

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Cristhiane Rodrigues Soares Leão

**PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO VALE DO
MUCURI DE 2006 A 2015**

Diamantina

2016

Cristhiane Rodrigues Soares Leão

**PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO VALE DO
MUCURI DE 2006 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Amédís Germano dos Santos

Diamantina

2016

Ficha Catalográfica
Preparada pelo Serviço de Biblioteca/UFVJM
Bibliotecário responsável: Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

L576p Leão, Cristhiane Rodrigues Soares.
2016 Práticas docentes no curso de administração do Vale do Mucuri de 2006 a 2015. / Cristhiane Rodrigues Soares Leão. Diamantina: UFVJM, 2016.
107 p.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Orientador: Prof. Dr. Amédís Germano dos Santos.
1. Ensino superior. 2. Práticas docentes. 3. Ensino em administração
4. Avaliação da aprendizagem. I. Título.
CDD: 378

Cristhiane Rodrigues Soares Leão

**PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO VALE DO
MUCURI DE 2006 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Amédís Germano dos Santos

Data de aprovação ____/____/____.

Prof. Dr. Amédís Germano dos Santos
Instituto de Ciências, Engenharia e Tecnologia - UFVJM

Prof. Dr. Antônio de Pádua Magalhães
Instituto de Ciências, Engenharia e Tecnologia - UFVJM

Prof. Dr. Antônio Carlos Victor Amaral
Centro Universitário de Caratinga - UNEC

Diamantina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me permitiu fazer essa caminhada.

Ao meu marido Anderson pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

Aos meus amados filhos, Ane e Guilherme, razão da minha vida.

À minha mãe Izabel por cuidar de tudo e todos em minha ausência.

As minhas irmãs, Tânia, Helen, Kelen e Cristhian, e aos meus cunhados, Andrés, Marcio e Álvaro. Obrigada pelo apoio de sempre.

Aos meus sobrinhos, Tainá, João Victor, Andrés Rivaldo, Pedro Marcio e Manoel, que alegam minha vida.

Aos meus “parças”, Aline, Greyd, Salvador, João Cesar, Priscila e Viviane. Amigos que o mestrado me deu de presente.

Aos meus amigos, Marcélia, Fábio e Adriana. Obrigada pelo apoio e torcida.

Ao meu orientador, Dr. Amédís Germano dos Santos, pela confiança em meu trabalho.

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Antônio de Pádua e Msc. Gustavo Carvalhal, pelas correções tão necessárias para o sucesso desse trabalho.

Aos professores da banca de defesa, Dr. Antônio de Pádua, Dr. Antônio Carlos Victor Amaral e Dr. Amédís Germano, pela dedicação.

Aos professores que participaram da pesquisa.

*A utopia está no horizonte.
Me aproximo dois passos, se distancia dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais.
Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei.
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar.*

Eduardo Galeano

RESUMO

O ensino superior no Brasil passa desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 por grandes mudanças, como o aumento nos números de cursos e Instituições de Ensino Superior – IES. Segundo os dados do Censo da Educação Superior em 2013, realizado pelo INEP, são mais 2.300 IES em todo Brasil. O curso de Administração é um exemplo dessa expansão, pois em 1960 existiam 31 instituições que ofereciam tal curso, e em 2013 esse número passou para mais de 1.500 IES e no Estado de Minas Gerais estão presentes 204 dessas instituições. Cresce também os estudos a respeito do processo ensino-aprendizagem e a avaliação do discente no ensino superior. É na escola que todos os aspectos do ser humano se socializam e quem conduz esse processo é o professor. A inovação na prática de ensino e de avaliação da aprendizagem está no compartilhamento com o aluno, tornando-o, além de sujeito principal na apropriação dos saberes da profissão, também um parceiro na construção do conhecimento. O objetivo desse trabalho foi identificar e analisar as práticas docentes dos professores dos cursos de Administração do Vale do Mucuri entre 2006 e 2015, e sua correlação com sua formação profissional. Quanto à metodologia, a pesquisa teve abordagem quali-quantitativa, quanto aos objetivos foi descritiva e explicativa. Foi aplicado um questionário *online* com questões fechadas de múltipla escolha aos administradores que atuam como docentes em disciplinas do núcleo profissionalizante dos cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri. Ficou constatado que os mesmos apresentam três características importantes: não exercem a docência superior exclusivamente; sinalizaram que criam seu material didático; e procuram construir seu próprio conhecimento. Utilizam da aula expositiva para explanação do conteúdo, com apoio de slides de própria autoria. Realizam a avaliação da aprendizagem do discente através de provas escritas e trabalhos individuais e em grupo. Como resultado verificou-se que as práticas docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri não têm correlação com perfil do professor, seja nos aspectos: formação, tempo de docência ou tipo de instituição que trabalha.

Palavras chave: Ensino superior. Práticas docentes. Ensino em Administração. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

University education in Brazil goes through great changes since the implementation of the new Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education (LDB) in 1996, such as the increase of the number of courses and Higher Education Institutions - IES. According to data from the Census of Higher Education in 2013, conducted by INEP there are over 2.300 Higher Education Institutions - IES throughout Brazil. The business course is an example of this expansion, since in 1960 there were 31 institutions that offered such a course, and in 2013 that number passed to more than 1.500 IES and in the State of Minas Gerais there are 204 of these institutions. There are also studies on the teaching-learning process and the student's evaluation in higher education. It is at school that all aspects of human socialize and who leads this process is the teacher. The innovation in the practice of teaching and learning assessment happens when it is shared with the student, making him/her, not only the main subject in the appropriation of knowledge of the profession, but also a partner in the construction of knowledge. The aim of this study was to identify and analyze the teaching practices of business courses teachers around Vale do Mucuri – MG, between 2006 and 2015, and their correlation with their training. As for the methodology, the research had a qualitative and a quantitative approach, as for the objectives this study was descriptive and explanatory. An online questionnaire with multiple-choice questions was applied to businesspeople who act as professors in presential business courses in the entire Vale do Mucuri. It was demonstrated that they have three important characteristics: they do not only teach at universities; They signaled that they create their own teaching material; and try to build their own knowledge about the subject they teach. They usually lecture to explain the content to students, with the support of their own PowerPoint slides. They carry out the student learning assessment through written tests, individual and group work. As a result it was found that the teaching practices in Vale do Mucuri do not correlate with teacher profile, be it in the training and teaching experience aspects or type of institution that a professor works.

Keywords: Higher education. Teaching practices. Business teaching. Learning evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Instituições de Educação Superior, segundo a categoria Administrativa – Brasil – 1996 a 2012.....	19
Tabela 2 – Universidades Federais em Minas Gerais.....	29
Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior em Minas Gerais com nota 5 – ENADE/2015 – no curso de Administração.....	31
Tabela 4 - Municípios que compõem o Vale do Mucuri – área / população / densidade.....	32
Tabela 5 - Instituições que ofertam cursos de Administração / ENADE em 2012.....	33
Tabela 6 – Relação de instituições e docentes pesquisados.....	61
Tabela 7 - Ano de Conclusão da Graduação.....	65
Tabela 8 - Tempo de Docência.....	65
Tabela 9 - Tempo de docência e de trabalho na atual IES.....	66
Tabela 10 - Formação e tempo de magistério superior.....	68
Tabela 11 - Tempo de docência em relação à capacitação.....	71
Tabela 12 - Tempo de docência e método de ensino.....	76
Tabela 13 - Formação e metodologia de ensino.....	77
Tabela 14 - Tempo de docência e material didático.....	78
Tabela 15 - Formação e material didático.....	79
Tabela 16 - Tipo de Instituição e material didático.....	79
Tabela 17 - Tempo de docência e instrumento de avaliação.....	81
Tabela 18 - Instituição e instrumento de avaliação.....	82
Tabela 19 - Formação e instrumento de avaliação.....	82
Tabela 20 - Formação, instituição e quantidade de avaliação.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Possui Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	67
Gráfico 2 - Em relação à Pós-Graduação <i>lato sensu</i> - em que ano concluiu.....	67
Gráfico 3 - Possui Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	67
Gráfica 4 - Ao iniciar-se na carreira do magistério, possuía alguma formação na docência do ensino superior.....	69
Gráfico 5 - Atualmente possui algum curso ou disciplina ligada a docência do ensino superior.....	70
Gráfico 6 - Possui outra atividade além da docência.....	72
Gráfico 7 - Em relação aos investimentos já realizados em sua carreira de docente.....	73
Gráfico 8 - Qual o tipo de publicação que mais realizou.....	73
Gráfico 9 - Quais os planos para a carreira para os próximos anos.....	74
Gráfico 10 - Quanto à metodologia de ensino em sala de aula, utiliza.....	75
Gráfico 11 - Qual o recurso - material didático - é utilizado com maior frequência por você em sala de aula.....	77
Gráfico 12 - Qual desses instrumentos de avaliação da aprendizagem você mais utiliza.....	81
Gráfico 13 - O critério de aprovação da disciplina.....	83
Gráfico 14 - As avaliações são divididas em.....	84

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ENSINO SUPERIOR.....	15
2.1 Ensino Superior no Brasil.....	15
2.2 Ensino Superior de Administração no Brasil.....	24
2.3 Ensino Superior de Administração em Minas Gerais.....	28
2.4 Ensino Superior de Administração no Vale do Mucuri.....	32
2.4.1 Instituições do Vale do Mucuri.....	33
3 PRÁTICAS DOCENTES.....	35
3.1 Práticas Docentes no Ensino Superior.....	35
3.2 Práticas do Ensino.....	40
3.2.1. Metodologia de Ensino.....	44
3.3 Práticas de Avaliação da Aprendizagem.....	48
3.3.1 Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem.....	56
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	64
5.1 Perfil do Docente e Formação.....	64
5.2 Práticas de Ensino.....	74
5.3 Práticas de Avaliação da Aprendizagem.....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	101

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o ensino superior no Brasil, principalmente devido à grande opção de cursos e da sua crescente oferta nas mais diversas localidades.

Pode-se dizer que características importantes marcaram o desenvolvimento desse ensino, dentre elas cita-se o seu caráter tardio, pois as primeiras faculdades foram criadas a partir de 1808 e as universidades a partir de 1900.

Nesse contexto surgiu o curso de Administração, que foi ofertado em primeira instância como curso técnico em 1931, através do Instituto da Organização Regional do Trabalho (IDORT). Entretanto, devido ao desenvolvimento da economia e exigência por profissionais com boa formação para atuarem no setor público, surgiu em 1938 o Departamento de Administração do Serviço Público – DASP.

