a participação dos professores do curso, do representante dos alunos e da coordenação. A finalização do Projeto Pedagógico, após a publicação da grade curricular no Diário Oficial da União, foi posteriormente concluída pelo sucessor do coordenador do curso que conduziu o processo de mudança da grade para as turmas entrantes à época, vindo a concluir tal trabalho solitariamente.

Foi possível identificar, pela análise do relato dos professores que participaram da elaboração da estrutura curricular e permanecem na IES, que a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da IES foi considerada uma experiência gratificante e de valor acadêmico. Os docentes afirmaram que a participação contribuiu para estabelecer uma visão maior sobre o curso e sobre ensino conduzindo a um maior compromisso com suas disciplinas. Por fim, informaram que, motivados com o resultado, à época, sugeriram ao coordenador aferir a viabilidade de realizar um curso em parceria com a Pedagogia sobre técnicas didático-pedagógicas para o ensino superior.

O relato acima descrito confirma a contribuição de Eisner (1979 *apud* SACRISTÁN, 1998, p.123), quando afirmou “que o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem.” Isto é, o ensino não consiste somente nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor, mas, do envolvimento deste em todos os processos que contribuem para constituir a estrutura de aprendizagem. Afinal, se cabe à didática envolver-se com o conteúdo do projeto educativo, declara Sacristán (1998), o currículo vem dinamizá-lo para vê-lo concretizado nas aulas – o que se torna um estímulo para os professores perceberem o valor formativo do conhecimento pedagógico e buscar adquiri-lo.

4.3 Administrador e professor ou administrador–professor?

O ponto central desta fase da pesquisa foi identificar a relação existente entre a condição de “estar” professor de administração e a de “ser” administrador professor. E mais, esclarecer como se constitui o administrador como professor e se ocorre a absorção ou não de uma identidade como docente para este profissional, tanto na visão dos gestores como do próprio profissional. Por conseguinte, as influências destes fatores no desempenho de sua atividade docente.

4.3.1 *O professor de administração na perspectiva dos gestores da IES*

Para conhecer os “processos e produtos centrados no sujeito” (TRIVINOS, 1987, p.138) – o administrador-professor do curso de Administração – foi escolhida a entrevista semiestruturada, por se tratar de um dos instrumentos de pesquisa que parte de questões básicas previamente definidas e apoiadas em teorias e hipóteses que interessam a esse estudo. Bem como, por oferecer um amplo campo de interrogativas, em que os informantes espontaneamente participam da elaboração do próprio conteúdo da pesquisa com sua linha de pensamento e suas experiências (TRIVINOS, 1987).

Agendadas com antecedência, as entrevistas semiestruturadas com os dois gestores da IES, foram apresentadas aos mesmos os propósitos da entrevista e da pesquisa, inclusive das razões pelas quais seria gravada, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) assinado individualmente por ambos.

A reitora da IES foi a primeira entrevistada. É graduada, especialista e mestre na área da saúde. Até vir a ocupar o atual cargo, atuou na sua área de formação, bem como foi professora e coordenadora do curso de fisioterapia na IES pesquisada. O coordenador do curso é graduado em Ciências Contábeis, especialista em Gestão Empresarial e concluiu em 2008 seu mestrado profissional em Administração de Empresas. É consultor organizacional na área da Qualidade e ministra disciplinas nesta área e orientação de estágio.

Cada uma das entrevistas desenvolvidas constitui-se por dois momentos. A primeira parte foi constituída de seis questões abertas conduzidas por um roteiro (APÊNDICE A). As questões foram todas apresentadas aos dirigentes antes do início das

entrevistas, vindo a proporcionar um clima de harmonia e confiança. A segunda parte foi constituída da aplicação de uma escala com vinte e cinco proposições (APÊNDICE B). Nela caberia aos entrevistados avaliarem os quesitos que buscavam identificar o perfil do professor-administrador da IES pela seguinte escala: Importância Muito Baixa, Pouca Importância, Razoável Importância, Muita Importância e Extrema Importância. Ao final desta parte, os dirigentes tiveram acesso a uma cópia das informações complementares sobre as perguntas que definem as exigências do cargo / função (ANEXO B).

Na questão “Como se dá a contratação do professor para a administração?” a resposta foi semelhante por parte dos dois dirigentes: o método para recebimento dos currículos *Lattes* é de conformidade com os editais publicados. Em sequência, faz-se a análise dos mesmos, cujos principais critérios são a experiência profissional e a titulação. Conforme os currículos, os três melhores candidatos são chamados para uma entrevista com uma comissão formada pelo coordenador e outros dois membros designados pela reitoria. É dado um parecer à Reitoria e à Direção Acadêmica que decide quem contratar.

Na questão “O que mais impacta o desempenho do Administrador como professor”, a reitora deu ênfase no regime de trabalho integral, à titulação e um aspecto que não consta nas opções: habilidade interpessoal. Declarou ainda que, não sendo possível que todos os professores de administração contemplem plenamente as duas primeiras opções, por ela escolhidas, defende que a interpessoalidade é a salvaguarda do professor em sala de aula. O regime de trabalho para garantir o desempenho do professor-administrador foi considerado mais relevante pela reitora que pelo MEC (BRASIL, 2005b). E a IES, quanto à titulação dos professores, atende ao artigo 66 da Lei nº. 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que estabelece um número mínimo necessário de mestres e doutores para compor as IES – não especificamente um número mínimo por curso. Tal artigo chega a sugerir que a especialização e a experiência profissional são suficientes para garantir o desempenho dos docentes em sala de aula. E o artigo 66 faz restrição apenas ao acesso de graduados para atuarem como professores de graduação. Em decorrência dessas determinações legais, a mantenedora da IES não desenvolveu nesta década um plano de incentivos à formação continuada em serviço, no caso, o investimento na titulação dos professores para o mestrado ou doutorado.

Já o coordenador do curso foca como mais relevante o conhecimento de práticas pedagógicas em sala de aula e acrescenta o domínio do conteúdo profissionalizante ministrado pelo professor. Sua resposta veio ao encontro do que é valorizado pelo

Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2005b).

Na questão “Mudanças no mundo do trabalho, novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede, como situa a IES nesse contexto?”, ambos os dirigentes demonstraram um bom conhecimento do que foi apresentado. Mas foi o coordenador quem demonstrou uma maior operacionalização dos elementos junto aos alunos, onde ele parte do princípio de que os professores já estão cientes das referidas questões. Ficou perceptível o não incentivo a qualquer debate ou discussão intencional desses temas e sua operacionalização juntos aos professores do curso. A reitora não situou a IES dentro do referido contexto em sua fala, assim como o coordenador. Porém, este trouxe a questão para a prática e reflexão desses temas nas disciplinas ou por meio de palestras e fóruns do curso, ou via a extensão. Declara ele que o aluno é conduzido não só a saber, mas a compreender esse contexto que está em mutação contínua e que precisa ser conduzido a interpretar e refletir sobre o mesmo para levar à sua prática, isto é, à ação.

A reitora e o coordenador foram categóricos em não concordar plenamente com a seguinte afirmativa: “O ‘bom’ professor de administração tem alta habilidade interpessoal, no mínimo dez anos de experiência na área que atua, dez anos de experiência em sala de aula e título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.” A reitora justificou que tal afirmativa está no campo do ideal, mas não do real. Afirmou que a habilidade interpessoal contribui efetivamente com (supre) a falta de qualquer outro dos quesitos apresentados. Cabe aqui considerar a defesa da habilidade interpessoal pela segunda vez por parte da reitora, levando-nos a examinar qual o significado desta posição. Há uma absorção, talvez não percebida pela própria reitora, dos paradigmas vigentes defendidos pelo BM, que conduz à desvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos em favor do domínio de competências (habilidades) para o desempenho do professor conduzindo à precarização do trabalho docente (BOSI, 2007; SAMPAIO; MARIN, 2004; TONÁCIO, 2009), como analisado no capítulo terceiro deste trabalho.

A reitora afirmou, ainda, que a experiência na área de formação do administrador-professor é fundamental, bem como é interessante a experiência na sala de aula, mas não necessariamente dez anos de experiência seria uma garantia de excelência do corpo docente. Quanto à titulação, justificou que conhece profissionais que chegaram ao título de doutor em universidades públicas sem nenhuma experiência com a prática da profissão

para a qual se formaram e questiona como eles podem ministrar aulas sem tal conhecimento. A titulação, afirmou ela, *“é muito bem vista pelas instituições, aliás, é uma exigência do MEC para garantir a qualidade do curso, mas ela pode ser conquistada em qualquer programa sério conceituado pelo CAPES”*.

Na mesma questão, o coordenador falou da importância da habilidade interpessoal, inclusive para garantir autoridade em sala de aula junto aos alunos. Declarou que conduzir o aluno, a saber, a fazer e a pensar tem mais a ver com o profissional com experiência de mercado que os mestres com formação exclusivamente acadêmica. O desempenho em sala de aula depende do próprio profissional, defende o coordenador, e melhor seria que tivesse experiência e titulação. Mas não necessariamente com dez anos e muito menos com titulação em universidade pública, pois, a universidade privada é mais agressiva na oferta de cursos que a pública, em número de vagas e campanhas de divulgação – isto é, as IES particulares têm uma maior divulgação da oferta de seus programas de mestrado em administração. A IES pública proporciona maior produção acadêmica, mas o que conta é a estrutura para oferecer uma boa formação, defendeu o Coordenador. Assim, um mestrado profissional atenderia mais o perfil para ministrar aulas na graduação, sem desconsiderar o mérito do mestrado acadêmico, mas este seria mais adequado para as licenciaturas na visão do coordenador. Declarou, ainda, que culturalmente a universidade pública tem maior reconhecimento que a universidade particular, mas, o que considera para contratar um professor é a sua experiência profissional na área de atuação – a não ser quando o perfil da disciplina a ministrar tenha uma exigência mais específica que somente um mestre acadêmico possa vir a sanar.

As declarações do coordenador apresentam a realidade que a IES se situa perante o capital humano disponível para participar de seus processos seletivos para professores. A maior parte dos administradores gradua-se em cursos noturnos de Instituições privadas pela maior oferta de vagas, conforme dados registrados no INEP (BRASIL, 2009). O perfil dos professores candidatos a uma disciplina de administração é em sua maioria composta por especialistas, em média com cinco anos de graduação e a fonte de renda principal é oriunda da prática da profissão. Para a compreensão do discurso do coordenador ressalta-se que ele reflete o perfil indicado acima e que seu mestrado recém concluído é profissional.

Ressaltamos que a rotatividade de docentes administradores do curso na IES é alta. Em média os docentes da área ficam dois anos na IES e antes de completar dez anos de existência do curso já passaram seis coordenadores e apenas três professores estão há mais

de cinco anos na Instituição. As causas levantadas foram duas: a primeira causa origina-se do fato de que os professores administradores ao obterem maior titulação, são contratados por IES de cidades de maior porte; e a segunda causa deve-se ao fato de os professores especialistas e horistas conquistarem novas propostas de trabalho no campo de sua formação. Outro fator a considerar é que apesar do interesse em contratar mestres e doutores, a maior parte do quadro de professores do curso se compõe de especialistas quando de sua contratação e a experiência prática em sua área de formação é aquém das indicações do MEC.

A fala do coordenador mostra-se impregnada pelo discurso do senso comum e engajada nas disposições neoliberais absorvidas pelas políticas públicas brasileiras discutidas neste trabalho. A habilidade interpessoal parece ser o elemento salvacionista de qualquer deficiência de conteúdo ou conhecimento didático, também defendido pela reitora e professores do curso. O paradigma do modelo americano para o ensino da administração com uma estrutura curricular mais tecnicista (FISCHER, 2001) se expressa nas crenças do coordenador, quando declara que uma formação inicial e continuada em universidade pública identifica-se mais com o perfil acadêmico direcionado às licenciaturas.

A opinião do coordenador vem, inclusive, de encontro às críticas de Demo (2006) quanto à dissociação existente nas IES privadas entre pesquisa, ensino e extensão. Não se sabe se estas Instituições respondem às demandas do MEC e do mercado por falta de autonomia para furtar-se ao modelo proposto pelas políticas públicas ou se por comungarem da mesma ideologia. Fato é que no Brasil o compromisso com a pesquisa e a extensão é uma missão das universidades, sejam elas públicas ou privadas – e a IES desta pesquisa é um Centro Universitário.

Com ou apesar de a realidade apresentada, o curso de administração da IES tem índice quatro nas avaliações do MEC. Para a compreensão dos resultados positivos obtidos pelo curso de Administração levantamos três hipóteses. Podemos considerar que a direção da IES está correta em assumir as orientações do Relatório do MEC (BRASIL, 2005b), como do artigo 66 da LDB, quando este sugere que o professor especialista atende aos requisitos de qualidade de formação profissional para os cursos de graduação. Como também, que os gestores da IES estão corretos quando consideram um equívoco no mesmo Relatório (BRASIL, 2005b) indicar a necessidade de dez anos de experiência profissional e na docência para vir a atuar como professor. Ou, ainda, recorrer a Ball (2002, p. 8) quando diz que “o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo o qual o

trabalhador se sente, ele próprio responsável, e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado com a organização.” Esse desempenho é garantido pelos sistemas de apreciação e avaliação instituído nas IES pelo Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES) que caracteriza a absorção do paradigma gerencial pelas IES, segundo Ball (2005).

Sobre a questão “Para aperfeiçoar a atuação do administrador como professor precisa-se de uma formação específica na docência através de uma pós-graduação?” A reitora respondeu que seria muito interessante tal aperfeiçoamento, inclusive para todas as áreas, mas reconheceu que a IES trabalha com um perfil de professores que a habilidade para a docência já está desenvolvida – enfim, não há a necessidade de uma formação docente inicial. Deixa claro que é da alçada do professor manifestar o interesse em investir em si, não havendo nenhum programa de aprendizagem na IES para tal fim, nem em programas de extensão. A resposta da reitora apresenta-se embrenhada pela influência do discurso neoliberal.

O coordenador achou interessante a possibilidade de existir um curso de pós-graduação que pudesse contemplar uma ou outra disciplina em torno da formação docente para o administrador em qualquer nível de pós. Mas, não compreende como necessário ou vital um curso específico para esse fim. A aptidão para a docência novamente se manifesta e é o ponto-chave para o sucesso no desempenho do administrador, somando-se à sua capacidade de adaptação e de buscar respostas para a prática docente. A ideologia do mercado manifesta nos conceitos de performatividade composta pela flexibilidade, de competência e de adaptabilidade do profissional diante o trabalho a realizar, encontra-se incutida com nitidez na declaração do coordenador.

Na última questão em que se tratou dos modelos de professor tecnicista e reflexivo, construídos com base em Contreras (2002), houve uma diferença de percepção dos dirigentes, mas coerente com suas respostas às questões anteriores. A reitora defendeu que os professores de administração contribuíam com o ótimo desempenho do curso – pelos resultados que o mesmo vem obtendo – porque se encaixam no perfil tecnicista apresentado. Tal afirmação demarca coerência com o considerado em respostas anteriores da gestora como nos outros elementos observados sobre a gestão da IES – pesquisa documental. O coordenador apontou que a maior parte dos professores contratados pela IES se encaixa no segundo perfil apresentado, que se refere ao professor-reflexivo – resposta semelhante à dos professores quando entrevistados. Importante ressaltar que

foram descritas aos dois dirigentes as características dos dois perfis sem a identificação da nomenclatura dos modelos.

As justificativas do coordenador para o perfil descrito como professor-reflexivo foram de que o curso estaria voltado a atender às exigências do aluno enquanto cliente da Instituição, que visa a uma formação profissional. Isto é, para atender às necessidades de formação do aluno-cliente, o professor busca contribuir, apresentando a sua experiência profissional e substituir a ausência de conhecimentos sobre metodologias de ensino-aprendizagem reproduzindo suas vivências (DEMO, 2006) como aluno. Assim, o professor administrador precisa estar “atenado” com o que ocorre no campo de sua profissão para garantir a atualidade de sua(s) disciplina(s). Logo, enfatiza o coordenador, *“a melhor formação do administrador professor conduz a uma melhor atuação de sua parte para formar novos administradores, oferecendo o que há de melhor para o próprio discente quanto à prática em sala de aula”*.

Encontrar maior afinidade com os indicadores do perfil de professor-reflexivo não comprova que os professores-administradores da IES efetivamente o sejam. Mas, o coordenador percebeu o composto de flexibilidade e adaptação nos descritores do modelo de professor-reflexivo os enquadrando no paradigma das competências do mercado que se volta para o ensino. Essa questão impinge diretamente o produto e o trabalho do professor na instituição que assume o aluno como cliente e a escola como uma empresa comercial, bem de acordo ao paradigma da mercantilização do ensino proposto pelo BM. O papel do professor altera-se ou descaracteriza-se. Passa de educador para um profissional prestador de serviços por acompanhar a lógica e o discurso do mercado econômico que se impõe de modo invisível. O impacto dessa nova realidade impõe uma nova relação entre o professor/aluno e o profissional prestador de serviço/cliente que pode vir a comprometer o objetivo do ensino. Pois, fica subentendido que ao primeiro compete entregar ao segundo o que este comprou e não parece que seja o compromisso com a transferência e a construção de conhecimentos sobre a ótica do aluno/cliente. O que pode conduzir a uma cultura de certificação em detrimento de uma cultura voltada para a construção do conhecimento e da formação.