Devido ao contínuo crescimento das instituições de ensino superior e com as demandas do mercado, a Fundação Getúlio Vargas – FGV, criou a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, em 1952 no Rio de Janeiro. Em seguida, em 1954, em São Paulo a Escola de Administração de Empresas – EAESP.

Paralelamente, a legislação pertinente à educação no Brasil vai se transformando e se adequando às situações apresentadas no país. A última lei instituída que rege a educação nacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Conforme dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior (percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na mesma, em relação à população de 18 a 24 anos) passou de 16,65% em 2002 para 28,7% em 2012. Esse índice demonstra um crescimento ao acesso à educação superior, no que se refere aos cursos de graduação. (INEP, 2012).

De acordo com sitio do MEC existiam, em 2015, 750 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertavam cursos de graduação em Administração na modalidade presencial na região Sudeste do país e segundo dados do Censo do Ensino Superior em 2011, realizado pelo INEP, é o curso com maior número de matriculados - 858.899 alunos. Minas Gerais representa, dentro desse contexto da região Sudeste, o segundo estado com maior número de instituições, são 204 instituições que ofertam cursos de Administração. O estado de São Paulo ocupa o primeiro lugar com 410 IES.

A importância da graduação em Administração é verificada, além dos números apresentados, pela abrangência de atuação no mercado que ele oferece aos egressos. Segundo Moraes (2012), a evolução da administração, em todas as suas áreas ocorreu por ser a mesma uma ciência “baseada no comportamento humano e sua evolução será tanto maior, quanto forem as mudanças da espécie humana”. No entanto, a preocupação com a qualidade do ensino ofertado deve ser proporcional ao crescimento e representatividade do curso.

É necessária uma atenção especial às ferramentas utilizadas em sala de aula pelos professores do ensino superior. Suas práticas podem contribuir para o desenvolvimento do aluno ou ser uma reprodução das mesmas que vivenciaram como alunos, trazendo pouca contribuição para a aquisição do saber-fazer do discente.

O critério da eficiência do trabalho do professor, através de suas práticas em sala de aula, é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno. E os recursos que o professor utiliza para conseguir maior ou menor resultado são as metodologias de ensino, o processo de avaliação e o clima sócio emocional estabelecidos na classe através da relação professor-aluno.

Pode-se destacar a importância do professor quando Neves (1997), na sua análise sobre a educação à óptica da psicologia, explica que existe uma díade professor/aluno que apresenta uma situação em que o aluno toma o professor como sujeito do saber e o transforma como seu ideal de ego, e o professor aceita esse papel. E existe também outra situação em que o aluno projeta o professor como sujeito do saber, mas espera que o professor não aceite esse papel. Nas duas situações “criam-se duas significações, opostas entre si, para a mesma relação, formando uma cisão entre os que sabem e os que não sabem”. (NEVES, 1997).

As práticas docentes dos professores de curso de Administração também envolvem ferramentas pedagógicas, como as metodologias de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem. No entanto, grande parte dos profissionais que atua na educação superior como docente, apesar da sua formação específica, não possui em seu currículo de formação a especialização e nem mesmo o conhecimento das ferramentas pedagógicas. Ficando, assim, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem do discente à mercê de sua própria concepção, sem comprovação da sua assertividade como instrumentos de valor.

O professor que formará o profissional administrador não passou pela formação pedagógica, reproduzindo os métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem que vivenciou durante sua vida acadêmica, existindo a possibilidade que o ciclo se repita. Porém, não há como impedir que esse administrador ingresse na carreira docente, pois as disciplinas

do núcleo profissionalizante serão preferencialmente ministradas pelos profissionais dessa área.

Conhecer o conceito que o docente atribui à metodologia de ensino e à ferramenta para avaliação da aprendizagem é de grande relevância, pois permite entender o processo ensino-aprendizagem, detectando assim, suas características, entraves e aspectos positivos.

Ao verificar o significado da palavra “ensinar”, encontram-se verbos como instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar e dirigir. Entende-se que as ações para ensinar centralizam-se mais no professor, nas suas potencialidades e habilidades. A situação de ensino em sala de aula pode ser descrita como um encontro entre o professor e o aluno, com o objetivo de transmissão mútua de conhecimentos.

É necessária também uma atenção especial às ferramentas utilizadas na avaliação da aprendizagem no ensino superior. Demo (2002) acredita na verdade que pode e deve estar contida na avaliação:

Avaliação é feita para classificar, busca comparar, contrastar as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais em baixo. Assim, em vez de negar seu contexto classificatório, é bem melhor – e mais realista – argumentar sobre razões pedagógicas da classificação e seus óbvios riscos. (DEMO, 2002).

Lacueva (*apud* Melhem, 2002) defende que:

A peça mais importante no processo de avaliação, além do aluno, é o próprio docente. É necessário que esteja atento ao "movimento" dos seus alunos em sala de aula, reflexionando sobre os traços que considera mais importantes nas atividades dos alunos e sobre o seu desenvolvimento. (MELHEM, 2002).

A escolha dos docentes que lecionam disciplinas do núcleo profissionalizante respalda-se na importância das mesmas, devido aos conteúdos específicos para a formação das competências essenciais ao administrador e estão ligadas diretamente ao exercício da profissão.

A temática desse projeto é contemplada na linha 3 de pesquisa do mestrado - Educação e Tecnologias aplicadas em Instituições Educacionais – pois propôs estudar as práticas docentes dos professores de administração e que remete em especial ao objetivo da linha em compreender os impactos da comunicação nas práticas docentes.

Como contribuições teóricas a pesquisa pôde demonstrar que o propósito mais relevante das práticas docentes é o melhoramento da aprendizagem dos alunos, da atuação do professor e do programa currículo/escola.

Na gestão de Instituições de Ensino Superior, pôde servir como insumo para repensá-la a partir de uma consciência sobre os modelos de ensino e avaliação, abandonar práticas que prejudiquem o processo ensino-aprendizagem e conservar os possíveis acertos.

Entre as pesquisas já realizadas sobre o tema, destaca-se o trabalho realizado por Ahlfeldt, Ahlfeldt e Silva – em 2006, publicado no XVII ENANGRAD, que analisou as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas pelos docentes de disciplinas profissionalizantes de dois cursos de Administração na cidade Rio Verde, estado de Goiás.

Outra pesquisa pertinente foi uma tese de doutorado da PUC- São Paulo, realizada por Pacheco em 2007, com 52 professores dos cursos de licenciatura, dentre eles seis administradores, que investigou as concepções e práticas avaliativas desses professores. Ao consultar a literatura referente ao tema não se identificou nenhum trabalho que demonstrasse o perfil e as práticas docentes de professores que atuam nas instituições do Vale do Mucuri.

Diante do contexto apresentado formulou-se, então, a questão norteadora dessa pesquisa: **quais as práticas docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com a formação profissional?**

O recorte do espaço pesquisado foram as quatro instituições que oferecem cursos presenciais de Administração na mesorregião Vale do Mucuri¹, no estado de Minas Gerais, sendo uma pública e três privadas.

Para responder à pergunta - problema a pesquisa teve como objetivo geral: identificar e analisar as práticas docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com a formação profissional.

Para alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos: verificar um referencial teórico acerca das temáticas práticas docentes; conhecer o perfil profissional dos professores com formação em Administração; identificar as práticas de ensino e avaliação aplicadas em sala de aula pelos professores que atuam em disciplinas profissionalizantes nos cursos de Administração; analisar as práticas docentes dos professores de quatro cursos presenciais de Administração do Vale do Mucuri de 2006 a 2015 na perspectiva pedagógica.

¹A mesorregião Vale do Mucuri é formada por 23 cidades e é uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, daí sua importância no contexto socioeconômico no estado.

Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram uma abordagem quali-quantitativa, com fins descritivos e explicativos. Para construção do referencial teórico foi realizada uma revisão na literatura sobre a temática. Ao coletar os dados dos docentes, foi utilizado um questionário *online*, compartilhado através do *Google Drive* nos meses de maio e junho de 2016 para os seus respectivos endereços eletrônicos, fornecido pelas coordenações dos cursos.

A dissertação está organizada em 5 capítulos, além da Introdução. No capítulo 2 é apresentado o conceito e contexto histórico do ensino superior no Brasil, assim como a história do ensino em Administração no Brasil, em Minas Gerais e no Vale do Mucuri. No capítulo 3, a revisão aborda as práticas docentes no que se refere às metodologias de ensino e aos instrumentos de avaliação. No capítulo 4 são apresentados os resultados e análise dos dados da pesquisa realizada com os docentes administradores que ministram disciplinas do núcleo profissionalizante dos cursos presenciais em Administração, no Vale do Mucuri.

No capítulo 5 são descritos os caminhos metodológicos para o alcance dos objetivos e os procedimentos para coleta e análise dos dados. Por fim, o último capítulo procura sintetizar a discussão sobre o perfil do professor/administrador e suas práticas docentes em sala de aula.

2 ENSINO SUPERIOR

2.1 Ensino Superior no Brasil

No Brasil, entende-se por educação o que está descrito no artigo 1º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

[...] são processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao realizar sua conferência mundial para a educação superior em outubro de 1998, na sua sede em Paris, aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação², e nela conceituou a educação superior como:

Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado. (UNESCO, 1998).

No entanto, Demo (2011) chama a atenção para o inciso VI da LDB sobre a confusão que se faz o tempo todo no que diz respeito ao ensino e educação, e esclarece que: “a educação pode ser vinculada à avaliação pela qualidade e que o ensino está diretamente ligado à quantidade, pois caracteriza como treinamento e instrução, como anos de estudo, hora-aula ou dias letivos”.

Barbosa (2015), em seu Dossiê sobre os rumos do ensino superior no Brasil, também definiu ensino superior como:

Aquele nível de escolarização que tem, basicamente, duas funções: formar profissionais para o mercado de trabalho (reproduzir conhecimento) e lidar com a questão do conhecimento (produzir conhecimento e formar pessoas para produzir esse conhecimento). (BARBOSA, 2015).

² Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada nos dias 05 a 09 de outubro de 1998, na sede da UNESCO em Paris, com o objetivo de instalar um processo de mudança na educação superior mundial e propor soluções para os seus desafios. Contou com a participação de representantes de governos de mais de 180 países, membros da comunidade acadêmica, organizações governamentais e não governamentais e representantes da sociedade civil. Como resultado desse encontro, foi aprovado uma Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998.