Para clarear melhor a percepção dos gestores sobre as expectativas do trabalho do administrador-professor, foi realizado o levantamento do “Perfil Profissional Personalizado” da IES. Para que os dois gestores pudessem sentir-se livres para comentar as suas respostas, foi informado durante as entrevistas individuais que o objetivo desta

etapa era identificar quais características do professor administrador melhor se adequavam ao exercício da docência. Ao final foi entregue o instrumento intitulado “Informações complementares sobre as perguntas que definem as exigências do cargo/função” para que os gestores compreendessem a relação entre as questões feitas e as respostas que deram.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 a seguir apontam as semelhanças entre a opinião da reitora da IES e do coordenador do curso de administração a respeito das exigências, pré-requisitos e níveis de importância que são foram tratados no formulário de pesquisa aplicado (APÊNDICE A).

Nove dos 25 pré-requisitos foram compreendidos, pelos dois gestores, como de extrema relevância, como segue no quadro abaixo.

Questão	PRÉ-REQUISITOS
01.	Gostar de trabalhar em grupo, em equipe e com o público. Não ser individualista.
03.	Acatar e executar instruções e regras, e respeitar a hierarquia.
06.	Conseguir engajar e motivar outras pessoas na solução dos problemas.
07.	Apresentar força e estabilidade de caráter, e posicionamento moral firme.
10.	Ter estabilidade e comprometimento para com a organização, com a sua posição e com os compromissos do trabalho.
21.	Ter a capacidade de assumir seus atos, admitindo seus erros e responsabilizando-se pelas consequências.
22.	Saber apontar criticamente aspectos a serem corrigidos e melhorados na atuação de pessoas com as quais convive, envolvendo-se na sua correção.
24.	Demonstrar conhecimento do Projeto Pedagógico, PDI e DCN do Curso.
25.	Envolver-se e fomentar as atividades de pesquisa e extensão do curso e da IES.

QUADRO 1: Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.

Fonte: Formulário de exigências, pré-requisitos e níveis de importância.

É valor para ambos o comprometimento com o universo da IES e ter equilíbrio emocional para lidar com problemas oriundos dessas relações sociais. As questões 1 e 6 abordam o trabalho em equipe e a habilidade interpessoal, importantes no contexto do trabalho do professor. As questões 7, 21 e 22 já valorizam uma postura gerencial de assumir as consequências por suas decisões, o que se encaixa plenamente dentro da autonomia das funções do administrador e do professor. As demais questões tratam do envolvimento com elementos funcionais e técnico-burocráticos da IES e requer uma cultura organizacional instituída e/ou a capacitação do professor para tal fim.

No Quadro 2, a seguir, os dois dirigentes também têm a mesma opinião quanto ao nível de importância dos pré-requisitos que estão diretamente ligados a vivência do professor em sala de aula, desenvolvendo-as como habilidades para seu bom desempenho.

Questão	PRÉ-REQUISITOS
02.	Possuir habilidades para negociação e para demonstrar respeito pela opinião dos outros.
04.	Assumir posicionamentos e decisões de responsabilidade, mesmo quando isso inclui riscos.
09.	Saber ser flexível para tratar objetivamente de assuntos delicados e para convencer pessoas.
14.	Demonstrar domínio da metodologia de ensino-aprendizagem.

QUADRO 2: Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.

Fonte: Formulário de exigências, pré-requisitos e níveis de importância.

Todas as questões são compreendidas como habilidades e competências do docente administrador, segundo o Relatório do Grupo de Trabalho (BRASIL, 2005b). E excetuando a questão 14, as outras três opções também compõem o conteúdo e o perfil para o administrador especificado no referido Relatório. As maiores divergências de opinião dos dois gestores a respeito do perfil profissional dos professores administradores da IES surgiram nas questões do quadro abaixo. A reitora considerou os pré-requisitos 12, 13 e 20 como tendo alguma importância e o de número 16 como um pré-requisito de razoável importância, enquanto o coordenador considerou-as de extrema importância.

Questão	PRÉ-REQUISITOS
12.	Encarar obstáculos e problemas de forma racional, lógica e construtiva.
13.	Possuir uma pronunciada auto-segurança sabendo como agir a cada situação. Demonstrar autoconfiança e não se deixar impressionar frente situações adversas ou completamente novas.
16.	Apreciar a realização de trabalhos dentro de padrões, instruções e parâmetros bem definidos.
20.	Agir de forma enérgica e decidida seja tomando decisões ou mesmo no relacionamento interpessoal.

QUADRO 3: Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.

Fonte: Formulário de exigências, pré-requisitos e níveis de importância.

A divergência nas opiniões dos gestores deve-se à base da formação de cada um. O coordenador é graduado em contabilidade e possui especialização e mestrado profissional em administração. E os três pré-requisitos do quadro 3 se constituem em elementos característicos do perfil almejado pela Ciência Administração para os profissionais da área

(CHIAVENATTO, 2006). Isto é, espera-se de gestores, logo, dos professores administradores e dos alunos, como futuros administradores, que desenvolvam e exerçam tais habilidades. A reitora tem sua graduação, especialização e mestrado acadêmico na área da saúde e tais pré-requisitos na prática de sua profissão de origem não são relevantes.

Sobre o pré-requisito 23 – ter a tendência de manter-se na mesma organização, investindo na sua experiência pessoal por longos períodos – enquanto a reitora considerou como de muita importância, o coordenador avaliou como uma razoável importância.

A área de formação dos dois gestores também influenciou a percepção sobre a questão 23, que buscou verificar o grau de envolvimento e entusiasmo com a prática profissional ou com a instituição que se trabalha. A reitora está há mais de quinze anos na IES e a constância no ambiente de trabalho oferece oportunidades de crescimento e sucesso. O coordenador trabalha na IES há pouco mais de quatro anos e os aspectos de envolvimento e entusiasmo estão diretamente ligados aos gestores de sucesso que, segundo Luthans (1988 *apud* MAXIMIANO, 2002), realizam objetivos pessoais importantes, como avançar na carreira, através do auto desempenho junto aos resultados alcançados para a empresa que trabalham.

Questão	PRÉ-REQUISITOS
05.	Experiência profissional; conhecimento técnico e interessar-se por assuntos profissionais que vão além das atividades específicas das suas funções.
08.	Ser perseverante quando se trata de cumprir compromissos, podendo até mesmo assumir uma posição antipática para isso.
15.	Apresentar visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento; competência em identificar e solucionar problemas; habilidade interpessoal (saber se relacionar com as pessoas); ter ações pró-empresendedorismo.
17.	Demonstrar criatividade na realização do trabalho, quebrando regras e paradigmas ultrapassados.
18.	Manter-se emocionalmente estável mesmo em situações de pressão, agitação e contrariedade.
19.	Ter autocontrole, superando desafios e gerenciando problemas de difícil solução.

QUADRO 4: Requisitos para a construção de um “Perfil Profissional Personalizado” para o professor de administração.

Fonte: Formulário de exigências, pré-requisitos e níveis de importância.

Quanto aos demais pré-requisitos até o momento não citados e que se seguem no quadro 4 acima, ambos os gestores avaliaram como de muita importância por parte da reitora e como de extrema relevância pelo coordenador.

Os pré-requisitos relacionados ao quadro 4 acima têm relação direta com as competências exigidas de um profissional administrador pelo mercado de trabalho, razão que justificaria a posição do coordenador e da reitora em suas respostas – em especial nas questões 05, 15 e 17. As questões 08, 18 e 19 em conjunto tratam da competência denominada por Daniel Goleman de “Coeficiente Emocional” (GOLEMAN, 2001), que assegura aos portadores desse coeficiente maior equilíbrio em lidar com situações de pressão, tornando o profissional mais resiliente ante as adversidades do ambiente de trabalho.

Foi possível perceber nas entrevistas realizadas que a reitora e o coordenador sentem as pressões do mercado sobre a IES e buscam atender integralmente às exigências do MEC, como órgão maior que lhes determina as diretrizes do trabalho educacional. E como a IES é uma empresa que deve gerar lucro e satisfazer ao cliente e à comunidade que está inserida, os dois gestores estão amplamente imbuídos das ideologias econômicas neoliberais, sem necessariamente tomarem uma postura crítica a este respeito.

Não foi possível aprofundar quanto ao conhecimento que os gestores possuíam a respeito das ideologias e paradigmas embutidos no discurso do MEC. No entanto, foi constatado que as críticas de Ball em torno da imersão do trabalho docente na cultura neoliberal são pertinentes à IES em estudo.

Para tanto, contam com os administradores como professores a partir de percepções diferentes. A reitora percebe o professor como um profissional tecnicista, calcado sobre a racionalidade técnica que “é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna” (SHÖN, 2000, p.15), defendido pelo BM, como visto no segundo capítulo desta dissertação. O coordenador, por compreender que a prática educativa oferece zonas indeterminadas em sala de aula por sua “incerteza, singularidade e os conflitos de valores” (SHÖN, 2000, p.17), encontra na proposta do “ensino prático reflexivo” de Shön o referencial para atender às exigências do mercado para o futuro administrador em formação. Até porque, os professores e ele não conhecem a teoria e a técnica derivada de conhecimentos sistemáticos e científicos de ensino-aprendizagem ou didática.

A respeito do desenvolvimento de competências e habilidades na IES estão mais no campo das ideias e intenções que assumidas como diretrizes. Utilizam-se das palavras, mas, não há uma cultura ou uma prática formalizada para as constituírem ou desenvolverem no curso. Espera-se que os professores tenham competências e habilidades,

mas, quais, onde e como desenvolvê-las não são elementos discutidos ou mesmo cogitados.

4.3.2 A técnica do Grupo Focal

O Grupo Focal foi a técnica escolhida para entrevistar os administradores-professores do curso de administração da IES em estudo. Por meio da entrevista grupal buscou-se entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos dos participantes sobre a sua formação docente, a constituição de sua prática docente e os desafios do Ensino Superior. “O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p.9). Segundo a autora, o objetivo da técnica, é captar e compreender as práticas cotidianas, conceitos e percepções, hábitos e sentimentos, por meio da interação e trocas proporcionadas pelos componentes do grupo.

A técnica permite que os membros do grupo entrevistado compartilhem suas experiências discutindo experiências e dificuldades diante os temas apresentados. Elementos que poderiam ser isoladamente citados por um ou outro participante em uma entrevista individual proporcionam reflexão para os outros participantes que têm a possibilidade de discutir e pontuar, bem como, desenvolver suas próprias análises. O Grupo Focal possibilita emergir pensamentos e sentimentos que poderiam não vir à tona, no caso de entrevista individual.

É, segundo Minayo (2004), uma técnica integrativa que discute e avalia o tema proposto de modo dinâmico e flexível. Como o comportamento pode influir no humor do grupo durante a reunião, a técnica inicia-se com a realização de atividades ou momento de descontração.

Todos os professores foram convidados para compor o grupo focal via e-mail por meio de uma missiva que expunha os objetivos e propósitos da pesquisa, a data, local e horário da mesma. O retorno ao convite também foi por e-mail.

O curso de administração da IES em estudo conta a cada semestre com doze disciplinas que requerem professores administradores. Destas disciplinas, seis professores

atuam nos dois semestres ministrando vinte das vinte e quatro disciplinas profissionalizantes do ano.

Devido ao pequeno número de professores administradores que puderam participar do Grupo Focal, o convite foi estendido aos professores administradores que atuavam somente no curso de Agronegócios da IES no primeiro semestre.

De modo a permitir discutir e comentar com liberdade o objeto desta pesquisa sem ingerências em suas experiências pessoais (GATTI, 2005), o convite foi estendido à psicóloga organizacional, professora de disciplinas ligadas à área de Recursos Humanos e aos professores do curso de administração que atuam nas outras áreas das ciências sociais aplicadas (contador, advogado e economista). Destes, apenas o professor de direito e um economista não aceitaram o convite, os demais se posicionaram favoráveis. O Grupo Focal, deste modo, contou com oito participantes.

4.3.2.1 Perfil dos professores-administradores

Todos os professores administradores que não participaram do Grupo Focal eram especialistas, sendo um com menos de dois anos da IES e os demais recém-contratados pela IES, para substituir professores mestres que assumiram novos postos de trabalho na própria IES ou em universidades públicas. Enquanto os professores que aceitaram participar do Grupo Focal eram mestrandos, à exceção de dois, os demais têm mais de dois anos na IES.

No dia aprazado para a realização do Grupo Focal – um dia letivo entre um final de semana e um feriado na terça-feira – deu-se início ao encontro, trinta minutos após o horário marcado devido a contratempos diversos ocorridos com a maioria dos componentes do grupo. Ele foi composto pela professora psicóloga (PP) que ministra disciplinas da área de Administração de Recursos Humanos, um professor economista (PE) que passou a fazer parte do quadro da IES neste semestre, o professor de administração do curso de Agronegócios (PA), o professor de gestão do agronegócio do curso de Administração (PG), o professor de disciplinas contábeis que é graduado em Administração (PC), a professora administradora que ministra as disciplinas de Sistemas Administrativos e Administração de Recursos Humanos (PH), a professora da disciplina de

Administração da Produção (AP) e o professor da disciplina de Orientação de Estágio (PO) e Coordenador do curso de Agronegócios.

IDENTIFICAÇÃO	SIGLA	DISCIPLINAS	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO
Professora Psicóloga	PP	Psicologia aplicada à Administração, Comportamento Organizacional	Psicologia Organizacional (UFU)	Mestranda
Professor Economista	PE	Economia de Empresas, Pesquisa Operacional, Teorias Econômicas e Economia Brasileira	Economia (UFU)	Mestrando
Professor do curso de Agronegócio	PA	Captação de Recursos para Investimentos em Agronegócio, Cooperativismo e Introdução ao Agronegócio	Administração (IES privada)	Mestrando
Professor de Gestão do Agronegócio	PG	Gestão do Agronegócio	Administração (IES privada)	Especialista
Professor de Contabilidade	PC	Contabilidade Básica	Administração (IES privada)	Especialista (Contabilidade) e Mestrando (Administração)
Professora de Recursos Humanos	PH	Administração de Recursos Humanos e Tópicos Especiais em Administração	Administração (UFV)	Especialista
Professora de Administração da Produção	AP	Administração da Produção	Administração (IES privada)	Mestranda
Professor de Orientação de Estágio	PO	Orientação de Estágio I e II	Administração (IES privada)	Mestrando

QUADRO 5: Perfil dos Sujeitos do Grupo Focal
Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Para a aplicação da técnica foram preparados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E) para serem entregues aos professores individualmente antes do início da atividade; as fichas com o conteúdo da pesquisa (APÊNDICE C) para os professores escolherem livremente; o ambiente físico amplo, sinalizado e de fácil acesso com as cadeiras dispostas em círculo; o gravador para ‘acompanhar’ a reunião.

Os sujeitos que demonstraram estar mais abertos e que não tiveram contratempos para estarem presentes à entrevista foram o professor do curso de Agronegócios (PA) e o economista (PE), ambos os mestrandos e ingressaram na IES há um semestre. Os demais demonstraram abertura, mas era perceptível que não estavam plenamente à vontade. Tal comportamento foi relativamente pouco alterado durante o tempo da entrevista.

Após a recepção dos professores foi explicada de forma breve e objetiva a técnica do Grupo Focal, inclusive a necessidade da gravação daquele encontro, e entregue o Termo

de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE E) para ler e assinar se estivessem em concordância em participar da pesquisa. Todos demonstraram receptividade.

Foram disponibilizadas as fichas com as proposições para o debate aos presentes e cada professor escolheu livremente uma ou duas fichas com os temas de seu interesse para expor ao grupo e discutir. Houve professores que tiveram uma postura decidida diante a escolha de uma das fichas, houve os que foram mais reticentes em se decidir por uma ficha e aqueles que pegaram mais de duas fichas. O professor contador (PC) foi o que demonstrou maior dificuldade em escolher uma ficha tema, guardando consigo todas as fichas não escolhidas no primeiro momento. A professora de Administração de Produção (AP) teve uma postura distante e atenta em todo o processo, pouco participando.

Deixados livres para prosseguir a conversa por meio de qualquer dos professores e de qualquer tema, a PP apresentou a ficha escolhida que tratava do seguinte tema: “O ‘bom’ professor de administração tem alta habilidade interpessoal, no mínimo dez de experiência na área que atua, dez anos de experiência em sala de aula e título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.” Concorda com a afirmação sobre a alta habilidade interpessoal para o desempenho da atividade docente, não apenas para o curso de administração, mas, porque o professor lida com pessoas. Afirma que experiência “ajuda bastante”, seja profissional, seja experiência na docência, mas, não concorda com a afirmação de ter que se ter dez anos para alcançar uma excelência no desempenho docente. A titulação, na opinião de PP contribui muito, visto que o mestrado lhe ampliou a percepção e o conhecimento sobre sua área e até mesmo para a docência. Mas não concordou que teria necessariamente que ocorrer em uma IES pública.