Em seu estudo sobre a história do ensino superior no Brasil, Tobias (1986) destaca três características peculiares:

O aparecimento tardio, a desagregação da estrutura da universidade e nascimento e estruturação à base de faculdades isoladas com caráter profissionalizante. [...]. Deste modo, carecendo de autênticas Universidades e desconhecendo o que é espírito universitário, o ensino superior brasileiro não saboreou e nem cultivou a investigação pura, o amor à verdade em si e o amor à ciência sem resultados profissionalizantes. (TOBIAS, 1986).

Esse cenário tardio é percebido com o surgimento das primeiras faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808, de Direito em São Paulo e Recife em 1827 e a escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1972.

Assim, após longo caminho percorrido, só 1998, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, foi apresentada em sua declaração a missão da educação superior, que era: “formar e educar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis; promover a cultura local e regional, incentivar a pesquisa e a disseminação do conhecimento”. (UNESCO, 1998).

No que se refere à visão da educação superior, a declaração elaborada nessa conferência orienta que deve ser baseada em sua relevância, pois ela precisa ajustar entre o que a sociedade espera das instituições de ensino e o que estas realizam, pautada nos serviços que promovam “a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidade”. (UNESCO, 1998). Salienta ainda, em relação à visão da educação superior, sua contribuição na qualidade do sistema educacional, através da boa formação do docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa em educação, possibilitando a criação de uma nova sociedade, “não violenta e não opressiva”.

Como ações para efetivar sua missão e visão, as instituições de educação superior precisam avaliar a qualidade do ensino, incentivar o uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, compartilhar conhecimentos através de parcerias e alianças.

No Brasil, o ensino superior compõe um sistema de educação, conforme a Constituição Federal, que pode ser compreendido no art. 211, § 1º a 5º:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

- 3° Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;
 - 4° Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;
 - 5° A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.
- (BRASIL, 1988).

O sistema de educação brasileiro é composto pela Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica abrange a educação infantil, a educação fundamental e a educação média. Já a Educação Superior compreende cursos e programas sequenciais de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogo), de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) e de extensão.

O ensino superior no Brasil é regulamentado pela LDB, que teve sua primeira sanção em 20 de dezembro de 1961 – Lei nº 4.024, e a última em 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 9.394, legislação a qual prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro de forma mais completa, e que mudou seu panorama em relação à criação de novas instituições de ensino superior – IES, e conseqüentemente, o número de cursos e vagas ofertados.

De acordo com o art. 19 da LDB, as instituições de educação podem ser Instituições Públicas, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e Instituições Privadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser: comunitárias, confessionais, particulares em sentido estrito e filantrópico.

Para ingressar em um curso superior no Brasil, o estudante deverá concluir a educação básica e ser aprovado no processo de seleção estabelecido pela instituição, conforme o art. 44 da LDB.

O ensino superior, ao ser ofertado pelas instituições privadas e públicas, remete ao cuidado de não se tornar instrumento de segregação entre as classes sociais devido à qualidade que cada uma oferece no seu serviço. Nesse contexto e ao identificar que as instituições privadas são em maior número, Vieira (2007), faz a seguinte afirmação:

Já afirmamos que numa sociedade onde há lugar para a livre iniciativa, e *escola do cidadão* é a escola pública. Ou seja, aquela que deveria ser formada para todos, independentemente de etnia, gênero, religião ou classe social. A escola privada, por sua vez, em princípio deve constituir-se como *escola de opção*, aquela para onde convergem os filhos dos cidadãos que desejam uma educação diferenciada para os seus. Mas se a escola do cidadão é despojada de “padrões mínimos de qualidade de ensino”, para usar os termos da nova LDB (Art. 4, IX) acaba por constituir-se na *escola dos sem opção*. (VIEIRA, 2007, grifo do autor).

Na LDB, no seu artigo 7º, observa-se que o ensino ofertado pela iniciativa privada deve obedecer a três critérios:

I. Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II. Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III. Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal³. (LDB, 1996).

Canopf; Festinalli; Ichikawa (2005), analisaram a reforma da legislação do ensino superior e afirmaram que uma das consequências foi a crescente demanda ao ensino superior. No entanto, alertam para a qualidade do sistema educacional, questionando se houve realmente ganho como um todo ou um nivelamento com as exigências mínimas, na medida em que a educação superior foi legitimada a atuar nas leis de mercado.

Sobre essa expansão, Barbosa (2015) também defende que “a entrada massiva de estudantes provenientes de setores antes excluídos não democratiza necessariamente esse nível de ensino”.

No entendimento do que seja a educação superior para ser ofertada pelas IES, a LDB em seu capítulo IV, art. 43 determina suas finalidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o 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;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

³Constituição Federal - Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Belonni (2007) faz uma análise sobre as finalidades da educação superior e destaca o inciso III do Art. 43 da LDB e diz que ele:

Não explica a função e o compromisso da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento. Está mencionando apenas, como finalidade, *incentivar* o trabalho de pesquisa. [...] Porém, ao definir o que seja uma universidade no artigo 52, afirma que são instituições pluridisciplinares [...], e de pesquisa [...]. (BELONNI, 2007).

Após as novas diretrizes e bases para a educação superior em 1996, houve uma grande expansão das Instituições de Ensino Superior. Conforme a Tabela 1 foram criadas 1.494 IES de 1996 a 2012, sendo que entre essas, somente 93 foram públicas, as demais, instituições privadas, somando assim, conforme o último Censo da Educação Superior em 2012, 2.416 Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo: IES privada 2.112 unidades e 304 instituições públicas.

Tabela 1 – Quantidade de Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 1996 a 2013.

Ano	Total	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1996	922	211 *	---	---	711
2000	1.180	176*	---	---	1.004
2001	1.391	183*	---	---	1.208
2002	1.637	195 *	---	---	1.442
2003	1.859	207*	---	---	1.652
2004	2.013	224 *	---	---	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Fonte: Censo da Educação Superior do INEP 2013. Adaptado pela autora. *⁴

Após 2005 houve um declínio no ritmo de crescimento das IES públicas, mas que não se refletiu na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, enquanto que as IES privadas mantiveram uma constância no seu crescimento.

Conforme o Censo da educação superior em 2013, o número de matriculados nesse nível foi de 7.305.977, tanto em cursos a distância como presenciais. No entanto, os

⁴ Até 2004 não havia classificação nos dados do Inep quanto às instituições públicas em estadual, municipal ou federal.

curso presenciais têm apresentado um volume maior, com 6.152.405 matriculados. (INEP, 2013).

Morhy (2004) fez uma análise sobre o sistema educacional brasileiro:

Pode-se constatar que o nosso sistema de educação evoluiu, mas infelizmente ainda está distante a integração harmoniosa de esforços entre os setores públicos e privados, e mesmo internamente entre os subsetores, e entre os níveis de educação. Todos trabalham sob permanente e crescente pressão de demandas sociais, que requerem expansão e qualidade da educação superior, além de uma diferenciação continuada, pressionada pelos avanços dos conhecimentos e da globalização. (MORHY, 2004).

Soares (2002), no seu estudo sobre a educação no Brasil, comprovou um aumento de 147,9 % nas vagas no ensino superior privado na década de 90. Tal fato indica que “um significativo número de jovens não têm acesso ao ensino público e gratuito, restando-lhes somente a opção de pagar seus estudos de nível superior”⁵. (SOARES, 2002).

Nos anos subsequentes a 2000, após análise de Soares (2002), percebe-se ainda que os cursos de graduação eram em maior parte disponibilizados pelas instituições privadas, pois entre 2001 e 2013 as mesmas cresceram mais de 200%, passando de 1.208 para 2.090 IES.

Outra demonstração do crescimento da educação superior no Brasil é a Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior, que mede o percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos. Essa taxa apresentou uma evolução de 16,65% para 28,70% entre os anos de 2002 e 2012.

É preciso uma política para o desenvolvimento da educação superior no Brasil, que consiga atender todas as esferas educacionais com as particularidades das instituições públicas e privadas, além das suas características locais.

Ainda segundo Soares (2002) e somando aos dados do Censo da educação superior de 2012, pode-se acreditar em bons resultados do sistema de educação brasileira, mas não devem ser esquecidas algumas dificuldades a serem enfrentadas pelas instituições de ensino tanto pública como privada, tais como:

A escassez de recursos públicos para ampliar as fontes de financiamento do ensino e da pesquisa, a incipiente diversificação e regulamentação de cursos de curta duração, o baixo poder aquisitivo da população brasileira para custear um ensino privado, a evasão e a inadimplência no ensino superior privado, a excessiva concentração da matrícula em cursos não relacionados ao desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação e o reduzido número de patentes registradas. (SOARES, 2002).

⁵Análise feita pela autora em 2002 com base nos dados do INEP de 1990 a 2000.

Quanto à qualidade do ensino superior nas instituições, tanto públicas quanto privadas, o governo vem desenvolvendo sistemas de avaliação, como o Exame Nacional de Curso (ENC- PROVÃO), instituído pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Esse programa permaneceu até 2003, e tinha o objetivo de avaliar os alunos em fase de conclusão da graduação.

Em seguida, ainda no sentido de avaliar a qualidade das IES, foi criado através da Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que instituiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na tentativa de avaliar os cursos e instituições de maneira mais ampla.

Ao avaliar a educação, ela surge como tática essencial tanto para conceber fenômenos qualitativos, quanto principalmente para alimentá-los e renová-los. A melhor forma de realizar a avaliação do ensino e da instituição é o uso de um sistema transparente e contínuo, pautado na coragem de se questionar, então a partir daí será possível à renovação. (DEMO, 2011).

A LDB passou a exigir das universidades, centros universitários e faculdades condição essencial de qualificação do corpo docente e do regime de trabalho, sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de 1/3 do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. Durham (2003) em seu estudo destacou que “a aprovação destas disposições foi particularmente difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do *lobby* privatista”.

No art. 13 da LDB, são declaradas as obrigações dos docentes:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Porto e Régnier (2003) ao analisar o contexto do ensino superior no Brasil e no mundo descreveram para o período de 2003 a 2025 algumas variáveis para os ambientes micro e macro.

No âmbito do macro ambiente, as variáveis identificadas foram:

1. Envelhecimento da população e mudanças no perfil demográfico;
2. Reestruturação produtiva e interiorização do desenvolvimento da economia;
3. Mudança nas relações de trabalho;
4. Modernização da infraestrutura econômica;
5. Redefinição do papel do Estado. (PORTO E RÉGNIER, 2003).

Sobre o ambiente específico do ensino superior, se destacaram as seguintes variáveis como relevantes:

1. Forte expansão e diversificação da demanda de ensino superior;
2. Valorização da educação como instrumento de mobilidade social;
3. Deselitização do ensino superior: o crescimento no número de estudantes economicamente menos favorecidos;
4. Maior presença de “alunos não tradicionais” (ou adultos profissionais) no ensino superior;
5. Diversificação do sistema de ensino superior.
6. Especialização das Instituições;
7. Crescimento da Educação executiva ou de gestão.
8. Expansão da oferta de produtos ‘in company’;(sic)
9. Multiplicação de novos produtos e serviços associados ao ensino;
10. Presença de novos atores no contexto das instituições de ensino superior;
11. Acirramento da concorrência;
12. Crescimento das Universidades Corporativas;
13. Aumento das ações no campo da defesa do consumidor aplicadas às instituições de ensino;
14. Valorização social da interdisciplinaridade e do “espírito empreendedor” como atributos da formação universitária;
15. Maior controle do Estado sobre as instituições filantrópicas com impacto nas instituições de ensino superior;
16. Consolidação da cultura da avaliação. (PORTO E R ÉGNIER, 2003).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011/2020 deve ser o norteador das discussões e construção da história de educação brasileira. Em sua relação de metas para a educação no Brasil, é apresentada, em especial a Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”.

A competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna. É claro que, do ponto de vista do mercado, a educação somente interessa se for “útil”. (DEMO, 2011, grifo do autor).

Castro (1998) completa que o sentido maior e mais antigo do ensino superior é preparar as lideranças de um país e que não pode se deslumbrar com outros horizontes, pois profissionais extremamente capacitados para os cargos de liderança são necessários em qualquer sociedade, seja no âmbito econômico, político ou científico. Ainda completa em seu ensaio sobre o ensino superior que essa mesma sociedade precisa na mesma proporção de cidadãos igualmente capacitados para análise crítica e fiscalização das ações das lideranças. Sem essas pessoas, seja nos dois papéis que cabem a elas, nenhum país crescerá em longo prazo.

O ensino superior no Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer. A oferta de cursos que atendam às demandas da sociedade e mais que isso, proporcione conhecimento científico que gerem qualidade para os cidadãos dessa sociedade é o grande desafio das instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, localizadas nos grandes centros ou no interior do país.

Para alguns autores, ao referenciar o problema do ensino superior no Brasil, destacam a visão míope por parte dos dirigentes ao entender que o processo de oferta e gestão das IES deve ser o mesmo para todas. Não visualizam a natureza de cada instituição, o perfil e afinidade do docente para as três atividades propostas por ela: ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, Castro (2007) explica que “educação não faz o milagre de consertar economias podres, conflitos políticos e outras catástrofes sociais. Só funciona se houver um ambiente onde as pessoas possam usar, produtivamente, o que aprenderam na escola”.

Nessa mesma perspectiva, especialmente sobre as mudanças necessárias ao Brasil, Mello (2002) salienta que as mesmas devem ser assimiladas pelo ensino superior, passando por um processo de redimensionamento da estrutura e realimentando-o, pois as universidades, em especial as públicas:

[...] ainda são uma das poucas instituições capazes de prover um país dos meios necessários para enfrentar a dinâmica imposta, possibilitando a criação de mecanismos que viabilizem ao Estado e às empresas enfrentar os avanços do mercado internacional. (MELLO, 2002).

O ensino superior no Brasil apresenta complexidades e particularidades que o tornam o melhor em algumas instituições ou o pior em outras, devido à amplitude de sua definição, pois segundo Castro (2007) é “tudo que vem depois do médio [...] atendendo a clientela diferentes e com necessidades distintas”.

Demo (2011) faz uma crítica sobre o sistema de educação no Brasil em sua análise sobre a LDB, dizendo:

Somos, todavia, levados a crer que ainda não tomamos a sério o problema da educação no país, porque fica a impressão de que os avanços se devem, sobretudo a “concessões”, diante de uma realidade que já não se poderia ignorar. Ao mesmo tempo, reaparece a ironia profundamente sarcástica: a política que mais estaria próxima da renovação do país é exatamente aquela que menos se renova, não só por conta de entraves clássicos do sistema, mas igualmente pelo corporativismo interno, que sempre prefere benefícios próprios, por vezes ridículos, aos interesses da população. (DEMO, 2011, grifo do autor).

2.2 O Ensino Superior de Administração no Brasil

A oferta dos cursos de Administração no Brasil tem uma história recente e é acompanhada pela evolução do mercado. Tem como pano de fundo a necessidade de capacitar pessoas para atender às demandas das empresas privadas e órgãos públicos, principalmente.

As mudanças, devido à industrialização após a revolução de 1930, tais como desenvolvimento da infraestrutura do país, crescimento da vida urbana e da classe média foram responsáveis pela percepção de uma sociedade mais organizada, tanto o Estado precisava intervir nesse processo como as instituições de ensino superior precisavam ofertar cursos para atender a sociedade.

Conforme Nicolini (2001), em 1938 foi criado o Departamento de Administração do Setor Público (DASP), ensejando a modernização do estado brasileiro. E segundo Rabelo (2011) contribuiu:

[...] organizando os orçamentos, classificando cargos do funcionalismo, introduzindo novos métodos e novas técnicas para os serviços burocráticos (universalizando procedimentos), organizando processos seletivos de funcionários por meio de concurso (meritocráticos) e criando cursos de aperfeiçoamento em administração pública, os primeiros no Brasil. (RABELO, 2011).

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), fundada em 1944, segundo Nicolini (2001) é referência na história do ensino em administração, pois foi a primeira instituição a oferecer o curso e tinha como objetivo preparar pessoal especializado para a administração pública e privada.

Em 1952 a FGV criou a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) no Rio de Janeiro, com o apoio da ONU e da UNESCO para a manutenção inicial. Segundo as informações do site do Conselho Federal de Administração (CFA), o convênio com esses

organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na EBAP e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento dos futuros docentes no exterior.

Em seguida foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) também pela FGV em 1954, na cidade de São Paulo. Foi firmado um convênio com o governo norte-americano, através do órgão USAID⁶ (*United States Agency for International Development*) e a FGV em 1959. Devido ao acordo entre as partes, veio ao Brasil um grupo de professores especialistas em administração da Universidade Estadual de Michigan para contribuir com o ensino da EAESE. Em contrapartida, a FGV enviou profissionais do quadro do corpo docente para estudarem na pós-graduação dos Estados Unidos, segundo o levantamento de Nicolini (2001).

Tal convênio revelava a influência do ensino de Administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciada, sobretudo, por meio dos currículos e bibliografias.

O perfil do profissional da Administração, bem como a definição legal dos seus direitos, prerrogativas e deveres, só foram especificados no art. 3º da Lei 4.769, de 09 de setembro de 1965, compreendendo:

- a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a explicação de conhecimentos inerentes às técnicas da organização;
- b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de materiais e financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração da produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
- c) exercício de funções e cargos de Técnicos de Administração do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresa estatal, paraestatal e privada, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
- d) o exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus departamentos, da Administração Pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração;
- e) o magistério em matérias técnicas do campo de administração e organização. (BRASIL, 1965).

Em 1966, o Conselho Federal de Administração (CFA) apresentou no Parecer 307/66, o Currículo Mínimo do curso de Administração, que definiu o núcleo básico das disciplinas do curso: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração,

⁶ Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional. É um órgão que ajuda seus parceiros externos, direta ou indiretamente nas áreas da economia, agricultura, política, saúde e ajuda humanitária.

instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal, administração de material. Também estabeleceu a carga horária mínima de 2.700 horas.

O título de Administrador foi instituído, com o apoio do CFA, através do art.1º, da Lei 7.321 de 13 de junho de 1985. No entanto nada foi alterado em relação ao campo e a atividade profissional do então Técnico em Administração.

O Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Superior, apresentaram e instituíram na Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e deu outras providências.

Ainda na tentativa de acompanhar o dinamismo da profissão do administrador, em 2005, com a intervenção do CFA e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), o Ministério da Educação renova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 19 de julho de 2005. Em seu conteúdo determinou que as linhas de formação específica, nas diversas áreas da Administração, não poderiam mais constituir uma extensão ao nome do curso nem se caracterizarem como uma habilitação, devendo apenas constar no projeto pedagógico. Todas as alterações apresentadas por essa resolução ainda se encontram em vigência.

Além de definir que o nome do curso deveria ser Bacharelado em Administração, a expressão “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) também foi alterada para Trabalho de Curso. As modificações deveriam ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na sua organização curricular para o período letivo de 2006.

Também instituiu no seu artigo 5º os conteúdos abordados nos cursos, classificando-os em: Conteúdos de Formação Básica, de Formação Profissional, de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e os de Formação Complementar.

Os conteúdos de formação básica relacionam-se com os estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como as tecnologias da comunicação, informação e das ciências jurídicas.

No bloco dos conteúdos de formação profissional, têm-se as disciplinas das áreas específicas, como teorias da administração e das organizações e a administração de recursos

humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.

Os conteúdos abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração devem compor o terceiro bloco com os conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias.

Para a formação complementar foram sugeridos estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar, para o enriquecimento do perfil do formando.

Essas mudanças na legislação dos cursos são acompanhadas pela expansão na sua oferta. Há uma intensa interlocução entre o desenvolvimento do capitalismo e o surgimento e crescimento dos cursos de Administração, pois o profissional administrador, com habilidades de gerir negócios, está ligado aos interesses do capital. Além disso, como o curso não requer grandes investimentos em laboratórios e materiais, por exemplo, eles crescem em todo país, principalmente entre as instituições privadas e no interior dos Estados.

O INEP em seu Censo de 2013 sobre a educação superior demonstrou que existiam 17.905 cursos de bacharelado, desses 9.650 são na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, sendo que na região Sudeste, estão presentes mais de 40% desses cursos.

Conforme os números no Ministério da Educação (MEC) em 1960 existiam no país 31 instituições que ofereciam cursos de Administração e em 2012, esse número chegou a 1.546 IES.

Em 2015, segundo informações do CFA, a região Sudeste tinha 750 instituições autorizadas a oferecerem o curso de Administração na modalidade presencial, sendo que em Minas Gerais estão presentes 27,2% delas, 204 IES.