PE entrou na discussão e acrescentou que ter dez anos de experiência em uma empresa apenas pode não ser vantajoso. O que contribui como experiência, defendeu PE, é o choque de culturas ao conhecer realidades de outras organizações e rotinas diferenciadas de trabalho; a experiência em uma empresa somente restringe a efetiva contribuição para a docência. AP foi categórica em não concordar, seguida por PH que considerou a afirmação pesada. Esta última graduou-se em Universidade Federal e declarou:

Eu mesma tive professores com menos de 10 anos de experiências e com excelente domínio, excelente habilidade interpessoal e com títulos. A experiência na área, a habilidade interpessoal, a experiência em sala de aula, a qualificação, tudo isso é extremamente importante, mas depende de tempo de experiência, por exemplo. Como somos seres humanos, a característica individual influencia muito, não podemos engessar um padrão.

O PA agregou a discussão com a ficha escolhida por ele que dizia, “Para atuar como professor o administrador precisaria de uma formação específica na docência através de uma especialização ou mestrado.” Ele defendeu que não há a necessidade de uma formação específica para o administrador assumir a sala de aula, pois, a especialização aprofunda o conhecimento da graduação oferecendo uma base técnica mais sólida que possibilita um maior embasamento para a docência, muito mais até que o mestrado. Declarou que o mestrado faz diferença por oportunizar outros parâmetros que não enxergava sobre a vivência administrativa e docente. PE afirmou que não existe uma formação específica para a docência e que ela ocorre no mestrado. Acredita que conhecer rotinas de empresas diferentes e buscar artigos pode suprir a ausência de experiência na prática docente.

Perante tal afirmação, PP questionou o grupo se os programas de mestrado em que estavam inseridos possuíam créditos voltados para a preparação para a docência, já que o programa de mestrado que ela cursava não abordava questões de didática para o ensino superior ou mesmo voltadas para a prática em sala de aula. E concluiu que seu aprendizado como docente ocorria *“literalmente na prática”*. Os professores mestrados informaram que os programas de mestrado em que se inseriam também não dispunham de disciplinas voltadas para a docência. PG questionou se a ficha que estava em discussão se referia especificamente à didática e PE afirmou constar em seu programa de mestrado uma exigência de prática em sala de aula e não uma disciplina, mas que teve a possibilidade de *“puxar matéria de um professor”* da IES federal para tal fim. PO manifestou junto a AP ser interessante o conhecimento de metodologia pedagógica e didática para o melhor desempenho em sala de aula e PH concluiu que com certeza: *“O administrador precisa se aprimorar sempre, principalmente para ser docente.”*

Aproveitando a condução dada pelos professores ao diálogo, foi proposto aos componentes relatarem como se deu a formação de cada um como professor. Isso efetivamente contribuiu para se soltarem, já que todos abriram sorrisos e ajustaram-se nas cadeiras de forma mais confortável. A AP contou que recebeu treinamentos na primeira instituição que lecionou e que iniciou como professora porque efetivamente tomou iniciativa para tal. Tomou conhecimento e participou do processo seletivo para a disciplina que estava ministrando na IES em estudo por indicação de dois colegas de mestrado que são professores da Instituição. PH contou que fez sua graduação na UFV e durante esse

período surgiu a oportunidade de dar aulas de monitoria de inglês, que a despertou para buscar dar aulas após a sua graduação.

PP falou que começou por acaso iniciar dar aulas e que ter ministrado treinamentos em empresas foi uma experiência válida para prepará-la para assumir a sala de aula, apesar de constituírem-se em dinâmicas diferentes de trabalho. PC declarou ter manifestado o interesse em dar aulas durante o seu curso de especialização e, então, foi em busca deste seu objetivo. Iniciou na IES em estudo assumindo uma disciplina desafiadora obtendo, posteriormente, novas oportunidades, até chegar a ser coordenador do curso de ciências contábeis. PE afirmou que sempre quis dar aulas pela facilidade de comunicação que possui e por influência de seus familiares, pois que muitos são professores acadêmicos. Após a graduação trabalhou em uma empresa e considerou repetitivas as atividades. Deste modo, apesar do retorno financeiro ser considerável na atividade empresarial, aproveitou a oportunidade para ingressar no mestrado acadêmico e canalizou seus esforços para ser professor, pois considera que a profissão oferece maior qualidade de vida e contínua atualização. Foi quando apareceu o convite para participar do processo seletivo na IES, mas já possuía alguma experiência em sala de aula.

PO contou que também sempre quis dar aulas, tanto que começou como professor de uma das unidades da *BitCompany*, mas nunca pensou em atuar na graduação. O convite para participar de um processo seletivo na IES surgiu quando a Diretora Acadêmica ouviu sua palestra para alunos do segundo grau sobre a Administração. Questionou na ocasião se não era necessário ter mestrado para ingressar como professor universitário, sendo esclarecido que precisava ao menos ser especialista para concorrer a qualquer disciplina. Foi quando enviou seu currículo e em um prazo relativamente pequeno foi chamado para uma entrevista, começando na disciplina Orientação de Estágio. Dois anos depois houve novas oportunidades para assumir outras disciplinas e agora estava como coordenador do curso de Agronegócios.

PA disse nunca ter pensado em ser professor até que surgiu a oportunidade por um convite, *“tentou e gostou muito, pois, não é uma rotina igual.”* Afirmou que não é *“um meio de ganhar a vida, mas de prazer”* e quando não estiver mais motivado com a atividade, não pretende prosseguir dando aulas. Considera vasta a sua experiência profissional em gestão e que a mesma o auxilia bastante nas aulas, o que é um diferencial percebido pela reação dos alunos. PE tornou a discussão sobre a importância da experiência profissional para a prática em sala de aula mediante as considerações de PA,

dizendo: “*eu compenso a ausência de experiência com muito estudo e atualizações por meio de artigos da internet*”, até porque, defende a possibilidade de interatividade desta tecnologia, ao oferecer meios de se questionar o conteúdo dos artigos - mas não se referiu a artigos científicos. PA concluiu este assunto afirmando que ele já não dispõe de muito tempo para estar atualizado com notícias em tal ritmo.

A discussão conduziu o PO a apresentar sua ficha que trazia: “Regime de trabalho (integral - 40hs; parcial - 20hs; horistas); a titulação (mestrado, doutorado); o domínio de métodos pedagógicos (de ensino-aprendizagem); ou a experiência profissional; o que mais impacta seu trabalho de professor?” Respondeu PO que para as IES e para o professor, a condição de regime de trabalho integral era melhor, desde que o profissional tivesse experiência prática no exercício da profissão. Pelo fato da administração ser uma área muito dinâmica, só possuir a teoria é não estar “antenado” com o funcionamento do mercado. Afinal, ter contrato integral lhe possibilitaria um maior comprometimento com o trabalho docente, isto é, preparar melhor as aulas, dedicar à extensão e à pesquisa, compreendido por PO como funções docentes.

O que vem de encontro à análise de Demo (2006, p.15) que “professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino.” Demo critica a separação entre ensino e pesquisa provocada pelos interesses do capital que veio validar a existência de IES que apenas ensinam, onde os professores são em sua maioria “biscateiros de tempo parcial” e o comparecimento dos alunos em sala de aula limita-se ao ato de aprender para passar, isto é, sem efetivo compromisso com o conhecimento.

O estabelecimento de carga horária diferenciada caracteriza-se como um regime de trabalho flexibilizado que atende à cultura da performatividade competitiva que se instalou no ensino (BALL, 2005). Não sendo uma missão a pesquisa e a extensão para os Centros Universitários e muito menos para as Faculdades, os regimes ‘horista’ e ‘parcial’ conduzem ao controle invisível por meio dos sistemas de avaliações de desempenho (SINAES) e apreciações sobre o trabalho do professor que impactarão seu pagamento por meio da inclusão ou exclusão de disciplinas a cada novo período letivo.

Sobre a titulação, PO relatou que no primeiro dia de aula do programa mestrado cursado, o professor-administrador doutor perguntou o motivo de cada um dos presentes terem optado por aquela Pós. Muitos, contou PO, responderam que estavam em busca do título, inclusive ele mesmo, mas, ao final do programa declarou que definitivamente o

título em si não se constitui mais como o fator de ordem mais relevante. “*Quero ser professor até aposentar*”, declarou, e que para isto compreendia a necessidade de qualificar-se como professor. Deste modo acredita que se faz necessário o domínio de métodos pedagógicos apesar de ter questionado muito a esse respeito, “*até a uma professora Mestre em Letras, mas ela achava que não era interessante.*” E desabafa,

em termos de conteúdo e explanação, quem fala muito e gosta de falar, consegue passar o recado. Mas em termos de trabalhar com turmas muito heterogêneas com alunos que não conhecem nada e outros que têm 40 anos de mercado e que está ali e sabe mais que você... pega aí, porque não dá para ser a mesma aula ou dividir a sala. Então, qual o melhor método correto de dar aula, qual é a didática?

A angústia de PO foi rebatida por PE. Este frisou que a Pedagogia volta sua atenção para o Ensino Infantil e Fundamental. PO disse que, então, se fazia necessário que houvesse algo específico da Pedagogia voltado para a graduação, mais propriamente dito para a administração, por acreditar que desta forma todos precisariam absorver tal conhecimento. O que demonstrou por parte de todos os presentes o desconhecimento da existência de obras que tratam das questões pedagógicas voltadas para o ensino superior. E PO finalizou defendendo que o corpo de conhecimento didático e de métodos pedagógicos voltados para o curso de administração é efetivamente necessário, “*mas essa pedagogia de ensino fundamental não vai adiantar, porque nossa realidade é diferente.*”

A preocupação manifesta pelos dois professores sobre “a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas [pedagogia] e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação” foi discutido por Shön (2000, p. 20). A proposta do educador para superar tal crise consiste em assumir “o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional” (SHÖN, 2000, p. 25), acomodando como cultura do trabalho do professor a prática reflexiva.

A partir dos argumentos de PO e PE, PH disse acreditar sempre no somatório de tudo, isto é, dos conhecimentos diversificados, neste caso, Pedagogia e Administração. Afirmou PH:

O que impacta no meu trabalho como professora é estar sempre me atualizando (estudando, adquirindo títulos), a experiência de ensino aprendizagem e a experiência profissional. Creio que o regime de trabalho integral, a exemplo de professores de universidades federais, possibilita muito mais contato professor – aluno, o que é essencial para o desenvolvimento do graduando.

Como PC pouco participava da discussão do grupo, foi convidado a manifestar-se e chegou a declarar que gostaria que houvesse um pedagogo que pudesse assistir a uma aula

sua para posicioná-lo sobre o que poderia aperfeiçoar em sua prática para melhorar e aprender. Falou também sobre a possibilidade dos professores do curso de Ciências da Informação contribuir com um curso sobre como utilizar “*novos métodos de aprendizagem em sala de aula.*” Alguns professores demonstraram agrado com tal proposição de PC, de forma mais entusiasmada que sobre a ação da Pedagogia, o que reflete o avanço da inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação nas duas últimas décadas no ambiente escolar (LÉVY, 1999).

Como PC confundiu métodos com recursos pedagógicos, propus a todos considerarem sobre a ficha “PEDAGOGIA: o que vem a sua mente?”. AP foi evasiva ao afirmar que vinha a sua mente que Pedagogia consistia em “*maneiras de ensinar*”, assim como PH que a pedagogia reportava a ela sobre “*métodos de ensino e administração do ensino*”. Os demais se mantiveram reticentes, mas ficou a posição de que a Pedagogia contribuiria se ela fosse mais efetiva e aplicada à realidade do curso de administração. AP declarou que “*de maneira razoável, a Pedagogia contribui como um norteamento do que a instituição tem como a base do que devo ensinar*”. O descrédito, por parte de alguns, quanto às efetivas possibilidades de contribuição da pedagogia e desta adaptar-se às necessidades e interesses da graduação em administração ficou notório e vem de encontro aos estudos de Shön (2000) e Contreras (2002). O que nos levou a considerar a afirmação de Tardif (2008, p. 17) quanto à compreensão do ensino e seus elementos como “uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo.”

PH aproveitou o momento e apresentou a ficha que escolheu no início do Grupo Focal. Dizia: “Visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento; competência em identificar e solucionar problemas; habilidade interpessoal; atitude empreendedora. Você possui e desenvolve em seus alunos?” Declarou a professora que todos “*somos eternos aprendizes*” e que, por isto, preferia dizer que não possuía tais características. No entanto, que buscava continuamente trabalhá-los em si para desenvolver tais habilidades, pois, as consideravam essenciais para o bom desempenho docente e como administradora. Acrescentando que procurava, portanto, despertar seus alunos para as referidas características.

Para PA tais fatores dependeriam “*do método pedagógico e do que o aluno desejava.*” Justificou que em uma turma que lecionou 30% dos alunos responderam que desejavam ser empregados, mesmo após a conclusão do curso de graduação que haviam ingressado. Assim, defendeu PA que o empreendedor poderia atuar dentro da empresa em

que trabalha e não necessariamente criando uma empresa. O problema, afirmou o professor, é que: *“As pessoas não têm às vezes perspectivas na função que exercem ou não percebem possibilidades.”* Então, declarou haver professores que chegam à sala de aula e ministram seu conteúdo sem maior envolvimento, mas que seria importante fazer um nivelamento do conhecimento dos alunos que compõem uma turma para impulsioná-los a partir deste ponto e concluiu: *“O administrador é obrigado a ver o que está fora, pois, o sistema é aberto e interativo.”*

PG afirmou acreditar possuir tais habilidades devido à sua experiência em administrar uma grande organização na cidade e serem estas habilidades que busca nos profissionais que busca contratar para a empresa em que é gestor. Deste modo, declarou que seus alunos também são avaliados e levados a adquirir as referidas habilidades. Os demais professores foram unânimes em concordarem entre si que as características citadas na questão de PH correspondiam ao perfil que se espera de um administrador. Mas, que as aulas são mais teóricas devido ao fato de as ementas serem extensas para poder desenvolver ações em sala de aula que viabilizasse desenvolvê-las durante a aula. E pontuaram que seria na prática profissional que o aluno viria a adquirir tais características.

Neste momento intervi questionando se eles, os professores, consideravam a administração como um curso prático ou como um curso da prática? PE foi o único quem respondeu sob um impulso: *“Não existe isto. Não dá para separar. Teorias são reflexos, resultados de situações práticas”* – e deu exemplos da economia onde teorias surgiram a partir de situações experienciadas na prática, na realidade dos mercados e das organizações. E concluiu: *“Teorias são frações da realidade, onde se incorpora a experiência.”* Os demais professores acenaram sem manifestar-se verbalmente, transparecendo não terem assimilado a proposição. A intervenção teve o propósito de levar os professores a refletir sobre os argumentos de PG. Pois, este ao referir-se à extensão das ementas do curso poderia sinalizar um direcionamento conteudista das mesmas. Como também, poderia ser uma justificativa para o seu não conhecimento sobre metodologias de ensino que viabilizasse o desenvolvimento das características lidas na ficha de PH em sala de aula. Mas, a aprovação e considerações de PG sobre as competências do administrador lidas por PH vêm de encontro à proposição de Shön (2000, p. 25) quando afirma que *“os estudantes aprendem por meio do fazer ou da performance, na qual eles buscam tornar-se especialistas”* com o auxílio de outros profissionais. Portanto, o curso de graduação em

administração é um curso da prática administrativa que conduza professor e aluno a pesquisarem e construïrem conhecimento a respeito de práticas possíveis de gestão.

A ficha abordou elementos do mercado que foram absorvidas pelas DCNs e que os professores demonstraram não ter conhecimento deste fato. Interpretaram a questão como um discurso que eles vivem e ouvem continuamente, mas sem necessariamente modificarem suas rotinas, mesmo como professores. Não houve qualquer indagação a respeito do conteúdo da ficha e muito menos suscitou a relação da mesma com a necessidade do conhecimento pedagógico para desenvolvê-la na prática docente.

PP leu sua ficha: “Mudanças no mundo do trabalho, novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede. Estas questões ou temas lhe dizem algo específico quanto à sua prática? Discute-os temas em sala de aula?” A expectativa era de que os professores relacionassem com a questão anteriormente exposta. Mas, apesar de a questão tratar de elementos da realidade das ciências sociais aplicadas, excetuando PE, os demais professores demonstraram certo constrangimento, sendo evasivos. Tal atitude dos professores levantou dúvidas quanto ao conhecimento que detém sobre o tema da ficha. Consideramos como uma resposta possível para o fato a forte diretriz profissionalizante na graduação e na formação continuada dos professores pesquisados. Como também, a ausência ou não do aproveitamento de disciplinas complementares como sociologia e filosofia, que proporcionam reflexão e análise do contexto e dos ambientes cultural, econômico, social e político (TARDIF, 2002; FISCHER, 2001) que a administração se insere. Apesar dos temas da asserção fazerem parte do cotidiano do administrador, estar a par dos referidos elementos não significa que os mesmos efetivamente tenham refletido ou aprofundado sobre seus significados e implicações.