Ao analisar os dados do INEP, MEC e CFA, identificou-se que o curso de Administração possui o maior número de alunos matriculados dentre todos os cursos de graduação do país, 858.899 alunos.

A história do curso de Administração apresenta crescimento e mudanças, no entanto Nicolini (2001) fez uma leitura desse cenário:

A importação desse conhecimento administrativo, adquirido em outras condições econômicas, sociais e culturais, nunca conduziu o Brasil, porém ao mesmo estágio de desenvolvimento capitalista desses países. Conduziu, antes, a um estado de dependência intelectual administrativa, que não foi solucionado mesmo após tantas décadas em que o país busca, de forma caudatária, encontrar-se com a modernidade. (NICOLINI, 2001).

O ensino da administração evoluiu de um modelo importado, estático e nivelado nacionalmente para um modelo regional e local, mas ainda precisa atualizar-se na mesma

proporção e velocidade que o mercado exige no que diz respeito à capacitação do profissional de administração. Ainda há tempo para se pensar no caminho que o curso de Administração deve seguir no Brasil, para que consiga acompanhar o crescimento da tecnologia da informação.

2.3 O Ensino Superior de Administração em Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais está inserido na região Sudeste do País, com extensas linhas fronteiriças com sete Estados. É um dos maiores, com 586.519,727 km², segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 e é o segundo mais populoso, com 20.869.101 milhões de pessoas e 853 municípios. (IBGE, 2010).

Tem características singulares pelo seu potencial econômico, pelas suas tradições, cultura regional, importância política e estrutura educacional.

O ensino superior em Minas Gerais é bastante representativo, destaca-se por ser o estado com maior número de universidades públicas do país e tem 624.707 pessoas com graduação (IBGE, 2010). O retrato atual é reflexo também das políticas públicas educacionais instaladas pelo Governo Federal após a LDB, como o incentivo do crescimento da rede de ensino superior, através do acesso às instituições privadas e ampliação do segmento público.

Como consequência desse momento na história do ensino superior, identificou-se um crescimento das instituições brasileiras, especialmente as instituições privadas, e não foi diferente em Minas Gerais, que também apresentou expansão na sua rede de ensino.

Uma política pública instituída pelo Governo Federal foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O programa foi direcionado aos alunos do ensino médio, da rede pública ou privada, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privado em todo o país.

De acordo com informações divulgadas no sítio do programa, o PROUNI disponibilizou no ano da sua criação em 2005, 112.275 bolsas/ano para todo Brasil e em Minas Gerais 12.023.

No Censo do PROUNI de 2015, esse montante foi de 329.117 bolsas/ano no Brasil e 35.110 em Minas Gerais, 997 no Vale do Mucuri e 190 na cidade de Teófilo Otoni.

Vale ressaltar que, de acordo com a política de inclusão social do Governo Federal, o PROUNI reserva um percentual das bolsas aos afrodescendentes, indígenas e às

pessoas com deficiência, e a oferta está proporcional ao número desses cidadãos nos Estados da Federação.

Outra política educacional que trouxe consequências para o estado mineiro foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Com o objetivo de ampliar o acesso e permanência do aluno na graduação pública, foi implantada ações que possibilitassem a expansão das universidades federais, como os programas de crescimento da rede física, número de cursos e vagas ofertadas, principalmente os noturnos.

O REUNI surgiu como a principal pauta do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE voltada para o ensino superior público, pois possibilitou a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o MEC cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

No entanto, a expansão da Rede Federal de Educação Superior já tinha iniciado a interiorização dos *campi* das universidades federais, pois já se encontravam instaladas em 114 municípios essas instituições. Esse número após o processo de expansão cresce em 2011 para 237.

Segundo dados do portal do REUNI, Minas Gerais é o Estado com maior número de universidades federais do país, com 11 unidades, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Universidades Federais em Minas Gerais

Nome Universidade	Ano de Fundação
Universidade Federal de Lavras - UFLA	1908
Universidade Federal de Viçosa - UFV	1922
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1927
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM	1953
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	1960
Universidade Federal de Uberlândia - UFU	1969
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1969
Universidade Federal de São João Del Rey - UFSJ	1986
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI	2002
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	2005
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	2005

Fonte: Portal REUNI. Adaptado pela autora

Para ajustar o desequilíbrio entre o preenchimento das vagas e o sucesso na conclusão do curso, as políticas públicas educacionais tiveram um papel primordial. Quando é facilitado o acesso para o aluno se matricular no ensino superior da rede privada através do PROUNI, e interiorizam-se as universidades públicas devido ao programa REUNI, o governo equilibra e ajusta o sistema educacional, para que os brasileiros possam cursar e concluir um curso de graduação.

Em Minas Gerais, o ensino superior também é disponibilizado através das instituições públicas estaduais - da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Segundo a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no período de um ano, de 2013 a 2014, houve uma ampliação de 300% no número de alunos no ensino superior através dessas instituições.

No Estado também tem instalados cinco Institutos Federais (IFNMG, IFMG, IFTM, IFSULDEMINAS, IFSUDESTE) e um Centro Federal de Educação Tecnológica (CETEF-MG) e todos ofertam curso de graduação em Administração na modalidade presencial, seja na sede ou em algum dos *Campi*. No Brasil existem 38 Institutos Federais e 2 CEFETS, segundo informações do sítio dos Institutos Federais/MEC.

Conforme o Censo da Educação Superior em 2013, mais de 65% das IES estão no interior do país. De todas as instituições de ensino superior do Sudeste, 73,7% das mesmas estão instaladas no interior dos estados. A região Norte aparece com a menor participação, 38,3%.

Nesse sentido, a projeção de ofertar ensino superior para um número maior de estudantes é atendida no momento em que as instituições fazem o caminho da interiorização. Somando a isso, o Censo também demonstra que o número de alunos matriculados nos cursos presenciais, ultrapassam os 5 milhões, sendo que 47,5% desses estão estudando no Sudeste do Brasil.

No país, em 2013, estavam credenciadas 2.391 instituições de ensino superior, dessas 1.145 estão no Sudeste (1.004 Privadas e 141 Públicas). Minas Gerais tem expressividade em relação a esses números, pois dessas, 338 estão nesse Estado, ou seja, mais de 29% das instituições.

O Brasil apresentou, pelo Censo de 2013, 9.650 cursos na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (o curso de Administração compõe esse segmento), e na região Sudeste estão mais de 4.000 desses cursos.

Dos ingressantes dos cursos de graduação no Sudeste, 42,9% entram na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito na modalidade presencial (13% nos cursos de Administração). Dentre esses ingressantes, pouco mais de 44% concluem o curso.

Das 338 IES em Minas Gerais, 11 delas são Federais, 7 Municipais, 2 Estaduais e 318 são Privadas. Dentre as privadas, 204 instituições oferecem curso de Administração. As duas estaduais e nove federais também têm na sua grade de curso o de Administração, não oferecendo a Universidade Federal de Alfenas e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

A expressividade do curso de Administração em Minas Gerais é também percebida na sua representatividade na lista dos 100 melhores cursos como nota 5 no ENADE de 2015. Dentre instituições públicas e privadas se destacaram 16, como apresentado na tabela 3.

Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior em Minas Gerais com nota 5 (ENADE/2015) no curso de Administração

Instituição	Segmento
Universidade Estadual de Montes Claros	Pública
Faculdade de Patrocínio	Privada
Universidade Federal de Viçosa	Pública
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus Bambuí	Pública
Faculdades Integradas Vianna Junior	Privada
Instituto Belo Horizonte de Ensino	Privada
Universidade Federal de Uberlândia	Pública
Universidade Federal de Lavras	Pública
Faculdade BI Minas	Privada
Faculdade de Juiz de Fora	Privada
Universidade Federal de Minas Gerais	Pública
Centro Federal de Educação, Tecnologia de Minas Gerais – campus BH	Pública
Faculdade IBMEC	Privada
Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho	Privada
Universidade Federal de Itajubá	Pública

Fonte: INEP 2015. Adaptado pela autora.

2.4 O Ensino Superior de Administração no Vale do Mucuri

O Vale do Mucuri apresenta características peculiares, segundo Mari e Grade (2009) no que se refere ao “desenvolvimento agrícola, estrutura social, índices educacionais, índices de pobreza, e migrações, equiparados ao sertão nordestino”. Também apresenta uma economia baseada, principalmente na agropecuária, na produção sucroalcooleira e apresenta um traço de diversidade econômica decorrente da pulverização de outras atividades.

A Mesorregião do Vale do Mucuri localiza-se no nordeste do Estado de Minas Gerais, com uma área total de 20.093,088 Km², segundo Censo do IBGE em 2010. Tem uma população de 398.785, e uma densidade de 19,84 hab/km². É constituída por vinte e três municípios, como mostra a tabela 4, sendo Teófilo Otoni sua cidade polo.

No Vale do Mucuri, existem seis instituições que ofertam cursos de graduação: Centro Universitário de Caratinga (Unec – Campus Nanuque); Faculdade de Tecnologia Egídio José da Silva; Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni; Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni; Instituto de Ensino Superior Integrado (FENORD); e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Tabela 4: Municípios que compõem o Vale do Mucuri – área / população / densidade

Município	Área/km ²	População	Densidade (hab/km ²)
Águas Formosas	820,1	18.479	22,53
Ataléia	1.837,0	14.455	7,87
Bertópolis	427,8	4.498	10,55
CarlosChagas	3.203,0	20.069	6,27
Catuji	419,5	6.708	15,99
Crisólita	966,2	6.047	6,26
Franciscópolis	717,1	5.800	8,09
Frei Gaspar	626,7	5.879	9,38
Fronteira dos Vales	320,8	4.687	14,61
Itaipé	480,8	11.789	24,54
Ladainha	866,3	16.994	19,62
Machacalis	332,4	6.979	20,97
Malacacheta	727,9	18.776	25,80
Nanuque	1.518,0	40.834	26,04
Novo Oriente de Minas	755,1	10.339	13,69
Ouro Verde de Minas	175,5	6.016	34,28
Pavão	601,2	8.589	14,29
Poté	625,1	15.667	25,06
Santa Helena de Minas	276,4	6.055	21,09
Serra dos Aimorés	213,6	8.412	39,39
Setubinha	534,7	10.885	20,36
Teófilo Otoni	3.242,2	134.745	41,56
Umburatiba	405,8	2.705	6,67

Fonte: IBGE, 2010. Adaptada pela autora.

Das instituições apresentadas, quatro oferecem o curso de Administração na modalidade presencial e participaram do último ENADE em 2012, com as respectivas notas conforme o Tabela 5.