PO e AP disseram que buscam estar informados e transmitir estes aspectos em suas aulas. PH declarou que *“Para um professor do curso de administração, principalmente, todos esses assuntos são necessários. O mercado exige e temos que associar a teoria à prática e ao contexto do mundo globalizado.”* PA considerou que os elementos da referida ficha já haviam sido esgotados em outras fichas. PE reagiu discordando e demonstrou ter domínio claro dos conceitos da ficha, inclusive apresentando exemplos concretos e relacionados com o cenário e contexto vivido pelo trabalhador no Brasil. Afirmou que ao contrário, inclusive que os elementos da questão eram contraditórios:

No caso do mercado financeiro específico, exige liberdade de comércio, de traslado (países), de mobilidade dos trabalhadores, não só do capital. A globalização trouxe uma piora generalizada para os trabalhadores, dependendo do nível de escolarização dos profissionais. No Brasil quem tem mais não sentiu tanto tais mudanças, como a perda no poder de barganha – os salários caíram muito. Se os trabalhadores se mobilizarem com os sindicatos, os capitais podem fechar fábricas aqui sem custo nenhum para instalarem onde haja mão de obra que aceite salários mínimos.

PE apresentou a desvalorização do professor por meio de decretos que reduzem os seus benefícios salariais. E que a precarização do salário e aposentadoria estão diretamente ligados com a reforma do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e expectativa de vida que tem expandido. No esforço de definir a globalização, Mancebo (2002) concluiu tratar-se de uma nova era do capitalismo. A precarização do salário dos profissionais das diversas áreas relaciona-se a esse novo momento e a sua estrutura econômica constituída por novos padrões de gestão, o modelo de administração japonesa (DURAND, 2003). E alcança o professor desqualificando o seu trabalho e o inserindo nas mesmas regras do mercado (Ball, 2002; 2004; 2005).

Já se aproximando do final do tempo estipulado – uma hora e trinta minutos – as duas fichas não escolhidas espontaneamente foram lidas para os professores se posicionarem.

A primeira ficha lida questionava sobre o conhecimento e a sua pertinência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e do Projeto Pedagógico do Curso de Administração. PH relatou que conhecia o projeto pedagógico porque teve a oportunidade de participar ativamente das atividades de coordenação do curso de Administração do Centro Universitário, mas pouco era possível se aprofundar atualmente, pois, o projeto pedagógico exige a dedicação de um professor com horas de dedicação exclusivas à docência e completou: *“O que faço hoje é basicamente dentro de sala de aula por não ter tempo fora desse horário. Com relação às diretrizes curriculares nacionais e o projeto pedagógico, creio que estavam bem relacionados. Hoje, por estar mais distante não me sinto a vontade em opinar”*. Os demais professores disseram não conhecer as Diretrizes e o Projeto Pedagógico, apesar de PC ter lembrado que nas reuniões de curso parte dele é sempre apresentado, assim como o PDI. Mas todos demonstraram com o acenar de cabeça, que o tempo é um limitador para maior dedicação e envolvimento com o Projeto Pedagógico – o que reafirma a defesa anterior de PO sobre o regime de

trabalho parcial e integral ser o mais interessante para a IES e o administrador envolver-se plenamente com as atividades acadêmicas.

A última questão tratada no Grupo Focal apresentou os dois modelos de professores sem a identificação dos mesmos, quando foi esclarecido que poderia ocorrer de um mesmo professor considerar-se dentro dos dois perfis (APÊNDICE C). PA declarou que *“a prática na parte do conhecimento técnico é mais relevante quando alinhavada com o que se está adquirindo e a técnica acadêmica é muito importante, mas ã descarta a prática.”* AP declarou que o professor deve possuir parte dos dois modelos e a posição de PH foi contrária aos dois modelos como uma escolha maniqueísta: *“é necessária a associação da teoria a pratica sem sobreposição”*, concluiu. Foi necessário esclarecer que a prática citada na apresentação dos dois modelos referia-se à prática educativa aplicada em sala de aula e não à do exercício da profissão administração. PA disse estar em busca do modelo identificado pela letra (a) e que se referia ao modelo tecnicista. PE argumentou que não se enquadrava integralmente em um modelo e que fugindo a posição maniqueísta da opção, se vê encaixar mais ao modelo (b), mas que há situações em sala de aula que ocorrem elementos do (a), afinal, há que se seguir a ementa. PO disse que percebia os dois aspectos em seu trabalho de professor, mas que o modelo (b), que identifica o modelo do professor reflexivo, estava mais presente em seu estilo. Disse partir da bibliografia existente para criar suas aulas de modo a atender a realidade do município e do porte das empresas existentes. E completou: *“Eu acredito preparar o aluno para uma atitude mais contingencial”*.

A maior identificação com o modelo (b) se justifica pelo fato dos professores administradores se verem com o desafio da sala de aula e ir desenvolvendo suas habilidades e competências de manejo de aula no exercício da prática educativa, conforme os estudos de Sacristán (1999). Mesmo sem conhecimento do que caracteriza o modelo do professor como técnico (a), os conceitos que foram apresentados transmitiram a impressão de estritamente burocrático, o que não condiz com os atuais modelos de gestão por limitar a ação das organizações diante o ambiente competitivo que vigora (DRUCKER, 1997).

As três fichas não escolhidas (APÊNDICE C) foram lidas aos professores e eles consideraram que de algum modo o conteúdo das mesmas foi tratado durante as discussões. Encerrada a entrevista e manifestados os agradecimentos a todos, foi desligado o gravador e a interação entre os professores prosseguiram enquanto saiam da sala.

Pode-se considerar que a ficha 2 foi de fato respondida, pois, pela declaração dos professores, de um modo geral eles: sentem carência de métodos de ensino-aprendizagem e desconhecem obras a respeito para o ensino superior; consideram importante a experiência profissional e todos já atuaram (PE e AP) ou atuam como administradores; mas, são a habilidade interpessoal e o conhecimento técnico [profissionalizante] da administração que os professores estão sempre atentos. Os textos da área da gestão, as diretrizes do MEC e as discussões sobre a Educação e o ensino superior também se voltam para o mesmo debate, o que recai sobre a educação centrada em competências. Enquanto a Educação discute sobre este tema, o MEC já o absorveu e a Administração o tem como um de seus pressupostos: o desenvolvimento de competências defendido por Perrenoud (1999; 2000; 2001; 2002) a partir de Shön (2000).

A ficha 4, “REALISMO E IDEALISMO: há relação com Administração e Educação? Qual?” tinha por finalidade identificar a percepção dos professores sobre as duas ciências e uma possível inter-relação ou rejeição de identidade entre elas. As declarações acima demonstraram que os professores administradores compreendem que a pedagogia é necessária para a prática do professor administrador, mas que para tal efetivar-se ela precisa ajustar-se à dinâmica da administração, às suas características e necessidades, como levantado por (SHÖN, 2000). Logo, idealista como característico de sonhador e sem os pés no chão, ou opositor ao realismo da filosofia moderna (HOUAISS, 2008), não seria a caracterização adequada para a Educação. Mas, idealista como próprio de quem possui seus ideais é pertinente à própria administração. Não foi possível analisar junto aos professores pesquisados a possível diferença de percepção de ideal das duas ciências. A possível percepção da Educação como idealista em oposição ao realismo moderno neste novo século parece-nos como uma forma de julgá-lo por não ser conformista diante os paradigmas do mercado que se estendem de modo invisível sobre a vida e a existência no globo. É próprio de um modelo hegemônico e aos que lhe compactuam os valores descaracterizar o que não se amolda aos seus interesses.

Quanto à ficha 9, o conhecimento de práticas e de princípios pedagógicos é o que os professores de administração manifestaram ter interesse em conhecer para aperfeiçoarem-se, especialmente por vir a prepará-los para lidar com cada identidade, diversidade e autonomia dos alunos, exposto na fala de PO. Desenvolver pesquisa e projetos de extensão, participar de eventos científicos são elementos mais próximos aos professores, já que muitos estão fazendo mestrado e a IES possui programas de extensão e

publicações de revistas nas áreas de Educação e Administração que busca envolvê-los. Ao analisar os números da publicação da revista da IES voltada para as ciências sociais aplicadas, somente em 2009, houve artigos dos professores do curso, sendo praticamente inexistente nos números anteriores. Os projetos de extensão são conduzidos pelos coordenadores do curso sem o envolvimento dos professores, provavelmente pelo fato de os mesmos serem horistas e desenvolverem outras atividades profissionais. Logo, suas horas semanais na IES são dedicadas apenas ao ensino, o que recebe críticas por parte dos pesquisadores do ensino (DEMO, 2005; 2006) como resultado da performatividade do trabalho docente (BALL, 2002; 2004; 2005) e sua mercantilização (MANCIBO, 2004) discutido anteriormente.

Ficou visível que o desempenho em sala de aula por parte do grupo entrevistado é fruto de aptidão ou esforço próprio. Como causas estão: o desconhecimento de obras que tratam a respeito de metodologias para o ensino superior; as dúvidas que nutrem quanto às possibilidades de contribuição da pedagogia para sua prática em sala de aula; estarem professores em regime de trabalho horista que os direciona a investir em uma formação continuada com foco nas áreas de formação, como esperado pelo MEC e o mercado; por fim, por estarem absorvidos pelo paradigma das competências que os leva a superar as possíveis deficiências e dificuldades ou deixar a função.

Nas entrevistas do Grupo Focal, foi possível perceber a amarga afirmação de Ball (2005, p. 540) de que o professor e o seu “profissionalismo estão chegando ao fim, está sendo desalojado de sua existência.” Afinal, a profissionalidade docente está calcada sobre os saberes docentes e a validade destes que, segundo Schön (2000, p. 20), está sendo questionada devido a uma crise de confiança na efetividade “de ensinar os professores como por em prática às estratégias que eles” precisariam desenvolver em sala de aula. Nesse aspecto, vale conferir que a IES ofereceu um curso de uma semana aos professores de práticas pedagógicas há cinco anos, mas quando a IES informou o valor do curso para os professores, somente dois permaneceram interessados – o que levou a não realização do curso. Não foi possível levantar a causa do não envolvimento dos professores no curso oferecido pela IES, já que em sua maioria, esses professores, não fazem mais parte do quadro de professores do curso.

Pela inexistência de uma política pública clara quanto ao investimento na formação de professores inicial ou continuada voltadas ao ensino, à extensão e à pesquisa, as IES privadas como a do estudo de caso, pelas contingências do mercado – citamos o potencial

de mercado menor que as vagas oferecidas – permanecerão alheias à carência de formação percebida pelos administradores que se constituem professores.

Outros dois fatores para a atual condição de descaracterização da profissionalidade docente indicada por Ball (2005) são a performatividade e o gerencialismo. A primeira que comprime a educação a resultados baseados em informações e indicadores, levando-a a absorver a intolerância com o baixo desempenho e eficiência dos professores, os pressiona de forma invisível. A saber: a atuar, a adaptar-se e a gerar resultados. O segundo reflete a nova cultura absorvida pelo sistema educacional, em especial o privado e as políticas públicas, pois, “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” (BALL, 2005, p. 544). Na pesquisa com os gestores fica nítida a absorção da cultura do gerencialismo. A IES espera que administradores formem novos administradores sem exigir ou oferecer uma formação que contribua para a docência. E os professores da IES buscam atender tal expectativa adaptando-se a realidade posta.

4.4 Realidade e efetividade do ensino da administração

Para aferir o valor de um trabalho e conhecer o resultado obtido pelo esforço empreendido, o conhecimento do desempenho dos egressos no mercado de trabalho torna-se o teste da real eficácia do curso de graduação da IES em estudo – o aluno torna-se um ‘produto’. A busca pela competência está diretamente ligada à garantia da permanência neste mercado, seja como pessoa física ou pessoa jurídica.

Desta forma, investigar o egresso-produto permite ampliar o entendimento do desempenho dos professores-administradores que se orienta pelas concepções metodológicas e de gestão da IES em estudo e a relação entre esta e a realidade do mercado. Além de tornar possível aferir se os outros elementos relativos ao que o docente está envolvido ou ao que o envolve contribuem de fato para que ele desenvolva seu trabalho e a si mesmo como professor e profissional da educação, bem como, sua atualização e a efetividade de sua titulação.

4.4.1 Os egressos administradores

Para colher informações com os egressos do curso de Administração da IES em estudo foi utilizado questionário com questões objetivas e questões abertas que abordavam os mesmos temas investigados junto aos outros grupos de pesquisa. Esse instrumento mostrou-se o mais indicado, devido ao número de dados pesquisados, o número da população investigada, mesmo com um baixo retorno, e a localização da mesma frente ao tempo disponível para captação das informações.

A carta convite e o questionário foram enviados aos ex-representantes de sala de cada turma via e-mail, após contato telefônico. A estes foi solicitado colaborarem na pesquisa contatando seus ex-colegas e respondendo o questionário, diante o que demonstraram boa vontade e interesse, vindo todos a responderem. Os referidos egressos informaram que não possuíam o contato de todos os ex-colegas e, à exceção da primeira turma, os demais afirmaram conseguir contatar boa parte de suas turmas.

O retorno dos questionários foi muito baixo; menos de 10% dos alunos responderam por turma. Foi possível perceber que, além dos alunos contatados, também respondeu o questionário o ex-colega de cada um dos que tinham mais contato. Assim, foi pedido a esses egressos um esforço maior buscando envolver ao menos outros três colegas por turma – apesar de transparecer o esforço deles o resultado foi infrutífero. Por acreditar que a diferença estava no contato pessoal, solicitei aos egressos passarem a mim os *e-mail's* que possuíam para eu contatar pessoalmente cada egresso, o que não foi viabilizado.

A população total é de 181 alunos de seis turmas graduadas até 2008 e o número total de questionários respondidos foi 11. O baixo retorno deve-se principalmente a dois fatores: não foi possível localizar os endereços eletrônicos (e-mail) de todos os egressos e muitos dos que receberam o convite para participar da pesquisa não manifestaram interesse. Seguem os resultados. Os graduados de 2009 não participaram porque ainda não haviam concluído o curso quando da aplicação dos questionários. Ressalto, para fins de melhor análise das questões, que os egressos que participaram espontaneamente da pesquisa eram considerados entre bons e ótimos alunos por comportamento e pelo resultado nas avaliações.

A primeira questão (APÊNDICE D) teve por propósito deixar o egresso à vontade com o questionário sem gerar condicionamentos ou prevenções para com as questões relativas ao objetivo da pesquisa. A referida questão “Mudanças no mundo do trabalho,

novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede” foi desenvolvida em três opções, sendo que as opções (a) e (c) eram abertas. A opção (a) teve a intenção de revelar o grau de conhecimentos dos egressos a respeito de cada elemento abordado. Todos os alunos deram respostas gerais, sem nenhuma resposta conceitual clara – as palavras mais utilizadas foram globalização e mercado.

Nove dos onze alunos que participaram da pesquisa assinalaram que, de forma integral ou parcial, os professores apresentaram os temas e conceitos da referida questão em sala de aula. Para quatro alunos foram discutidos os temas por todos os professores e para outros quatro, somente os professores das disciplinas voltadas para a administração. Dois alunos afirmaram que nenhum dos temas da primeira questão foram abordados em sala de aula.

Os conceitos trabalhados em sala de aula durante o curso não ficaram devidamente fixados e os egressos não pareceram lidar com eles em seu cotidiano. Pois, mesmo que não houvessem sido apresentados na graduação, pela pertinência e atualidade dos temas para a gestão, se os egressos lidassem com os referidos temas, os teriam apresentado na pesquisa com mais propriedade.

A segunda questão tratou da concordância ou não com a frase “à Administração o realismo, à Pedagogia o idealismo.” Teve por propósito aferir a percepção dos egressos quanto à efetividade da contribuição da Pedagogia para uma formação docente para os professores administradores. Cinco alunos concordaram com a oração, outros três não concordaram e um disse concordar parcialmente. Dos dois alunos que não responderam a essa questão, um foi quem respondeu negativamente a opção (b) da questão (1). As justificativas dos que concordam se ligam à percepção da administração como um conhecimento que conduz à prática e a pedagogia como um conhecimento exclusivamente teórico. Os que não concordaram e o que concordou parcialmente justificaram que tanto administração e pedagogia têm ideais e visam a atuar junto a seres humanos, logo, podem ser complementares.

As quatro questões foram objetivas e cabia aos egressos registrarem para cada opção se as consideravam como de uma Importância muito baixa, ou Pouca importância, ou com Alguma importância, ou de Razoável importância, ou de Muita importância ou com Extrema importância.