Tabela 5: Instituições que oferecem curso de Administração e participaram do ENADE/2012

Instituição	ENADE 2012	Segmento
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni	4	Privada
Faculdades Integradas Doctum	3	Privada
Centro Universitário de Caratinga – campus Nanuque	4	Privada
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	4	Pública

Fonte: INEP, 2013. Adaptado pela autora.

Através das análises e notas do exame ENADE, constata-se uma padronização nos quesitos analisados nos cursos ofertados na região do Vale do Mucuri, assim como uma predominância das instituições privadas. A diferença da relação oferta/procura pelas instituições privadas é amenizada pelas bolsas ofertadas através do PROUNI, que segundo dados do censo do programa realizado em 2013, ofertaram 337 Bolsas para o Vale do Mucuri, sendo 12 para a cidade de Carlos Chagas, 795 para Nanuque e 190 para Teófilo Otoni.

2.4.1 Instituições de Ensino Superior do Vale do Mucuri

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Campus do Mucuri - na cidade de Teófilo Otoni/MG, desde agosto de 2006 oferece os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Matemática (Licenciatura) e Serviço Social, Bacharelado em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Hídrica e de Produção. E em 2015 foi instalado o curso de Medicina.

A Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni, foi implantada em 2002, e é um estabelecimento mantido pela Fundação Presidente Antônio Carlos – FUPAC. Oferece os seguintes cursos de graduação: Administração, Biomedicina, Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Matemática, Pedagogia, Serviço Social, Sistemas de Informação, Agronomia, Direito, Nutrição, Fisioterapia, Psicologia, Engenharia Civil, Sistemas de Informação e Arquitetura.

O Centro Universitário de Caratinga, campus Nanuque, é mantido pela Fundação Educacional de Caratinga e oferece em seu campus os cursos de: Administração, Educação

Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia e Química.

As Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni compõem a Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde de Teófilo Otoni, Faculdade de Computação e Informática e Faculdade de Ciências Gerenciais de Teófilo Otoni, com seus respectivos cursos. São mantidas pelo Instituto Ensinar Brasil, doravante denominado de Rede de Ensino Doctum, Sociedade Civil. As Faculdades Unificadas Doctum de Teófilo Otoni iniciaram suas atividades no ano de 2003, e disponibiliza os cursos: Ciências Contábeis, Enfermagem, Serviço Social, Direito, Sistemas de Informação, Administração, Arquitetura, Educação Física, Nutrição, Psicologia, Engenharia Civil, Ambiental e Produção.

O Vale do Mucuri vem apresentando crescimento e desenvolvimento nas áreas social, econômica e cultural e acredita-se que a inserção dessas instituições de ensino superior, em particular a oferta do curso de Administração tem contribuído com esse contexto, principalmente porque segundo as Diretrizes Nacionais, é tarefa das IES disponibilizar ao mercado profissional (egresso) administrador capaz de atuar de forma competente e ética para o desenvolvimento das organizações e da sociedade. A difusão do conhecimento que o ambiente acadêmico produz, proporciona mudanças significativas na vida das pessoas e das empresas, gerando empregos diretos e indiretos, movimentando o comércio local e regional. Rolim e Serra (2009) ratifica essa relação quando afirmam que “as IES têm um forte impacto no processo de desenvolvimento regional à medida que estabelecem vínculos e compromissos e estão voltadas para a superação das questões da região em que estão inseridas”.

3. PRÁTICAS DOCENTES

3.1 Práticas Docentes no Ensino Superior

O desenvolvimento do ser humano quanto aos aspectos culturais, histórico e humanos, assim como sua socialização acontece dentro da escola. Nesse processo o professor é o eixo central que impulsiona esse crescimento. Devido a esse contexto, há necessidade de um olhar diferenciado para as práticas docentes exercidas pelos professores do ensino superior.

As pessoas adquirem em todo o percurso de sua vida conhecimentos sobre si mesmo e sobre o ambiente que as rodeiam. Campos (2011) entende que esse processo de aprendizagem é concebido de forma espontânea e completa. No entanto, também existe outro formato de aprendizagem, que é o sistematizado, organizado e formal. Esse modelo é necessário para o crescimento do ser humano como indivíduo social e é disponibilizado pelas instituições de ensino.

Para Lopes (2006) a escola é uma organização social com objetivo de oferecer ao indivíduo o conhecimento sistematizado. Nessa perspectiva, “a aprendizagem que o indivíduo realiza na escola apresenta características que a distinguem daquela realizada em outras instâncias de sua vida cotidiana”. (LOPES, 2012).

Conforme Vasconcellos (2012), a educação escolar é um processo que se desenvolve interagindo com a realidade de forma sistemática e intencional, pautado nos relacionamentos humanos através do “[...] trabalho com conhecimento e na organização da coletividade”. Retrata que sua finalidade é “colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania - tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o **comprender**, o **usufruir**, ou o **transformar** a realidade”. (VASCONCELLOS, 2012, grifo do autor).

Tem-se, como característica da escola diante desse contexto histórico - a disseminação de múltiplos saberes - que segundo Damis (2007) tem a responsabilidade pela “[...] formação de um homem em termos de conhecimentos, de hábitos, de habilidades, de valores, implícitos na forma de ensinar [...]”.

Sobre a importância do ensino superior nas universidades, Morin (2010) relata que “a universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes,

ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança”.

Destaca ainda que a função das instituições de ensino superior é se adequar à “modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação e, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é uma cultura”. (MORIN, 2010). Percebe-se assim, o destaque do trabalho do professor nesse contexto de formação, que vai além do ensino especializado.

O trabalho pedagógico, ou as práticas docentes, são reflexos da organização escolar. Se a instituição de ensino se organiza de forma estruturalista e racionalizada, menos o professor terá domínio das suas práticas em sala de aula. Nesse contexto Veiga (2007) diz que “o trabalho pedagógico cinde-se: uns concebem, outros executam. Esta cisão conduz à fragmentação e à consequente desqualificação do trabalho pedagógico”.

“Professor é profissão imanente, não transcendental. Mas, nem todos que aí entram são necessariamente vocacionados”. (DEMO, 2004)

Conforme Pimenta (2007) existe relevantes componentes na prática docente, como:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mas ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2007)

Freire (2011) faz uma análise do processo de educação, afirmando que só ela pode dar liberdade para o ser humano, porém os educadores e as instituições apresentam uma realidade que caminha na contramão.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2011, grifo do autor).

Nessa situação, a educação deixa a desejar na sua missão de proporcionar saberes aos educandos, por consequência, à sociedade.

Sobre o trabalho do docente, Veiga (2006) esclarece que muito mais que ministrar aulas, ele também envolve um conjunto de funções que deve ser pautado no conhecimento

sobre a disciplina e como explicá-la, adequando as condições de trabalho e a evolução dos conteúdos. Na etimologia, a palavra docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender e no sentido formal, docência é o trabalho dos professores como descrito pela autora.

Rays (2007) alerta que o professor não deve se esquecer de que a prática-pedagógica é baseada na teoria-prática:

[...] toda prática pedagógica é circunstancial e que a circunstância pode alterar a prática pedagógica, e esta, por sua vez, pode alterar a circunstância. [...] Essa é uma das razões que caracterizam a prática pedagógica como um movimento dialético de dois polos contraditórios: de um lado, um momento que procura informar e fazer com que os educandos apreendam criticamente o saber sistematizado pelos currículos escolares; de outro lado, um dinamismo que busca confrontar o saber sistematizado em suas conexões com a realidade concreta. (RAYS, 2007).

Durante toda a carreira como docente do ensino superior, o professor depara com inúmeros obstáculos, principalmente os de origem didática e pedagógica. Segundo Anastasiou (2006), o curso superior no Brasil é o único que não requer uma formação específica para o magistério. O ensino fundamental e o médio exigem formação superior em Pedagogia e/ou Licenciatura. Porém, para exercer o magistério no ensino superior pode-se ter qualquer especialidade de graduação.

Ainda nesse aspecto, Perrenoud; Thurler (2002) fazem uma leitura do sistema educacional do Brasil e declaram:

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente. (PERRENOUD; THURLER, 2002).

O ofício de professor no século XXI exige dele novos comportamentos profissionais, mudança nas relações entre a escola e colegas, como também avaliar e refazer suas práticas docentes.

Para Cruz (2007) o docente, em sua prática de sala de aula, tem que ultrapassar os limites do ensino fundamental, que foi institucionalizado por programas pedagógicos. Morin (2010) completa que “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”. Afinal, o conhecimento do ser humano só aumenta quando o mesmo é contextualizado em uma situação global.

Como os professores são responsáveis pelo ensino, pesquisa e o gerenciamento do processo educacional, cabem-lhes escolher o melhor ou o mais adequado método de ensino e de avaliação, capaz de produzir os resultados pré-estabelecidos de aprendizagem.

Junior e Sauaia (2008) afirmam que: “independente do método, o professor, ao gerenciar as atividades propostas em sala de aula, deve utilizar instrumentos didáticos que intensifiquem a participação do aluno no processo de aprendizagem, compartilhando interesses e experiências”. Os autores destacam ainda que o professor deva alinhar suas habilidades e competências pessoais com o perfil e preferências dos discentes e só aí escolher sua estratégia de ensino.

Para Lopes (2006) na prática do processo ensino-aprendizagem, o professor deve levar em consideração os conhecimentos prévios do discente, incentivando o diálogo e a reflexão dos saberes, assim como [...] “discutir problemas que gerem os conflitos cognitivos” [...] “secundarizando a busca de resultados”.

Vasconcellos (2012) também chama a atenção sobre a percepção que o professor deve ter em relação à realidade que o cerca:

Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto – não abstrato ou ideológico -, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia a dia da sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar.

Conhecendo bem a realidade, podemos saber o seu peso efetivo. De um lado, isto ajuda a entender porque eventualmente, “a coisa não acontece” e, por outro, ajuda a enfrentar, a fim de que, com efeito, venha a acontecer, pela intervenção calculada. (VASCONCELLOS, 2012, grifo do autor).

Sobre os deveres do professor, Cruz (2007) diz que ele vai além de só escolher as técnicas de ensino, é preciso conhecer suas competências e analisar a situação, só depois tomar uma decisão em relação às mesmas. Sobre as escolhas do professor discorre que:

As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento.

Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino. (CRUZ, 2007).

Porém, para transpor esse processo e entender seu ofício de professor, Isaia (2005) evidencia que “os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”. Observa-se que a maioria das instituições de ensino superior não oferecem espaços de construção do conhecimento pedagógico direcionados para o exercício da docência, refletindo em uma sensação de desamparo por parte dos professores.

Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. (ISAIA, 2005).

Valente; Viana (2010) concluem que “cada professor tem a sua história de vida, de formação e de atuação profissional. Cada professor é único na sua prática docente, e que deve e pode contribuir com outros professores no compartilhamento dos seus saberes, construindo uma prática docente mais efetiva”.

Thurler (2002) afirma que nesse novo contexto os professores serão incentivados a criar outras práticas que se adaptam ao não individualismo das aulas e justifica que:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos. (THURLER, 2002).

É necessário compreender que somente refletir sobre a prática docente não gera conhecimento, é preciso agir e compartilhar. Pensar a atuação docente, inclusive no espaço coletivo, no espaço institucional.

“Além disso, se não reflete sobre si e sobre sua prática, o professor corre o risco, por exemplo, de ensinar ao aluno o que mais sabe, gosta ou está acostumado a dar, e não o que o aluno precisa”. (VASCONCELLOS, 2012).

Morin (2010) completa dissertando sobre a amplitude da educação, que ela pode contribuir para “a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”. Em especial o aluno de graduação, que deve ser o alicerce desse processo, pois através da sua dedicação aos estudos vai conseguir ouvir, compreender e entender o conhecimento repassado pelo professor.

Na contemporaneidade da educação superior, um grande número de disciplinas de um curso não o faz mais rico que outro. Além de antipedagógico, não condiz com o resultado esperado de formar alunos capazes de exercer uma profissão com excelência.

Deve-se destacar um cuidado na prática da docência, pois o momento de interação entre aluno-professor é contemplado sob os aspectos afetivos e sociais. Lopes (2006) explica que essa “relação implica um vínculo direto com o meio social no qual inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado”. É essa prática docente que proporcionará a homogeneidade no processo ensino-aprendizagem, ou seja, qual conhecimento deva ser apresentado pelo docente e a disposição para aprender pelo discente.

Enfim, a relação pedagógica entre aluno e professor deve ser construída com atividades de “pesquisa e elaboração próprias do aluno, orientação e avaliação no professor”. (DEMO, 2004). Só assim, tem-se um processo completo o suficiente, capaz de proporcionar um comportamento emancipatório no aluno.

3.2 Práticas do Ensino

Quanto à prática do ensino Anastasiou (2006), contextualiza que o ensino no Brasil, na maioria das instituições, ainda usa o modelo jesuítico, em que o conteúdo é apresentado pronto e formatado e tem o professor de um lado que o domina e do outro o aluno que o recebe em forma de palestra, de aula expositiva sem diálogo.

O ensino tem seu currículo moldado em grade de matérias, que é disponibilizado aos alunos em partes separadas, mas que pertence a um todo do curso profissionalizante que escolheu, ou seja, o ensino sistematizado. Com essa oferta partilhada, a verificação da aprendizagem também é realizada individualmente por cada professor de sua respectiva disciplina.

Para Perrenoud (1999) ensinar é “esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar”.

A impressão de que o ensino seja um processo que somente repassa um conhecimento, é advertido por Veiga (2007), ao alertar que o mesmo é:

[...] uma atividade profissional complexa que exige preparo, compromisso e responsabilidade do educador para instrumentalizar, política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social. (VEIGA, 2007).

O professor deve direcionar o ensino, desenvolvê-lo de forma organizada, mas ao mesmo tempo flexível, pois o resultado satisfatório tem ligação intrínseca com a aprendizagem do aluno. Para Veiga (2007) ensinar para a compreensão é considerar a relação entre o professor e o aluno.

Anastasiou (2006) afirma que o professor deve e tem a oportunidade e o desafio de analisar sua disciplina, reconhecendo nela a sua própria lógica e articulações dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Ao realizar essa análise vai identificar que:

A disciplina atua na grade como obrigatória, optativa, introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, de especialização, de aplicação tecnológica, predominantemente teórica ou conceitual, procedimental, teórico-prática, possibilita discutir individual e coletivamente, as áreas de conhecimento, as relações, os processos mentais e as funções que as operam, nos diferentes cursos onde aparecem às vezes de formas diversas. (ANASTASIOU, 2006).

A inovação na prática do ensino e na efetivação da aprendizagem está no compartilhamento com o aluno, tornando-o, além de sujeito principal no processo de apropriação dos saberes da profissão, também um parceiro nessa construção do conhecimento, um sujeito ativo na intenção de se modificar significativamente.

Para efetivação do conhecimento, Vasconcellos (2012, grifo do autor) adverte sobre a relação conteúdo-necessidade, e afirma que “não há conteúdo significativo *em si*; os conteúdos tendem a ser significativos à medida que estão de alguma forma relacionados às necessidades do sujeito e da coletividade de sala de aula”. Porém, para o autor existem duas variáveis que interferem na percepção se os conteúdos são significativos: a forma que é apresentada pelo professor e a alienação do aluno em suas necessidades.

As preferências dos alunos sobre a forma de receber um novo conhecimento é um dos aspectos mais evidentes dos estilos de aprendizagem. A diferença entre preferir ler e ouvir é muito importante. Os professores devem observar as predileções dos alunos a esse respeito e usar essa informação para ajustar as formas de apresentar os conteúdos. Com isso, aumentam a probabilidade de aprendizagem dos mesmos.

O ensino é transmissão e está diretamente relacionado com a aprendizagem. Sobre o ensino Morin (2010) defende que transmissão “exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte”. Assim como, entender que a aprendizagem é um “processo intencional, dirigido e organizado e não algo causal e espontâneo”. (VEIGA, 1997).

A missão de ensinar é composta por algumas ações que devem ser observadas pelo docente, conforme apresenta Morin (2010):

Fornecer uma cultura que permite distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles;
 Preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano;
 Preparar as mentes humanas para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor;
 Educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes;
 Ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria à era planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais. (MORIN, 2010).

Para atender a essa missão, Vasconcellos (2012) diz que o educador deve ser:

[...] um elemento **provocador, desequilibrador, estimulador** do grupo, no sentido que este rompa seu estágio cognitivo em vista de um nível mais complexo e abrangente, tornando-o aberto e sensível aos fatos da realidade que precisa compreender (e intervir). O que se busca é que o sujeito domine tanto o ‘porquê’, quanto o ‘para quê’ e o ‘como’. (VASCONCELLOS, 2012, grifo do autor).

A atenção que se deve dar à prática do ensino se justifica na medida em que se percebe que se um aluno apreende no ritmo que lhe é adequado, seu desempenho melhora. Se for obrigado a aprender num ritmo diferente do seu, dificilmente obterá o domínio pleno dos objetivos pretendidos pelo professor. Também deve ser observada a resposta do discente em relação as atividades em sala de aula planejadas pelo professor, pois como toda ação, espera-se que gere interação e provoque outra ação por parte do aluno, de forma consciente e voluntária.

No modelo tradicional de aula expositiva, por exemplo, tudo é feito ao mesmo tempo para todos os alunos. Araújo (2006) destaca que quando o professor começa a variar as atividades, inclusive adotando trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, a primeira coisa que se nota é que os alunos aprendem em ritmos diferentes: uns terminam antes que outros, uns aprendem mais no mesmo tempo fixado para fazer uma determinada tarefa.

No entanto, Vasconcellos (2012) adverte que apesar de individualidade dos alunos, existem alguns condicionantes que são comuns a todos de um mesmo grupo – universo cultural, social, político e econômico, ou seja, um “referencial social” comum a

todos. “Daí vai a capacidade do professor perceber o aluno concreto (resultado de múltiplas relações)”. [...] “Estes condicionantes, em sendo dominados, ajudam o educador a conhecer melhor um ou outro aluno particularmente, no caso de haver esta necessidade”. (VASCONCELLOS, 2012).

Na IES o ensino tem como suporte as disciplinas, cada uma com seus conteúdos específicos e são apresentadas aos alunos em aulas diárias. Baseado nessa metodologia espera-se que o discente aprenda e obtenha conhecimento.

Machado (2002) explica que o conhecimento das pessoas é único, pois passa pela significação das coisas dada por cada um através da representação. Acrescenta que o livro utilizado para apresentar os significados está, então, cheio de representações. Sobre as representações explica que:

Os significados são construídos a partir delas, articulando-se em uma grande teia, uma rede de significações. Nessa teia, os diversos nós/significados são construídos dualmente por meio de relações estabelecidas entre eles: ao mesmo tempo em que um significado é feixe de relações, uma relação é um elo entre dois nós/significados. (MACHADO, 2002).

É preciso entender a complexidade do ensinar e como ensinar, pois nele sempre estão envolvidos elementos que Damis (2007, grifo do autor) assim explica: “tais elementos – o professor, o aluno, o saber, os recursos etc. – ao mesmo tempo em que expressam e sintetizam as condições e as necessidades predominantes na realidade, direcionam o ‘como ensinar’ para atender a finalidades sociais determinadas”.

O educando ao relacionar o conhecimento científico da escola com a sua realidade [...] “acaba adquirindo determinada compreensão de mundo, determinados hábitos, habilidades e valores, adequados ao modelo de sociedade que fundamenta a prática”. (DAMIS, 2007).

Para a execução dessa missão de ensinar, ele fará uso de técnicas e a escolha das mesmas faz parte do trabalho do professor, do ensino infantil ao superior.

Araújo (2006) diz que a “técnica de ensino é um componente da racionalidade que se busca imprimir ao processo pedagógico”. É necessária para imprimir algo concreto no processo pedagógico. No entanto, essa técnica deve ser facilitadora na ligação entre a matéria, o conhecimento do aluno e a prática, e deve passar por constantes inovações e variações no seu uso, dinamizando, assim, o processo de ensino.

Para a escolha da técnica pelo professor é necessário entender seus fins:

Ora estão *mais* ou *menos* centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora *mais* ou *menos* centradas na individualização (como é o caso do ensino programado) ou na socialização do educando (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim, do trabalho em grupo de modo geral). (ARAÚJO, 2006, grifo do autor).

Constata-se que a escolha da técnica de ensino sofre interferências de variáveis que intervêm no processo de ensino, como os ideais e habilidades do professor e o conhecimento prévio do aluno.