A questão 3 no quadro 6 tratou sobre o que o mercado exigia do egresso como profissional, oferecendo quatro opções. A finalidade desta questão foi preparar o egresso para lidar com a escala de importância, bem como, dar-lhe um parâmetro para as questões seguintes que tratariam do desempenho dos seus ex-docentes administradores. Os resultados foram:

TABELA 1
PERFIL DO ADMINISTRADOR SEGUNDO O EGRESSO DA IES

Escala de importância	Escala de importância						
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância	
Alternativas							
- Visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento					04	07	
- Competência em identificar e solucionar problemas					01	10	
- Habilidade interpessoal (saber se relacionar com as pessoas)					04	07	
- Atitude empreendedora			01		05	05	

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As alternativas da questão 03 tratam das características para o perfil de profissional que o mercado tem exigido e que estão relacionados nas DCNs do curso de Administração e no Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004 (Brasil, 2005b). Os egressos terem avaliado como de muita e de extrema importância reflete a consciência e ou o conhecimento que têm sobre o valor de tal perfil.

TABELA 2
QUESITOS PARA O PROFESSOR ADMINISTRADOR DA IES

Escala de importância	Escala de importância						
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância	
Alternativas							
- Conhecimento de práticas pedagógicas em sala de aula: interacionismo e/ou construtivismo, centramento na iniciativa, na autonomia e no diálogo.					05	06	
- Conhecimento de princípios pedagógicos em sala de aula: lidar com cada identidade, diversidade e autonomia do aluno; interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos.				01	02	08	
- Desenvolver pesquisa e projetos de extensão.				01	05	05	
- Participar continuamente de eventos científicos (simpósios, congressos,...)			01	02	05	03	

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A questão 04 do questionário tratou da relevância do professor para a formação de futuros administradores e as alternativas apresentadas buscaram identificar como o egresso percebia os elementos pedagógicos e acadêmicos para o desempenho do docente.

Foi possível aferir que os egressos consideram as práticas e os princípios pedagógicos como extremamente importantes para o desempenho do professor administrador. A produção acadêmica não teve o mesmo peso, mas foi valorizada como elemento que contribui com a capacitação do docente, como pode ser aferido na tabela abaixo.

Importa esclarecer que para aferir como os egressos compreenderam o que estava expresso nas alternativas da questão 04 acima, foi aplicada a questão 09. A transcrevemos a seguir a título de facilitar o acompanhamento das ideias aqui desenvolvidas.

A questão nove foi a última aberta e buscou explorar o grau de conhecimento do egresso sobre as opções (4.1) e (4.2). Assim, questionava se “Houve professores que desenvolveram práticas e princípios pedagógicos como os citados?” Um aluno não respondeu a questão, outro disse não se lembrar e dois outros consideraram restrito seu conhecimento para dar maiores esclarecimentos, mas um desses avaliou como de extrema importância as questões relacionadas. Dois consideraram que houve professores que desenvolveram práticas e princípios pedagógicos, mas poucos. E cinco consideraram que a maioria dos professores demonstrou domínio na aplicação de práticas e princípios pedagógicos, com criatividade e preocupação com tais elementos. As respostas aferem a credibilidade da resposta à questão quatro do questionário.

Retomando as questões objetivas, a tabela 3 apresenta a questão 5 que tratou do que impacta o desempenho dos professores em sala de aula.

TABELA 3
QUESITOS PARA O PROFESSOR ADMINISTRADOR DA IES

Alternativas	Escala de importância					
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
- Regime de trabalho (integral -40hs, parcial -20hs, horistas)		01	01	03	04	02
- Titulação (mestrado, doutorado)			02		04	05
- Experiência profissional na área de conhecimento de sua atuação.					03	08
- Domínio de métodos pedagógicos (de ensino-aprendizagem).					04	07

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A avaliação dos egressos para as opções da questão 5 reforçou o alto valor que eles dão à contribuição da Pedagogia, bem como, ao domínio da prática administrativa.

Como pode ser acompanhada na Tabela 3, a titulação foi bem valorizada e a alternativa “Regime de Trabalho” apresentou a divergência entre as opiniões, como segue abaixo. Ressalta-se que os ex-professores administradores destes egressos, em sua maioria expressiva, eram especialistas e horistas. Enfim, os elementos apreciados pelo Relatório do MEC (Brasil, 2005b) para o perfil do professor administrador são igualmente valorizados pelos egressos.

A questão 6 a seguir propôs aos egressos avaliarem o impacto das alternativas para a sua formação como administrador e todas foram bem valorizadas. A proposição também justifica a alternativa sobre as práticas que conduzem as experiências gerenciais (jogos, feiras e planos de negócio) ser a mais valorizada. As outras duas opções foram intermediárias na escala de importância para o egresso, como é possível ver no quadro abaixo.

TABELA 4
QUESITOS PARA O PROFESSOR ADMINISTRADOR DA IES

Alternativas	Escala de importância					
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
- Grade curricular, projeto pedagógico e plano de curso.				02	05	04
- Estrutura física (laboratórios, biblioteca, tecnologia em sala de aula).				01	05	05
- Jogos empresariais, desenvolvimento de feiras e planos de negócio.				01	04	06
- Participação em eventos científicos (fóruns, simpósios, etc.)				02	06	03

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Houve coerência na resposta dos egressos ao considerarem a participação em eventos científicos como a menos relevante das quatro alternativas da Tabela 4. Pode-se aferir pelas respostas da questão 04 e o fato de o curso de administração focar historicamente em atender ao mercado de trabalho.

A sétima questão relacionou em suas alternativas os elementos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração valorizam como sendo os de um “bom” professor de Administração. Buscou-se identificar a percepção dos egressos sobre os mesmos elementos, como segue abaixo na Tabela 5.

Para os egressos, o “bom” professor de administração definitivamente é o que possui uma alta habilidade interpessoal, semelhante à pontuação dos professores administradores da IES pesquisada. As demais alternativas não foram valorizadas, provavelmente pelo mesmo motivo que os docentes pesquisados, isto é, o fato de serem taxativos quanto ao tempo mínimo de referência e quanto a referência dada à universidade pública.

TABELA 5
QUESITOS PARA O PROFESSOR ADMINISTRADOR DA IES

Escala de importância	Escala de importância					
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
Alternativas						
– Alta habilidade interpessoal					02	09
– No mínimo 10 anos de experiência na área que atua (conhecimento técnico)					01	03
– 10 anos de experiência em sala de aula.				04	02	01
– Título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.	01	03	02	02	01	02

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A oitava questão foi direta ao buscar do egresso sua visão sobre necessidade do administrador ter formação específica como docente via uma especialização ou mestrado para atuar como professor administrador. As respostas dos egressos foram heterogêneas: cinco valorizaram tal formação, um não respondeu e outro a desvalorizou, enquanto quatro não a consideraram relevante. Enfim, os egressos não consideram importante uma formação docente para o administrador, apesar de nas alternativas anteriores pontuarem o valor dos elementos pedagógicos para o desempenho do professor. O mesmo contra senso encontrado nas respostas dos docentes da IES.

TABELA 6
QUESITOS PARA O PROFESSOR ADMINISTRADOR DA IES

Escala de importância	Escala de importância					
	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
Alternativas						
Para atuar como professor o administrador precisaria de uma formação específica como docente em uma especialização ou mestrado.	02	01	01	02	02	03

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As quatro questões seguintes tiveram por finalidade aferir a coerência ou não das respostas dos egressos com as questões anteriores e o comprometimento dos mesmos com a pesquisa.

A questão dez, como apresentado na tabela 7, demonstrou que 45,45% dos egressos consideraram a sua preparação/formação para o mercado de trabalho e a atuação, como administrador, como muito boas, enquanto 36,36% a consideraram como razoável.

TABELA 7
PERFIL DO ADMINISTRADOR EGRESSO DA IES

CONCEITO		%
Excelente	-	0
Muito boa	05	45,45
Razoável	04	36,36
Insatisfatória	-	0
Não respondeu	02	18,18

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Na questão (11) os egressos afirmaram o peso dos professores para a sua formação como administradores, como mostra a Tabela 8.

TABELA 8
PERFIL DO ADMINISTRADOR EGRESSO DA IES

CONCEITO		%
Fundamental, crucial, o principal fator	02	18,18
Relevante, mas havia outros fatores	08	72,72
Importante, mas essencial mesmo foi(...)	-	0
O maior peso foi o meu interesse e desempenho	-	0
Não respondeu	01	9,09

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Mesmo havendo outros fatores que influenciam ou influenciaram em suas formações, os egressos reconheceram a relevância do docente para o desempenho do futuro profissional administrador.

A questão 12 buscou saber quando os egressos passaram a atuar como administradores. Como pode ser observado na Tabela abaixo, a alternativa com o maior percentual (45,45%) demonstrou a efetiva contribuição da graduação para o egresso e da qualidade do curso da IES estudada, pois que passou a atuar como administrador a partir de sua graduação. Se somado a alternativa que o egresso foi reconhecido algum tempo após a sua graduação (18,18%), o percentual de efetividade do curso chega a 63,63%.

TABELA 9
PERFIL DO ADMINISTRADOR EGRESSO DA IES

CONCEITO		%
Antes de entrar na faculdade	01	9,09
Desde antes de graduar	-	0
Desde que graduei	05	45,45
Algum tempo após graduar	02	18,18
Não atuo como administrador	02	18,18
Não respondeu	01	9,09

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A penúltima questão (13) era complementar a anterior e poderia se marcar mais de uma opção. A intenção era saber a partir de quando houve o reconhecimento (oportunidades e retorno financeiro) como graduado em administração.

TABELA 10
PERFIL DO ADMINISTRADOR EGRESSO DA IES

CONCEITO		%
Passei no vestibular	02	18,18%
Estava fazendo o curso	02	18,18%
Graduei	05	45,45%
Especializei	02	18,18%
Ainda não obtive reconhecimento	01	9,09%

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

O egresso que respondeu não ter obtido reconhecimento ainda, declarou que a pergunta o despertou para especializar-se e valorizar a si e a sua formação – ele foi aluno da primeira turma, atua na área de vendas antes mesmo do vestibular e foi convidado a trabalhar em outra empresa do ramo que já atuava pelo seu desempenho e por ser graduado. Pelo fato de estar como graduandos de administração, 36,36% dos egressos obtiveram oportunidades de crescimento profissional e 63,63% conquistaram o reconhecimento com a graduação, sobretudo, e a especialização.

A última questão (14) apresentou características de dois modelos de professor: o técnico pelas opções (a), (d), (f), (g) e (i), e o pesquisador-reflexivo pelas opções (b), (c), (e), (h) e (j). Foram apresentadas sentenças para que o egresso identificasse seus ex-professores – tal análise foi global e não individual. Os alunos reconheceram as duas características nos professores com o mesmo peso: uma média de 6,4 afirmações para técnico e uma média de 6,6 afirmações para pesquisador-reflexivo. As características

mais marcantes com oito afirmações cada uma foram os itens (a) e (i) tecnicista e (h) pesquisador-reflexivo. As características menos marcantes, mas não insignificantes, foram as tecnicistas (d) e (g). A característica de pensador-reflexivo (c), (e) e (j) recebeu seis afirmações cada e a (b) recebeu sete afirmações.

De um modo geral, os três segmentos pesquisados (direção, professores e egressos) demonstraram uma visão semelhante em todas as questões similares feitas a eles. Ao observar juntamente com as outras duas dimensões da triangulação pesquisada (documental e órgãos oficiais, pesquisa bibliográfica e artigos científicos), pode se aferir que a IES em estudo corresponde ao cenário vivenciado pela Educação Superior no Brasil apresentado por Neiva; Collaço; Zimmer (2002), Coraggio (1996), Soares (1996), Torres (1996), mais especificamente, para o ensino da Administração (COVRE, 1991; CFA, 2004), segundo a qual a educação, mais especificamente a Educação Superior, se vê rendida aos paradigmas mercadológicos (BALL, 2002, 2004, 2005; BOSI, 2007; MACEBO, 2002, 2004, 2007; SAVIANI, 2007; SGUISSARDI, 2004; TARDIFF; LESSARD, 2008; TONÁCIO, 2009).

Em relação ao objeto de pesquisa em si, pode ser constatado que o cenário e os públicos da IES investigada refletem o paradoxo existente entre: a exigência de uma melhor formação como docente, mas, sem um curso específico para tal fim. Isto é, reconhecem o valor do conhecimento pedagógico, mas não há movimentos favoráveis e valorizados para a criação ou a busca para a qualificação nesta área por si só. Um dos fatores é a ausência da manifestação do MEC que vem respondendo às pressões performativas do mercado. Outra, como apresentado anteriormente é a dúvida quanto às possibilidades de a Pedagogia contribuir efetivamente para a formação de profissionais bacharéis em Administração reforçado pelo desalojar da profissionalidade docente pelas orientações do BM (TORRES, 1996; CORAGGIO, 1996; SOARES, 1996).

Não fica claro para os professores-administradores se a Pedagogia conseguiria equilibrar uma formação teórica com a necessária formação prática. Os gestores e os professores compreendem que há disciplinas mais teóricas e outras com foco maior na prática. Uma formação teórica para a administração não poderia materializar-se em aulas de formato tradicional, estático, sem articulação com a prática da profissão. Como as disciplinas voltadas à prática não poderiam estar ausentes de teoria e restritas a prática do estágio.

Por isto, os públicos pesquisados consideram que a Pedagogia, enquanto corpo de conhecimento, ainda não se ajustou às necessidades e à profissionalização necessária para

uma efetiva contribuição com as necessidades do professor administrador. No entanto, haverá de se considerar que se os ditames e interesses subjacentes ao mercado econômico sobre a Educação Superior dos países de economia periférica, como o Brasil, não manifestam interesse por uma melhor formação inicial do profissional da licenciatura e da pedagogia, muito dificilmente haverá o interesse em se estabelecer uma formação específica para o trabalho do administrador como docente.

A produção de conhecimento dos países de economia central e mesmo das universidades públicas no Brasil demonstra o valor de uma formação acadêmica bem constituída em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive a Educação e a Administração. Logo, uma melhor formação para o profissional professor contribui com uma melhor formação do futuro profissional. E, para Demo (2006), esta formação se forjaria via pesquisa, para Shön (2000) pelas vias do professor como profissional reflexivo e para Perrenoud (1999; 2000) pela construção de competências essenciais para enfrentar a nova realidade mutante e incerta que o século XXI oferece.

Aliás, a proposta de Perrenoud (2002) resgata as possibilidades de contribuição da Pedagogia para a Administração, ao defender a ideia de uma formação onde teoria e prática se complementam simultaneamente, seja na sala de aula ou no estágio. Para tanto, deve, segundo o educador, estimular a reflexão, a crítica e a formação de uma identidade. Isto envolveria todos os professores para desenvolver as competências e os saberes necessários à formação profissional, com a responsabilidade por promover a articulação entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar uma decisão, escolher um caminho. Quantos o fazem a partir de uma reflexão; quantos tomam por princípio avaliar onde estão antes de definirem sua opção; quantos consideram onde estão, como estão e onde querem estar ou chegar?

São diversos os modos de agir e de pensar. O que importa considerar neste momento é o quanto as diferenças de pensamento são palpáveis. As razões que determinam um comportamento podem levar-nos a descobertas interessantes sobre a formação e a prática dos professores.

A atenção volta-se, então, para aqueles que querem enxergar e perceber algo além, para os que já estão buscando fazer algo e querem mais. Afinal, estes que incorporaram a reflexão à sua prática e buscaram outros caminhos, já estiveram na condição de quem não via, não refletia e não queria ver e nem refletir, até surgir uma necessidade que os conduzisse a uma busca. Não é lógico pensar que haja a mesma possibilidade para os que, até o presente momento, nada querem além do que possuem e que poderão vir a algum momento desejar ir um pouco mais além que a sua própria prática?

Estas são as reflexões de um professor em formação, sem a ilusão da existência de uma receita revolucionária para ‘consertar’ um problema crônico e estrutural: a educação brasileira. Um professor que, no entanto, acredita em caminhos, em possibilidades para a educação do brasileiro. Porque pensar, refletir e conhecer a educação pode provocar reações contraditórias, mas necessárias para saber ou buscar compreender onde se está, como e aonde se quer chegar ou estar. No entanto, pensar a educação no Brasil permite alcançar algo muito mais real e palpável, pois o professor lida com a educação de uma nova turma de brasileiros a cada semestre, a cada ano, por décadas.

Nesta reflexão eu **posso** escolher estar em uma sala de aula, com alunos, auxiliando-os a compreender e buscarem compreender melhor onde, como e onde estão ou querem estar ou chegar. E algum dos alunos **pode** escolher lutar pela busca de soluções em âmbito macro, como a educação brasileira, como um caminho de suas reflexões. E poderia se dizer qual dos dois fez a melhor escolha?

Pensar de forma reduzida e unilateral, tentando se enquadrar no certo e evitando o errado, como se fossem simples prescrições, é ainda factual em nossa realidade social, e sugere a influência hegemônica de um modelo positivista de ciência que quer o controle da única possibilidade certa. Enquanto há os que compartilham desse paradigma, há quem o critique amplamente, rechaçando esta visão de mundo, por não condizer com a atual realidade social complexa e cercada de possibilidades oferecidas e transformadas pelas TIC e de um mundo globalizado, dominado cada vez mais pela virtualidade e instantaneidade de acesso à informação e ao conhecimento.

Este novo contexto interfere no modo de pensar e agir do homem contemporâneo e requer a busca de novos caminhos, soluções e ações, inclusive no âmbito escolar.

Aos que procuram caminhos e querem enxergar algo além da prática que muitas vezes lhes é imposta, os que querem superar os limites da formação de professores como racionalistas técnicos, aos que desejam ver uma nova ordem social para a educação no Brasil, importa saber que paradigmas e ideologias norteiam a prática do professor e a comunidade científica a que pertence ou deseja pertencer.

Para isto, vale compreender que vencer a pobreza paradigmática – repertório conceptual limitado – é mais que superar a si mesmo e abrir novos campos a novas possibilidades. É abrir seus horizontes para compreender que uma multiplicidade de paradigmas pode coexistir simultaneamente em um mundo que aumenta sua complexidade momento a momento. Logo, o surgimento de um novo paradigma não necessariamente suplanta ou substitui o paradigma anterior, muito menos pode se classificar o anterior como ‘errado’ e o novo como ‘certo’. Isto é o que se denomina competência paradigmática e que o mundo complexo, que se estabeleceu, carece para compreendê-la e desvendá-la.

As considerações acima podem servir para que os agentes de ensino ampliem suas visões pessoais de forma a não desconsiderar a existência e influência dos paradigmas e ideologias, mas a buscar compreender os novos caminhos que surgem e o que está por trás deles, e a respeitar as diferentes formas de agir e pensar a mesma realidade. Importa fugir à ditadura do pensamento único, do único modo certo e ideal, inserido no paradigma positivista, incompatível com a realidade social e tecnológica que a contemporaneidade tem oferecido que abre as portas a uma nova relação e construção do saber sair do local físico que se encontra. Para tanto, há que haver uma disposição íntima de superar limites e abrir-se para as mudanças contínuas as quais o professor está sujeito com o espírito de aprendiz.

O filósofo Sêneca²⁰ há muito declarou que "Nenhum vento sopra a favor para quem não sabe para onde ir." Se a educação, o profissional da educação, a pedagogia e o pedagogo não têm mais a certeza do modo certo de agir estrategicamente para se alcançar os objetivos de educar, ensinar, informar, isto é, o 'como fazer', a nova modernidade oferece, como as demais áreas do conhecimento, possibilidades de definir e decidir um novo 'o que fazer' e um novo 'como fazer'. A realidade posta vem recheada da possibilidade de explorar, de aprender a fazer diferente, de criar, de descobrir, de espantar-se, de descobrir. O que não decorre de um ato isolado, mas que se constrói junto a tantos outros que estão no mesmo caminho, como o próprio educando. Para isto é necessário desgarrar-se do medo do novo, dos velhos padrões da racionalidade técnica, dos papéis criados para si. Nos tempos contemporâneos, que se renovam continuamente, viver continua a ser menos preciso que navegar pelos *sites* e *megabytes*, parafraseando Fernando Pessoa.

A realidade social e cultural que envolve e permeia todas as relações de trabalho em suas diversas formas, influenciada pelos meios de comunicação em tempo real e de acesso fácil, apresenta um mundo onde o aprendizado é contínuo e livre, sem intermediários. Isso indica a reconfiguração do ensino e do papel de seus agentes. Apesar disso, persiste a necessidade do ser humano socializar-se, fazer parte de alguma coletividade que lhe traga algum significado para se construir e construir com o outro.

A escola e a educação se refazem dentro desta realidade e a socialização do conhecimento é parte intrínseca de seu processo. Não há como usurpar do professor e da sua formação o debate da realidade que o cerca e do compartilhamento que é base de sua profissão.

Os modelos de professor e as metodologias para sua formação proporcionam caminhos, não receitas prescritivas a serem seguidas sem reflexão; posturas como estas se distanciam da nova era que já se iniciou. Modelos atuam como parâmetros não como uma fôrma. Podem ser referências para a formação de professores e não estereótipos que delinham e fixam modos de agir.

O neoliberalismo é a diretriz da nova ordem social e a ele a educação está submetida. O Banco Mundial é a instituição financeira de caráter global que, na atualidade,

²⁰ Lucius Annaeus Seneca, mais conhecido como Sêneca, filósofo, nasceu no ano 4 a.C. em Córdova e morreu no ano 65 d.C. em Roma.

vem exercendo maior influência sobre as políticas públicas e o desempenho dos países dependentes de investimento econômico.

O discurso do reconhecimento do valor da educação conflita, no entanto, com as propostas do referido órgão internacional, inclusive quanto às suas diretrizes para o Ensino Superior. Esta pesquisa buscou problematizar a questão, na intenção de ampliar o debate crítico que fomenta a construção de propostas sólidas para a Educação Superior no espaço que ele ocorre, como exercício político dos agentes da educação, em especial o profissional professor. Os contrassensos entre o discurso e a prática do Banco Mundial são cada vez mais notórios e têm uma posição clara a favor da ideologia neoliberal, em detrimento de uma educação que privilegie a inclusão igualitária a todos.

Historicamente a educação e o sistema educacional surgiram dentro de todo o arcabouço paradigmático da era Moderna, legitimando os interesses e a lógica econômico-social dominante. As sociedades ocidentais do século XX tornaram-se sociedades de organizações que carecem de gestão para obter resultados: a educação é parte do sistema educacional que se configura como organização e precisa, como tal, alcançar resultados. Resultados quantitativos e qualitativos são os avaliados e esperados para que justifiquem o valor das organizações, garantam a sua sustentabilidade e atraiam investimento econômico-financeiro.

A educação, em qualquer de seus níveis e atuação, está intrinsecamente inserida nesta realidade e submetida à ordem econômica vigente. A lógica neoliberal compreende que: o capital sobrepuja, direciona e abre exceções ao que seja de seu interesse. Seu discurso soa como um ‘canto de sereia’, isto é, as propostas do Banco Mundial, absorvidas pelas políticas públicas no Brasil, apresentam uma “receita única” aplicada a todos os países homogeneamente com a promessa de que serão garantidas a equidade, a qualidade e a competitividade dos países. Mas nos anos de existência do BM, os estudos e auditorias têm demonstrado mais fracassos que sucessos no desempenho dos seus projetos de um modo geral.

A atuação do Banco Mundial como o que ‘tudo sabe’ sobre a educação dificulta a autonomia de qualquer governo que lhe seja dependente de financiamentos. E difícil é que o BM não sabe ou não quer ver a fragilidade de suas propostas.

O Banco Mundial define diretrizes para a educação, os países que o seguem criam regras e leis que as regulamentam. Mas, o professor e o aluno prosseguem como os atores principais na arte de formar e transformar realidades.

Tal perspectiva é negada à profissionalidade docente e o professor assiste ao esvaziamento de seu trabalho. Isto decorre de vários fatores que culminaram na última década e exerceram forte influência sobre a sociedade e, por consequência, sobre a Educação e a Administração. Dentre esses fatores citamos os que influíram decisivamente na nova configuração do trabalho e que servem de justificativas para as determinações do mercado neoliberal: a internacionalização da economia, as TIC, a integração cultural em decorrência da queda de barreiras entre nações e a alteração do sistema de produção para o pós-fordista. A mudança no perfil da população – com aumento da expectativa de vida e da participação da mulher no mercado de trabalho – também contribuiu para o estabelecimento do modo de produção flexível e tensionado; vindo a favorecer a priorização do desenvolvimento de competências e habilidades mutáveis e a contínua adaptabilidade do trabalhador.

As instituições de ensino e os programas de formação de professor também estão sofrendo as injunções do cenário que se estabeleceu. O professor não precisa trabalhar em uma única IES e não necessariamente somente no ensino, devido à flexibilização e otimização do trabalho. Isto é, não há apenas o regime integral de trabalho, mas também regimes parciais e alternativos. O que enfraquece a segurança do trabalho do professor e a sua relação com órgãos sindicais.

O novo contexto exige um novo perfil docente e altera as relações que estão se estabelecendo entre professor-aluno-instituição. Pela lógica do mercado cabe ao professor como profissional absorver a responsabilidade sobre o seu próprio desempenho e a sua formação inicial ou continuada. Afinal, como dita a lei de mercado, cabe à classe que vive do trabalho conservar a sua empregabilidade, isto é, possuir as competências necessárias e aprimorá-las aos interesses do mercado empregador.

A consideração da justiça ou não desta responsabilidade está diretamente ligada ao investimento que se faz no profissional que forma os novos profissionais e em toda a estrutura que constitui e é disponibilizada para tal formação. Daí a necessidade da reflexão sobre a fragilidade das recomendações do BM, em especial sobre o fato do nível do ensino destinado à construção do conhecimento estar relegado simplesmente à ordem do mercado. Posição que gera conflitos e anseios para uma formação docente condizente com as exigências do próprio mercado.

A educação e a formação docente e de profissionais passam por um momento confuso em que o discurso pelo desenvolvimento de competências e alta *performance* não

caminham lado a lado com as possibilidades de efetivar-se sem um consenso e uma ação coletiva. O mercado cobra uma reação, mas não espera ela efetivar-se com qualidade; espera que ocorra sem oferecer condições e cobra resultados criando um ciclo de culpados: o cidadão que é responsabilizado pelo mercado enquanto profissional que, por sua vez responsabiliza o setor público, que culpa o mercado. E a solução vai sendo construída e adiada ao mesmo tempo.

Um bom exemplo são as Diretrizes Curriculares que apresentam a proposta para o curso de Administração e viabilizá-la não é de competência do Estado, ao menos não totalmente. Afinal, os recursos são limitados e há ordens mais carentes de investimentos já indicados pelos órgãos internacionais.

As IES particulares, como a do caso em estudo, são cada vez mais compreendidas como organizações empresariais. Buscam adaptar-se à lógica da instantaneidade do tempo-espço virtual e esperam profissionais que estejam prontos e preparados para atender às exigências do mercado e das políticas públicas.

Os alunos da IES particular também têm pressa em assimilar uma profissão, logo, esperam dos Centros Universitários e faculdades integradas que os ensine a profissão de administrar ou lhes dê o certificado que garanta um emprego ou o que já está. Se a IES permanecer com a lógica do conhecimento acadêmico: pesquisa e extensão para o nível da graduação, repleta das melhores teorias, onde o mestre é preparado para tal, o aluno-cliente não vê ligação com a realidade, pois quer algo “prático”. O perfil de professor-especialista que se delineia, então, é o de um fornecedor de informações repletas de exemplos práticos, somada à uma alta habilidade interpessoal.

As organizações desejam minimizar situações de problemas com seus clientes e fidelizá-los, como também, profissionais comprometidos, habilitados e à altura de atendê-los. A mesma relação procura a IES privada com seus alunos e professores, mas com as devidas diferenças. Pois, a IES busca evitar todos os tipos de problemas com seus alunos, adaptando-se às necessidades do mercado, com a maioria de professores horistas. Busca ter professores comprometidos com a estrutura e a direção, auto motivados apesar de possíveis ingerências e com maior titulação, mas sem uma participação efetiva no investimento à esta titulação.

Na era do fácil acesso à informação e ao conhecimento, como da comercialização destes, o poder central (mercado, organizações internacionais e Estado) transfere ao poder periférico (instituições de ensino, professores e alunos) a visível responsabilidade por seu

próprio desempenho. Mas, ao poder central confere a função de avaliador do poder periférico estabelecendo a cultura da performatividade. As novas relações de poder e trabalho na nova modernidade informacional são perversos, pois são invisíveis.

Esta pesquisa permitiu revelar que os profissionais da educação encontram-se em um momento muito singular de sua profissão e de sua profissionalidade pela crise que atinge a universidade como instituição multissecular de estabelecimento do saber. Os fundamentos críticos que dão suporte à licenciatura estão sendo questionados e a própria Pedagogia busca respostas. Os pesquisadores focados em Educação apresentam propostas e modelos que são desconhecidos dos professores-administradores e dos gestores da IES. Todos os modelos aproximam em suas conclusões ao requisitarem uma postura reflexiva e crítica sobre a prática docente e a relação consciente com o ambiente cultural, social, político, econômico e tecnológico. O que talvez permita superar as exigências de uma formação profissionalizante reprodutora e destituída de auto-crítica para os professores administradores. A única exigência do MEC para o administrador estar docente é não ser apenas graduado. No mais, espera-se que domine o conteúdo específico da administração e que, se desejar, invista em sua formação continuada, não necessariamente na docência.

Neste estudo observou-se que as práticas docentes, sob a interferência da lógica do mercado sobre as políticas públicas, apontam caminhos semelhantes para a pedagogia (educação) e para os conteúdos específicos da administração: o modelo das competências aplicadas ao ensino. A educação vem absorvendo a contragosto os modelos e paradigmas de gestão que respondem a estrutura de mercado e o resultado deste contexto para o ensino em todos os níveis não tem demonstrado ser favorável, mediante os resultados das avaliações realizadas pelo MEC e pela OCDE.

A possibilidade e a viabilidade de uma unidade de discursos, objetivos e práticas docentes entre os pedagogos e os professores-administradores são possíveis quando se encontram Shön, Morin, Castoriadis, Tardif, Assmann, Contreras, Perrenoud. Mas tem se tornado difícil e sofrido para a Educação, como apresentam Mancebo, Ball, Bosi, Barreto, devido à intenção de querer que os professores de distintas áreas, no caso da educação, adaptem-se ao discurso da gestão. Isto sinaliza que as duas ciências, nos conteúdos de seus textos, discursos, exemplos, depoimentos e práticas pareçam estar em direções opostas gerando conflitos entre si, é o fato de julgarem-se mutuamente vinculadas ao paradigma da racionalidade técnica. Sendo que este modelo já foi superado nos estatutos da prática

gerencial contemporânea e as IES são conduzidas pelas políticas públicas a permanecer restrita a ela, apesar do discurso de modelo de competências.

Através do estudo de caso verificou-se que a formação docente para os profissionais administradores é negligenciada a partir das próprias políticas públicas voltadas para a Educação e todos os seus níveis de atuação. O administrador como professor encontra na IES o mesmo modelo de mercado que encontra-se submetido para o exercício de sua profissão. Isto é, o modelo de performatividade que espera do profissional a solução de suas próprias dificuldades e o responsabiliza pelos insucessos obtidos. A pedagogia possibilita valiosas reflexões para a formação do docente em administração e para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula, tendo em vista a manutenção do equilíbrio entre a pesquisa e o ensino da administração. Apesar de estar se reavaliando (a pedagogia) dentro dos mesmos desafios enfrentados pela administração e demandados pela sociedade – mobilidade, elasticidade, criatividade e inovação.

A pesquisa permitiu aferir as produções da pedagogia que têm por objeto a formação docente registradas no capítulo segundo deste trabalho. As concepções de formação de professores encontradas viriam a dar efetivas contribuições para os programas de mestrado que têm, segundo o MEC, o compromisso com a formação do professor administrador.

Com a alta competitividade que se estabeleceu em todos os setores da economia, o profissional como capital intelectual precisa investir em sua qualificação para atender aos anseios do mercado. Tal lógica alcançou a Educação, com o acesso do investimento do capital privado na criação de instituições de ensino, no caso, de IES. Deste modo, o professor administrador está diretamente ligado às suas perspectivas para a carreira docente, decidindo pelo investimento ou não em sua formação docente. Assim, como as organizações empresariais, a IES não tem o compromisso com a formação de seu corpo de profissionais, no caso, do ensino.

Com o respaldo de Contreras foi possível conhecer muitas das vertentes e debates a respeito dos modelos de formação de professores. Em todos eles a ordem econômica de forma direta ou invisível se fez presente. O que não há de se estranhar, já que a Educação foi uma das grandes narrativas da modernidade e continua vigorando no discurso salvacionista pregado na contemporaneidade, de que a “Educação garante o futuro”. Como a realidade posta exige reflexões e a busca para encontrar caminhos e soluções para as situações singulares que surge, o modelo centrado na epistemologia da prática-reflexiva de

Shön se ajusta às necessidades de formação do futuro administrador e contribui a autonomia do professor-administrador em sala de aula.

A administração é uma ciência da prática e exige uma preparação que se relacione diretamente às situações do trabalho da profissão. Conta com profissionais da própria área ou de áreas afins, como a economia, a psicologia, a contabilidade, o sistema de informação. Para tanto, espera que todos como professores mantenham relação com o ambiente profissional, o universo empírico e que possuam experiência prática em seu campo de atuação.

O enfoque do curso segue uma abordagem baseada na aptidão profissional que promova o desenvolvimento de competências nas áreas de gestão, que favoreça a interação com a pesquisa, o ensino e a extensão, como garanta a formação de um perfil profissional flexível, crítico, resiliente, criativo e pronto para adaptar-se à um ambiente mutável. A aquisição de tais competências segue a lógica neoliberal que leva ao extremo esse processo sem nenhum comprometimento do que a determina.

Direção, professores e alunos reconhecem o diferencial das aulas dos professores que apresentam domínio dos métodos pedagógicos somados ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Valorizam o profissional que reflete sobre a própria prática em sala de aula utilizando-a para aperfeiçoar seu trabalho. O ponto é que essas competências devem ser natas ou frutos de auto investimento do administrador-professor, por ausência de políticas públicas claras que estabeleçam uma formação docente inicial ou continuada.

Foi possível compreender pela pesquisa que a formação docente dos profissionais administradores ocorre no próprio exercício de suas funções em sala de aula. E que tal fato corresponde às mudanças contemporâneas que não validam uma formação pedagógica do administrador-professor. Não se considera que tal formação influa decisivamente sobre o trabalho docente observados nos relatórios e orientações do BM e pelas políticas públicas do país. A garantia da efetividade do desempenho dos egressos do curso de administração está condicionada à estrutura oferecida pela IES, aos esforços pessoais e particulares dos administradores, e ao esforço pessoal do aluno.

Comungamos da opinião de Freitas quanto à importância de uma política pública mais coerente e clara voltada para a formação de professores para o ensino superior. Isto implica superar a defasagem estrutural da Educação e a crise da sociedade salarial ou de sua desagregação que conduziu o trabalho a perder sua consistência. Como também, superar o comprometimento do Estado com o direito à educação profissional mediante a

definição de recursos, objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento públicos para assegurar o desenvolvimento dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Mesmo que a relação professor e aluno tenha se modificado com a globalização e pelas tecnologias da informação, o papel do docente permanece composto pelas dimensões políticas e pedagógicas que lhe aferem alto valor profissional. A condução da aprendizagem é uma função docente e carece de uma formação específica para o exercício da profissão. O professor-administrador possui um saber específico capaz de instrumentalizar o aluno para o exercício da profissão. Uma formação docente é capaz de articular os saberes técnicos, os saberes didáticos e o saber do pesquisador que permita a alunos e professor desenvolverem atividades que gerem momentos de reflexão na e sobre a ação.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALCOFORADO, Fernando. **Globalização e Desenvolvimento**. São Paulo: Nobel, 2006.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa coletiva na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v.15, n.28, 2006, p.99-118.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p.53-66, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/trabeduc/artigos/2008mai_ago.pdf
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro. Forense-universitária, 2003.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARRUDA, Jose Jobson de Andrade. **Nova História: moderna e contemporânea**. EDUSC, 2005.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AVANCINI, Marta. Falta de unidade. **Revista Ensino Superior**, São Paulo: Segmento, Ano 10, n.116, 2008, p.12-20.
- BALL, Stephen J.. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar 2009.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 540-564, set./dez. 2005.

BARROS NETO, João Pinheiro de. **Teorias da Administração**: curso compacto: manual prático para estudantes & gerentes profissionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 28 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 23 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do Ensino Superior** – Graduação 1980-1998. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf Acesso em: 24 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – ensino médio. Brasília, 2000c. 109p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf Acesso em: 24 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Diretrizes para Elaboração. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: http://www.cpd.ufv.br/cpa/doc/pdi_sapiens.pdf Acesso em: 26 ago. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Resolução n.4 de 13 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19jul.2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_mec_adm.pdf Acesso em: 05 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído pela da Portaria Ministerial nº 4.034**, de 8 de dezembro de 2004. Brasília, DF, dez. 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_mec_adm.pdf Acesso em: 05 nov. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Resolução n.5 de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pep05_05.pdf Acesso em: 05 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> Acesso em: 17 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da Educação Superior 2007**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm Acesso em: 24 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da Educação Superior 2008**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf Acesso em: 24 ago. 2009.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração**: teorias e processos. São Paulo: Editora Pearson/Prentice Hall, 2006.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da Sociedade Informacional. In: CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX,

Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. **Novas perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A sociedade em rede** – A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

CASTRO, Aldemar Araújo e CLARK, Otávio Augusto Câmara. **Planejamento da Pesquisa**. São Paulo: AAC, 2001.

CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. V.1. Patrocínio, 2002.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. São Paulo: JM, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Elsevier/Campos, 2006.

COBRA, Marcos. **Administração de Vendas**. São Paulo: Atlas, 1994, p.53.

COELHO, I. M.. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V.S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador**. Brasília: FEA-USP, 1994.

_____. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador**. Brasília: FEA-USP, 1998.

_____. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador**. Brasília: FEA-USP, 2001.

_____. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador**. Brasília: FEA-USP, 2004.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. La autonomía docente: Implicaciones para la formación del profesorado. **Conferencia em el Seminario “La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas”**. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 24 de agosto de 2005.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? TOMMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S.(orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, Ago. 2003, p. 36-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 10 jan 2010.

COVRE, Maria Lourdes Manzini. **A Formação e a Ideologia do Administrador**. Petrópolis: Vozes, 1991.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação científica em educação**. Curitiba: Ibepex, 2005.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

DESCARTES, Renè. **Discurso do Método**. Lisboa: Editora 70, 1993.

DRUCKER, Peter Ferdinando. **Administração**. São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. **Administrando para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “aprender-a-aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURAND, Jean Pierre. A refundação do trabalho no fluxo tensionado. *Revista Tempo Social*, [online], vol.15, n.1, p. 139-153, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a08.pdf>

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2001.

EDITORIAL. Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 647-651, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998: p. 137-152.

FERREIRA, Ademir Antônio, e outros. **Gestão Empresarial**. São Paulo: Pioneira, 2000.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial 2001: 123-139.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial, 2001: p. 183-196.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Revista Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, vol.34, n.1, pp. 109-126 – jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a08v34n1.pdf>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIROUX, Henry Armand. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.
- _____; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOMES, Luís R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- GONZAGA, Ana Cristina Rocha. **O Professor de Administração e a Tessitura de sua Formação Docente: um estudo de Múltiplos Casos**. 2006, 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade FEAD-MINAS, Belo Horizonte/MG.
- GROF, Stanislav. **Além do Cérebro: Nascimento, Morte e Transcendência em Psicoterapia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1988.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, n. 2, pp. 201-210 – mai/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos - o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- JAPIASSU, Hilton. O Racionalismo Cartesiano. In: RESENDE, A. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1999.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KINCHELOE, Joe L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica do professor. In: **A formação do professor como um compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KRAHE, E. D. . Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008, Itajaí, SC. **Anais do VII Seminário ANPED SUL**. Itajaí, SC: Univali - Programas de Pós Graduação em Educação da Região Sul, 2008.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc Acesso em: 18 Fev 2009.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- _____; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.
- LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe: estudo sobre a dialética marxista**. : Martins Fontes, 2003.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MANCIBO, Deise. Globalização, Cultura e Subjetividade: discussão a partir dos meios de comunicação de massa. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n.03, p. 289-295, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a08v18n3.pdf>

_____. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.01, p. 74-80, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**: da Revolução Urbana à Revolução Digital. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco; 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65-80.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NEIVA, C.C.; COLLAÇO, F.R.; ZIMMER, L.R. Pontos essenciais para uma política pública de educação superior. In: **Políticas públicas de Educação Superior**: desafios e proposições. Brasília: ABMES; FUNADESP, 2002, p. 337-341.

NETO, João Pinheiro de Barros. **Teorias da Administração**. São Paulo: Qualitymark, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p.13-34.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 190-215. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a08n17.pdf>. Acesso em: 23 abr 2009.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente. **30ª Reunião Anual da Anped**. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. GT09. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3652--Int.pdf>

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição, **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, 1967-2007, 149-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a09v41sp.pdf>. Acesso em: 02 jun 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.283-303, maio/ago.2004.

PARRA Fº, Domingos e SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Futura, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife/PE: UFPE, 2006.

PEREIRA, Otaviano J. Modernidade – Pós-modernidade: afinal, onde estamos? In: **Formação docente online**, Uberaba, v.3, n.7, jan-abr.2003. Disponível em: <http://www.uniube.br/new/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/capa.htm>. Acesso em: 15 mar 2004.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

_____. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza - saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S.. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

RESENDE, A. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1999.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia**. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROHDEN, Valério. O Criticismo Kantiano. In: In: RESENDE, A. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1999.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUSSEAU, Jean-jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1995.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____ ; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Campinas: Educação e sociedade, 2007, v.28, n.100, p. 1231-1255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; GOERGEN, Pedro; SOBRINHO, José Dias; PINO, Ivany; PIOZZI, Patrizia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SILVARES, Elizabeth de Almeida; CAMARGO, Pompêo de. EDITORIAL. Universidade: Reforma e/ou rendição ao Mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 647-651, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 61-80. jun. 2007.

SIMON, Maria Célia. O Positivismo de Comte. RESENDE, A. In: **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1999, p.129.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. TOMMASI, L. de. WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Cleide M. de Brito. **História e Memória Educacional** – A Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio dos anos setenta aos nossos dias. 2002. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07 Out 2009.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TONÁCIO, Glória de Melo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. **32ª Reunião Anual da Anped**. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? GT09. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5335--Int.pdf>

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L. de. WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

VARANDA, Ana Paula Martins. **Formação de professores: as competências para a docência desenvolvidas nos mestrados acadêmicos em administração de Salvador**. Dissertação (mestrado) - Universidade Salvador – UNIFACS, 2006. 124 f.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ªed. São Paulo: Bookman, 1994.

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do**

trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABN, 1998. p.207-236.

APÊNDICE A

GUIA PARA ENTREVISTA COM OS DIRIGENTES DA IES PESQUISADA

1.	Como se dá a contratação do professor para a administração?
2.	<p>O que mais impacta o desempenho do Administrador como professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regime de trabalho (integral -40hs, parcial -20hs, horistas); - Titulação (mestrado, doutorado); - Conhecimento de práticas pedagógicas em sala de aula: interacionismo e/ou no construtivismo, centramento na iniciativa, na autonomia e no diálogo; - Conhecimento de princípios pedagógicos em sala de aula: lidar com cada identidade, diversidade e autonomia do aluno; interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos; - Desenvolver pesquisa e projetos de extensão; - Participar continuamente de eventos científicos (simpósios, congressos,...).
3.	Mudanças no mundo do trabalho, novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede. Como situa a IES nesse contexto?
4.	<p>Concorda com a afirmativa:</p> <p>“O ‘bom’ professor de administração tem alta habilidade interpessoal, no mínimo 10 anos de experiência na área que atua, 10 anos de experiência em sala de aula e título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.”</p>
5.	Para aperfeiçoar a atuação do administrador como professor precisa-se de uma formação específica na docência através de uma pós-graduação?
6.	<p>Cito dois modelos de professores abaixo. Em qual perfil você considera que os professores administradores da IES melhor se encaixam, de modo geral? Está satisfeita com o perfil detectado?</p> <p>a) Aplicação do conhecimento teórico e técnico disponível em obras oriundas de pesquisa científica. O aprendizado teórico sobrepõe ao prático, pois, acredita-se que na medida que se possui tal tipo de conhecimento é possível as derivações técnicas. Os fins que se pretendem com o ensino são fixos e bem definidos. Conhecimento das metodologias de ensino, domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo (alunos) em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem. O conhecimento pedagógico mais relevante estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade que foi pré-determinada.</p> <p>b) Reflete na ação pesquisando o contexto da prática, o que provoca a transformação profissional do professor e do aluno. E confronta seu conhecimento prático com a situação para o qual o que está disponível não satisfaz. Não depende de teorias e técnicas pré-estabelecidas: observa os problemas concernentes à sua área e atende as peculiaridades decidindo o que vale a pena seguir ou encerrar. São inovadores, mas não se limitam a descartar a sabedoria tradicional do passado. Pesquisa sua prática e realiza na própria ação os valores que se considera correto de forma que os produtos de sua atuação possa ser caracterizado e qualificado. Estabelece relação entre a prática reflexiva de seu ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, colaborando com um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo.</p>

APÊNDICE B

ENTREVISTA PARA DEFINIÇÃO (ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO) DE UM “PERFIL PROFISSIONAL PERSONALIZADO” PARA O EXERCÍCIO ADEQUADO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Data:

IES:

Cargo/função:

Graduação:

Titulação:

E-mail:

Recomendações importantes:

- ✓ Esta folha deve ser preenchida pelo ocupante do cargo superior do docente de administração. .
- ✓ Consulte as notas explicativas dos tópicos no verso da folha.
- ✓ Considere as exigências específicas do docente de administração, mais do que o título do cargo.
- ✓ Seja criterioso e procure dimensionar corretamente as exigências da função, sem exagerar nas propriedades solicitadas e nem nas tarefas ou nas características do seu ocupante.
- ✓ Faça a escolha colocando um X na coluna que indica o **grau de importância** correto para o exercício da função em questão.

Questão	EXIGÊNCIAS, PRÉ-REQUISITOS E NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
1.	Gostar de trabalhar em grupo, em equipe e com o público. Não ser individualista.						
2.	Possuir habilidades para negociação e para demonstrar respeito pela opinião dos outros.						
3.	Acatar e executar instruções e regras, e respeitar a hierarquia.						
4.	Assumir posicionamentos e decisões de responsabilidade, mesmo quando isso inclui riscos.						
5.	Experiência profissional; conhecimento técnico e interessar-se por assuntos profissionais que vão além das atividades específicas das suas funções.						
6.	Conseguir engajar e motivar outras pessoas na solução dos problemas.						
7.	Apresentar força e estabilidade de caráter, e posicionamento moral firme.						
8.	Ser perseverante quando se trata de cumprir compromissos, podendo até mesmo assumir uma posição antipática para isso.						
9.	Saber ser flexível para tratar objetivamente assuntos delicados e para convencer pessoas.						
10.	Ter estabilidade e comprometimento para com a organização, com a sua posição e com os compromissos do trabalho.						
11.	Conseguir adaptar-se a alterações abruptas e a mudanças imprevistas de planos e estratégias.						
12.	Encarar obstáculos e problemas de forma racional, lógica e construtiva.						
13.	Possuir uma pronunciada auto segurança sabendo como agir a cada situação. Demonstrar autoconfiança e não se deixar impressionar frente situações adversas ou completamente novas.						
14.	Demonstrar domínio da metodologia de ensino-aprendizagem.						
15.	Apresentar visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento; competência em identificar e solucionar problemas; habilidade interpessoal (saber se relacionar com as pessoas); ter ações pró empreendedorismo .						
16.	Apreciar a realização de trabalhos dentro de padrões, instruções e parâmetros bem definidos.						
17.	Demonstrar criatividade na realização do trabalho, quebrando regras e paradigmas ultrapassados.						

18.	Manter-se emocionalmente estável mesmo em situações de pressão, agitação e contrariedade.						
19.	Ter autocontrole, superando desafios e gerenciando problemas de difícil solução.						
20.	Agir de forma enérgica e decidida, seja tomando decisões ou mesmo no relacionamento interpessoal.						
21.	Ter a capacidade de assumir seus atos, admitindo seus erros e responsabilizando-se pelas consequências.						
22.	Saber apontar criticamente aspectos a serem corrigidos e melhorados na atuação de pessoas com as quais convive, envolvendo-se na sua correção.						
23.	Ter a tendência de manter-se na mesma organização, investindo na sua experiência pessoal por longos períodos.						
24.	Demonstrar conhecimento do Projeto Pedagógico, PDI e DCN do Curso.						
25.	Envolver-se e fomentar as atividades de pesquisa e extensão do curso e da IES.						

APÊNDICE C

GUIA PARA DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL PARA CONHECIMENTO DO “PERFIL DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO”

Data: 06 e 08 de março de 2009

IES: UNICERP

Recomendações importantes:

- ✓ Solicitação sala CET CERRADO ou sala BLOCO II da IES.
- ✓ Testar gravador e informar que o encontro será gravado.
- ✓ Ninguém, à exceção do entrevistador, terá acesso às informações debatidas.

1.	Como se deu sua formação como professor?
2.	Métodos de ensino-aprendizagem; habilidade interpessoal; experiência profissional; conhecimento técnico: a que mais se dedica? Por quê?
3.	PEDAGOGIA: o que vem a sua mente?
4.	REALISMO e IDEALISMO: há relação com Administração e Educação? Qual?
5.	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, publicado em 2 DE FEVEREIRO DE 2004, Resolução CNE/CES nº4 de 13/07/2005 e PROJETO PEDAGÓGICO do Curso de Administração do UNICERP. O quanto conhece e o que isso efetivamente contribui com seu trabalho de professor?
6.	Regime de trabalho (integral -40hs, parcial -20hs, horistas); a Titulação (mestrado, doutorado); o Domínio de métodos pedagógicos (de ensino-aprendizagem); OU sua Experiência profissional. O que mais impacta seu trabalho de professor?
7.	Mudanças no mundo do trabalho, novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede. Estas questões ou temas lhe dizem algo específico quanto à sua prática? Discute-os temas em sala de aula?
8.	Visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento; competência em identificar e solucionar problemas; habilidade interpessoal (saber se relacionar com as pessoas); atitude empreendedora (qual o significado aqui atribuído?) . Você possui e desenvolve em seus alunos?
9.	Conhecimento de práticas pedagógicas em sala de aula: enfoques interacionista e/ou construtivista, centramento na iniciativa, na autonomia e no diálogo; Conhecimento de princípios pedagógicos em sala de aula: lidar com cada identidade, diversidade e autonomia do aluno; interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos; Desenvolver pesquisa e projetos de extensão; Participar continuamente de eventos científicos (simpósios, congressos,...). São ou foram relevantes para sua atuação como professor? Em que sentido?
10.	Concorda com a afirmativa: “O ‘bom’ professor de administração tem alta habilidade interpessoal, no mínimo 10 anos de experiência na área que atua, 10 anos de experiência em sala de aula e título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.”
11.	Apresentados dois modelos de professores, em qual perfil você considera se encaixar melhor? a) Aplicação do conhecimento teórico e técnico disponível em obras oriundas de pesquisa científica. O aprendizado teórico sobrepõe ao prático, pois, acredita-se que na medida que se possui tal tipo de conhecimento é possível fazer as derivações técnicas. Os fins que se pretendem com o ensino são fixos e bem definidos. Conhecimento das metodologias de ensino, domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo (alunos) em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem dos alunos. O conhecimento pedagógico mais relevante estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade que foi pré-determinada. b) Reflete na ação pesquisando o contexto da prática, o que provoca a transformação profissional do professor e do aluno. E confronta seu conhecimento prático com a situação para o qual o que está disponível não satisfaz. Não depende de teorias e técnicas pré-estabelecidas: observa os problemas concernentes à sua área e atende às peculiaridades da prática em sala de aula, decidindo o que vale a pena seguir ou encerrar. É inovador, mas não se limita a descartar a sabedoria tradicional do passado. Pesquisa sua prática e realiza na própria ação os valores que considera correto de forma que os produtos de sua atuação possam ser caracterizados e qualificados. Estabelece relação entre a prática reflexiva de seu ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação.
12.	Para atuar como professor, o administrador precisaria de uma formação específica para a docência por meio de uma especialização ou mestrado.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO “PERFIL DO PROFISSIONAL DOCENTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO”
APLICADO AOS EGRESSOS

Data da sua resposta: ____/____/2009

IES:

Ano de sua graduação: _____

Turma: _1^a _2^a _3^a _4^a _5^a _6^a**LEIA! Recomendações importantes:**

- ✓ Você está contribuindo com a análise da efetividade dos cursos de administração e seu corpo docente.
- ✓ Nas questões abertas, sua sinceridade e objetividade são fundamentais.
- ✓ Devolva esse questionário via e-mail. A agilidade da resposta é essencial.
- ✓ Busque responder as questões solitariamente, sem o envolvimento de terceiros. Após o envio do questionário respondido fique à vontade para possíveis comentários e trocas de opiniões com quem achar devido.
- ✓ Ninguém, à exceção do pesquisador, terá acesso às informações apresentadas.

1. Mudanças no mundo do trabalho, novo paradigma, novas relações de poder, contemporaneidade, informacionalismo e sociedade em rede:

a. O que exatamente estas questões lhe sugerem?

b. Seus professores discutiram sobre esses temas em sala de aula, durante sua formação?
____ SIM ____ NÃO

c. Caso sim, cite quais discutiu ou se todas e se em todas as disciplinas ou não.

2. Concorda com a frase: à Administração, o realismo; à Pedagogia o idealismo Melhorar se possível.
Justifique.

TEMAS	Importância Muito Baixa	Pouca Importância	Alguma Importância	Razoável Importância	Muita Importância	Extrema Importância
✓ Faça a escolha colocando um X na coluna que indica o grau de importância correto para o exercício da função em questão. Se for necessário, justifique seu critério e procure dimensionar corretamente as questões.						
3. O mercado exige de você:	----	----	----	----	----	----
3.1 - Visão ampla, profunda e articulada das áreas de conhecimento						
3.2 - Competência em identificar e solucionar problemas						
3.3 – Habilidade interpessoal (saber se relacionar com as pessoas)						
3.4 - Atitude empreendedora						

4.	Relevância para os professores formarem futuros administradores:	----	----	----	----	----	----
	4.1 – Conhecimento de práticas pedagógicas em sala de aula: interacionismo e/ou construtivismo, centramento na iniciativa, na autonomia e no diálogo.						
	4.2 - Conhecimento de princípios pedagógicos em sala de aula: lidar com cada identidade, diversidade e autonomia do aluno; interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos.						
	4.3 – Desenvolver pesquisa e projetos de extensão.						
	4.4 – Participar continuamente de eventos científicos (simpósios, congressos,...)						
5.	Impacta o desempenho do professor na sala de aula:	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	5.1 - Regime de trabalho (integral -40hs, parcial -20hs, horistas)						
	5.2 - Titulação (mestrado, doutorado)						
	5.3 – Experiência profissional na área de conhecimento de sua atuação.						
	5.4 – Domínio de métodos pedagógicos (de ensino-aprendizagem).						
6.	Impacto sobre sua formação:	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	6.1 Grade curricular, projeto pedagógico e plano de curso.						
	6.2 - Estrutura física (laboratórios, biblioteca, tecnologia em sala de aula).						
	6.3 - Jogos empresariais, desenvolvimento de feiras e planos de negócio.						
	6.4 - Participação em eventos científicos (fóruns, simpósios, etc.)						
7.	O ‘bom’ professor de administração tem:	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	7.1 – Alta habilidade interpessoal						
	7.2 – No mínimo 10 anos de experiência na área que atua (conhecimento técnico)						
	7.3 – 10 anos de experiência em sala de aula.						
	7.4 – Título de mestre ou doutor conquistado em universidade pública.						
8.	Para atuar como professor o administrador precisaria de uma formação específica como docente em uma especialização ou mestrado.						

9. Houve professores que desenvolveram práticas e princípios pedagógicos como os citados nas questões 4.1 e 4.2 acima? Ou seu grau de conhecimento sobre o tema restringe sua avaliação?

10. Você considera sua preparação/formação para o mercado de trabalho e a atuação como administrador:

- Excelente
- Muito boa
- Razoável
- Insatisfatória

11. E qual o peso de seus professores nesta sua formação, de um modo geral:

- Fundamental crucial, o principal fator

- b. Relevante, mas havia outros fatores
- c. Importante, mas essencial mesmo foi.....
- d. O maior peso foi o meu interesse e desempenho

12. Você atua como administrador(a):

- a. Antes de entrar na faculdade
- b. Desde antes de graduar
- c. Desde que graduei
- d. Algum tempo após graduar
- e. Não atuo como administrado

13. Veio o reconhecimento (oportunidades e retorno financeiro) por fazer o curso de administração a partir de quando: (marque mais de uma opção se verdadeiro)

- a. Passei no vestibular
- b. Estava fazendo o curso
- c. Graduei
- d. Especializei
- e. Ainda não obtive reconhecimento

14. Descreve bem seus professores: Marque V para verdadeiro e F para falso.

- a. () Aplicação do conhecimento teórico e técnico disponível em obras oriundas de pesquisa científica (livros sobre o tema, por exemplo).
- b. () Reflete na ação pesquisando o contexto da prática, o que provoca a transformação profissional do professor e do aluno. E confronta seu conhecimento prático com a situação para o qual o que está disponível não satisfaz.
- c. () Não depende de teorias e técnicas pré-estabelecidas: observa os problemas concernentes à sua área e atende as peculiaridades decidindo o que vale a pena seguir ou encerrar.
- d. () O aprendizado teórico sobrepõe ao prático, pois, acredita-se que na medida que se possui tal tipo de conhecimento é possível as derivações técnicas.
- e. () São inovadores, mas não se limitam a descartar a sabedoria tradicional do passado.
- f. () Os fins que se pretendem com o ensino são fixos e bem definidos.
- g. () Conhecimento das metodologias de ensino, domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo (alunos) em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.
- h. () Pesquisa sua prática e realiza na própria ação os valores que se considera correto de forma que os produtos de sua atuação possa ser caracterizada e qualificada.
- i. () O conhecimento pedagógico mais relevante estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade que foi pré-determinada.
- j. () Estabelece relação entre a prática reflexiva de seu ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, colaborando com um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: TRABALHO EM TEMPOS GLOBAIS, FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES ADMINISTRADORES

Responsável pelo projeto: Valéria de Araújo Torres

Endereço: R. Prof. Felipe Corrêa, 413 – Sobradinho – Patos de Minas/MG

Telefone de contato: 34 9106-9686 ou 34 3823-3572

Este projeto investiga a natureza, os conteúdos e os efeitos das principais alterações tecnológicas e societárias ligadas à globalização, à reestruturação do sistema produtivo, à disseminação de uma cultura digital, às modificações da relação tempo/espço que atingem os sujeitos e a escola e delineiam mudanças no trabalho docente e nas relações entre alunos e professores. Visa, sobretudo, investigar o conteúdo das duas ciências, pedagogia e administração, para a construção de uma formação docente do administrador que atenda aos desafios demandados pela sociedade – mobilidade, elasticidade, criatividade e inovação, com a manutenção do equilíbrio entre a pesquisa e o ensino da administração. Assim, a questão é conhecer o modo como o trabalho em educação vem se dando e o que dele resulta para a subjetividade de professores e alunos no ensino superior, no relacionado à contemporaneidade.

Neste sentido, você está convidado a participar como sujeito desta pesquisa respondendo às questões de uma entrevista que será gravada e transcrita. Posteriormente será devolvida a transcrição para o seu conhecimento. As questões da entrevista focam os seguintes temas: trabalho docente, desafios para o professor na contemporaneidade, egressos do Curso de Administração e o mercado.

Cabe esclarecer que o destino dos dados será exclusivamente para fins científicos. A confidencialidade e o sigilo de sua identidade serão preservados.

Mediante as informações acima apresentadas, você poderá decidir pela sua participação ou não, sem nenhuma consequência ou prejuízo para sua pessoa. Da sua participação neste estudo, de natureza qualitativa, poderá advir contribuições para a construção de novos conhecimentos e ações na área.

Eu, _____ RG n° _____, abaixo assinado, declaro ter recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos a serem nela adotados. Estou ciente e concordo em participar do estudo, respondendo às questões que me forem apresentadas. Concordo com as condições postas, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas, com a segurança de que será mantido o seu caráter confidencial e que eu não serei identificado.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Valéria de Araújo Torres

Assinatura do pesquisado

ANEXO A

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
1º PERÍODO		
Teorias da Administração	04	80
Teorias Econômicas	04	80
Contabilidade Básica	04	80
Filosofia	02	40
Instituições de Direito	02	40
Português Instrumental	02	40
Informática Aplicada à Administração	02	40
Total	20	400
2º PERÍODO		
Teoria das Organizações	04	80
Economia de Empresas	04	80
Matemática Aplicada a Administração	04	80
Sociologia Aplicada a Administração	04	80
Direito Empresarial	02	40
Métodos e Técnicas de Redação Científica	02	80
Total	20	400
3º PERÍODO		
Sistemas administrativos	04	80
Contabilidade e Análise de Custos	04	80
Economia Brasileira	02	40
Estatística Aplicada à Administração I	04	80
Legislação Tributária	02	40
Métodos e Técnicas de Pesquisa	04	80
Total	20	400
4º PERÍODO		
Matemática Financeira	04	80
Introdução ao Marketing	04	80
Estatística Aplicada a Administração II	02	40
Legislação Social e Trabalhista	02	40
Administração de Sistemas de Informação	04	80
Psicologia Aplicada a Administração	04	80
Total	20	400

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
5º PERÍODO		
Administração dos Recursos Materiais e Patrimoniais	04	80
Comunicação Empresarial	02	40
Comportamento Organizacional	02	40
Administração de Produção	04	80
Administração Financeira I	04	80
Administração Mercadológica	04	80
Total	20	400
6º PERÍODO		
Gerência de Produtos, Serviços e Mercados	04	80
Administração Financeira II e Orçamentos	04	80
Administração de Recursos Humanos I	04	80
Logística de Distribuição e Suprimentos	02	40
Tópicos Especiais em Administração I	02	40
Orientação de Estágio I	04	40
Total	20	400
7º PERÍODO		
Análise de Demonstrativos Financeiros	04	80
Administração Estratégica	04	80
Administração de Recursos Humanos II	04	80
Pesquisa de Marketing	02	40
Tópicos Especiais em Administração II	02	40
Orientação de Estágio I	04	40
Total	20	400
8º PERÍODO		
Mercado de Capitais	04	80
Pesquisa Operacional	04	80
Criação e Desenvolvimento de Novas Empresas	02	40
Gestão do Agronegócio	02	40
Ética Profissional	02	40
Tópicos Especiais em Administração III	02	40
Orientação de Monografia	04	80
Total	20	400
TOTAL GERAL	160	3200

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de administração do Centro Universitário.

ANEXO B

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE AS EXIGÊNCIAS, PRÉ-REQUISITOS E
CARACTERÍSTICAS PARA O PERFIL DO PROFESSOR-ADMINISTRADOR

Ref.	Exigências, pré-requisitos, características:
1.	Gostar de trabalhar em grupo, em equipe e com o público. Não ser individualista. # Análise da sociabilidade e pré-disposição necessárias para conviver com colegas e/ou superiores.
2.	Possuir habilidades para negociação e para demonstrar respeito pela opinião dos outros. # Análise do nível de correlação entre autoconfiança, extroversão e sociabilidade para realizar essa função.
3.	Acatar e executar instruções e regras, e respeitar a hierarquia. # Verificação da necessidade de atuar de acordo com convicções, controle e autoconfiança, evitando a tensão.
4.	Assumir posicionamentos e decisões de responsabilidade, mesmo quando inclui riscos. # Análise da necessidade de adequar, em bons níveis de atuação, a identificação, a agressividade e a racionalidade.
5.	Interessar-se por assuntos profissionais que vão além das atividades específicas das suas funções. # Verificação do grau de envolvimento e interesse geral pelo negócio da organização, necessários para a função.
6.	Conseguir engajar e motivar outras pessoas na solução dos problemas. # Análise da combinação entre as características de envolvimento, sociabilidade e extroversão.
7.	Apresentar força e estabilidade de caráter, e posicionamento moral firme. # Averiguação do grau de exposição para atuar de acordo com padrões éticos.
8.	Ser perseverante quando se trata de cumprir compromissos, podendo até mesmo assumir uma posição antipática para isso. # Análise da capacidade de corresponder aos compromissos mantendo sob controle a instabilidade, a depressão e a insegurança.
9.	Saber ser flexível, inclusive para expor a verdade e para convencer as pessoas. # Análise do grau de flexibilidade para superar obstáculos, no exercício da função.
10.	Ter estabilidade e comprometimento para com a organização, com a sua posição e com os compromissos do negócio. # Averiguação da necessidade de adequação dos fatores de euforia, estabilidade de caráter e racionalidade.
11.	Conseguir adaptar-se a alterações abruptas e a mudanças imprevistas de planos e estratégias. # Análise da necessidade de adequação entre serenidade, estabilidade e racionalidade.
12.	Encarar obstáculos e problemas de forma racional, lógica e construtiva. # Verificação da estabilidade e racionalidade exigidos pela função e parcialmente ligados a euforia.
13.	Possuir uma pronunciada auto segurança sabendo como agir a cada situação. # Análise da adequação entre índole pacífica e autoconfiança para a atuação nessa função.
14.	# Análise da formação pedagógica.
15.	Demonstrar autoconfiança e não se deixar impressionar frente situações adversas ou completamente novas. # Verificação do grau de solicitação da função para agir com auto segurança em situações inesperadas.
16.	Apreciar a realização de trabalhos dentro de padrões, instruções e parâmetros bem definidos. # Análise do grau de equilíbrio e objetividade necessários para cumprir regras.
17.	Demonstrar criatividade na realização do trabalho, quebrando regras e paradigmas ultrapassados. # Verificação do grau de importância da expressão da agressividade e da energia para investir nas mudanças.
18.	Manter-se emocionalmente estável mesmo em situações de pressão, agitação e contrariedade. # Análise o grau de importância para lidar positivamente com o emocional e o racional.
19.	Ter autocontrole, superando desafios e gerenciando os problemas não solucionados. # Averiguação do grau de exposição para uma atuação equilibrada entre extroversão e racionalidade.
20.	Agir de forma enérgica e decidida, seja tomando decisões ou mesmo no relacionamento interpessoal. # Verificação da necessidade de atuar demonstrando dinamismo, integridade e assertividade.
21.	Ter a capacidade de assumir seus atos, admitindo seus erros e responsabilizando-se pelas consequências. # Averiguação da forma de visualizar situações e de tomar posições pessoais.
22.	Saber apontar criticamente aspectos a serem corrigidos e melhorados na atuação de pessoas com as quais convive, envolvendo-se na sua correção. # Verificação do grau de envolvimento e entusiasmo, conforme o caso exigido e necessário.
23.	Ter a tendência de manter-se na mesma organização, investindo na sua experiência pessoal por longos períodos. # Averiguação da importância do grau de estabilidade necessário.
24.	Demonstrar conhecimento do Projeto Pedagógico, PDI e DCN do Curso. # Demonstra interesse pelo exercício da profissão docente e comprometimento com a IES.
25.	Envolver-se e fomentar as atividades de pesquisa e extensão do curso e da IES. # Disposição para incrementar a cultura de pesquisa.