É necessário destacar, que a escolha do processo de ensino pelo professor deve ser baseada na perspectiva de que “não há educação neutra; ou está a favor da manutenção do *status quo* (Conservadora), ou a favor da mudança social com vistas à justiça e à solidariedade (Transformadora).” (VASCONCELLOS, 2012).

3.2.1 Metodologias de Ensino

Independente dos recursos utilizados para o ensino, Kenski (2007, grifo do autor) acredita que o professor é o elo que “atuando como ‘líder de opinião’, recupera a mensagem na forma como foi compreendida pelos seus mais diferentes alunos e orienta o caminho, coloca em discussão os temas, encaminha, processa junto”.

De acordo com Anastasiou; Alves (2005), a aprendizagem:

É um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo. Esse *outro* que estabelece a mediação entre o aluno e o objeto de estudo pode ser o professor, os colegas ou um texto, um vídeo, um caso a ser solucionado, um tema a ser debatido. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, grifo do autor).

Os recursos educacionais são disponibilizados aos docentes cada vez mais com avançadas tecnologias, mas devem e precisam ser utilizados de forma abrangente em suas práticas em sala de aula e de forma condizente com sua realidade.

Por isso, ainda é necessário o diálogo entre professor e aluno sobre o conhecimento disponibilizado e apreendido. Kenski (2007) ao refletir sobre esse assunto declara sua preocupação sobre “[...] a formação e educação permanentes desse professor [...]”.

Essa preocupação sobre a formação do docente, também é compartilhada por

Gavaldon (2003) quando diz que:

O despreparo e a inexperiência do professor prejudicam a qualidade da aula, uma vez que ele não consegue coordenar os trabalhos propostos, como as dinâmicas de grupo, por exemplo. Além de o conteúdo ser ruim, não há assimilação; os trabalhos são malfeitos, não são corrigidos e os alunos não recebem de volta as orientações de que necessitam. [...] A postura do professor, sua competência na transmissão e suas experiências pesam na transmissão de conhecimentos e garantem o maior ou menor grau de credibilidade que o aluno tem por ele. (GAVALDON, 2003).

Para sua prática em sala de aula, o professor faz uso de diversas metodologias de ensino, cada uma com características próprias e finalidades distintas.

Como metodologia de ensino, a aula expositiva, apresenta-se como autoritária, prevalecendo a fala do professor, porém é a mais tradicional entre todas. Segundo Lopes (2006) sempre foi a mais utilizada, mas ela pode sim, ser “dinâmica, participativa e estimuladora do pensamento crítico do aluno”.

Para Lopes (2006) o professor pode utilizar a aula expositiva para introduzir um assunto novo, mostrar uma visão geral, iniciar uma unidade e finalizar conteúdos com a participação ativa do aluno. No entanto, para o alcance desse resultado, é preciso que o professor ao apresentar o assunto na sala de aula, antes o conceitue para o aluno, depois o analise e então o explique.

Anastasiou; Alves (2005) ressalta que é necessário ter como ponto de partida o conhecimento prévio do discente sobre o tema a ser abordado na aula, assim serão possíveis os questionamentos dos alunos e a comparação com a realidade do mesmo.

O diálogo crítico da aula expositiva permite a “superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes”. (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

A aula expositiva, com sentido de só reproduzir conteúdo não é necessária, pois seu sentido instrucionista só vai reproduzir um comportamento padrão do aluno; escutar, anotar, memorizar e reproduzir na prova. Mas Demo (2004) acredita no potencial de uma boa aula expositiva, quando a aula é apresentada ao aluno na crença de que a aprendizagem é sempre de dentro para fora, e que o professor é um fator externo ao processo de ensino, e que deve ter o envolvimento de ambas às partes:

Todo aluno mais inteligente percebe que não precisa de nossa aula para aprender, primeiro, porque encontra o conteúdo em qualquer lugar, sobretudo na internet, e, segundo, porque não vale a pena reproduzir o que já é algo reproduzido. (DEMO, 2004).

Ao estruturar o formato da aula, pode-se ou não dar abertura ao aluno para questionamentos, intervenções e observações. Por isso, uma aula bem estruturada pode ser

interrompida sem que o professor perca o controle do processo e que segundo Lopes (2006) deve ter como característica o “[...] domínio do conteúdo por parte do professor. Três etapas devem ser observadas na sua aplicação – introdução, desenvolvimento e conclusão. A aula deve ser ilustrada com recursos didáticos que estimulem a atenção dos alunos”.

O uso de ilustrações estáticas, como gráficos e ilustrações, nas aulas expositivas proporciona uma atenção maior por parte do aluno. Zabala (2010) acredita nesse tipo de ilustrações quando utilizadas como complemento no entendimento de ideias, conceitos ou etapas de procedimentos, principalmente quando se quer apresentar realidades distintas do aluno, mas o cuidado desse recurso recai no uso excessivo, ou seja, na substituição do professor e do trabalho em sala de aula.

O autor também adverte que na maioria das vezes não foram produzidos exclusivamente para fins didáticos e tendem a apresentar mais informações que o necessário naquele momento. Mas esclarece:

[...] estes inconvenientes podem ser solucionados com o uso mais pessoal desses instrumentos, como projeções, vídeos, documentários – desligando o som, cortando-a, desligando o som e aproveitando as imagens para estabelecer um diálogo em classe, passando ou retrocedendo sempre que convenha. (ZABALA, 2010).

Demo (2004) faz a distinção entre aula expositiva e aula reprodutiva e explica que quando repassa o conhecimento ao aluno, sem reconstruí-lo, tanto para o professor quanto para o aluno é sempre aula reprodutiva e inútil. Mas para o professor que estuda e reconstrói o conhecimento tem sempre aula pra dar, mesmo expositiva, pois proporciona após a aula a pesquisa, o estudo, a reconstrução do conhecimento, assim como a argumentação por parte do aluno, tanto individual como coletivamente. Mas adverte, “a aula expositiva, sozinha, é apenas supletiva”. (DEMO, 2004).

Já o debate em sala de aula, outro recurso de ensino, deve ser orientado pelo professor que apresenta problema ou problemas para discussão, apoiados nas perguntas direcionadas.

Ao problematizar um assunto no debate, ele é capaz de eliminar, segundo Lopes (2006) “a passividade e a simples memorização por parte dos alunos, e ainda o verbalismo por parte do professor presentes na aula expositiva tradicional”. Além disso, as perguntas disponibilizadas aos alunos para debate também contribuem para o processo de “construção e reconstrução do conhecimento e desperta o desejo de querer saber algo”. (LOPES, 2006).

Anastasiou; Alves (2005) dizem que o debate é uma oportunidade para os alunos refletirem sobre uma temática com a orientação do professor e salientam que “não é um momento de perguntas e respostas apenas entre estudantes e professor, mas entre todos os integrantes, como parceiros do processo”. As autoras apontam que os professores devem ter atenção à quantidade e qualidade das intervenções realizadas pelos educandos.

Para Mendes (2005), o seminário coordenado pelo docente proporciona a investigação de um assunto/problema, em fontes diversas, com profundidade nas perspectivas e compreensão, já que precisa de estudos prévios dos alunos. Ele é composto de pesquisa, discussão e debate com participação de quem apresenta e quem assiste.

Por isso não deve ser percebido como uma simples divisão de capítulos de um livro entre grupos. “Os estudantes precisam ter clareza prévia dos diversos papéis que desenvolverão durante toda a dinâmica dos trabalhos”. (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Farias (2009) acredita que uma das vantagens do seminário refere-se à mobilização do conhecimento.

Capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor. (FARIAS, 2009).

A dificuldade que o aluno apresenta, tanto na leitura como na interpretação, pode ser auxiliada pelo estudo de caso. Esse método é definido por Anastasiou; Alves (2005) como a “análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada” e deve ser desafiadora para os envolvidos. O caso a ser estudado deve abordar uma temática que tenha nexos com a realidade do discente e do objetivo que o professor tem para com aquela unidade.

O uso do estudo de caso tem as seguintes finalidades:

Possibilita o desenvolvimento da "empatia", isto é, a capacidade de os estudantes se colocarem imaginariamente em um papel que não seja o seu próprio. Traz à sala de aula um pedaço da realidade social de forma viva e espontânea, para ser observada e analisada pelos estudantes.

Desenvolve a criatividade, a desinibição e a inventividade e a liberdade de expressão. Em relação às dimensões da construção do conhecimento, pode ser utilizada especialmente para os momentos de mobilização e de síntese. Na mobilização, como incentivo a mergulhar numa problemática real e, como síntese, para verificar o alcance que o grupo realizou de uma problemática existente, em análise e/ou discussão. (ANASTASIOU, ALVES, 2005, grifo do autor).

Deve ser perceptível para o professor o potencial do aluno em desenvolver a

capacidade de leitura e interpretação; escrita com análise e síntese e a conclusão do caso apresentado.

3.3 Práticas da Avaliação da Aprendizagem

Outra prática docente é a avaliação da aprendizagem, que deve ser uma ação educativa dentro do processo ensino-aprendizagem, através da observação, reflexão e questionamento do próprio processo.

Ensinar e aprender fazem parte do mesmo contexto da sala de aula, e o resultado da avaliação será proporcional à relação dos dois polos presentes nesse processo: como o professor ensina e como o aluno aprende. Zabala (2010) explica que, “temos dois sujeitos da avaliação, o que poderíamos denominar uma dupla dimensão [...]”. Por isso, existem diferentes perspectivas para o momento de se avaliar a aprendizagem, pois ela vem depois do ensino.

Em uma perspectiva mais abrangente, Vasconcellos (2012) diz que ela pode ser utilizada “nas práticas dos alunos (produção conceitual, habilidades e atitudes), do trabalho do professor, da dinâmica da sala de aula e também da instituição”.

A palavra Avaliar, segundo Ferreira (1999) , significa “determinar o valor; compreender; apreciar; reputar-se; conhecer o seu valor”. Entendendo a palavra Avaliar, tem-se o prefixo *a* que no Grego significa negação e no Latim significa afastamento, separação. Então avaliar é não dar valor ao que se está avaliando, é entender e compreender o processo de aprendizagem sem classificar em uma escala de resultado de pontos.

Wachowicz (2006) comunga dessa ideia e afirma:

Estaremos assim recolocando a avaliação no devido lugar de sua ação, que é fazer uma síntese do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento. Esse julgamento seria arbitrário, uma vez que a aprendizagem é muito complexa e, por sua natureza, não nos permite resumi-la numa nota, conceito ou resultado. (WACHOWICZ, 2006).

Ao avaliar o aluno, deve-se levar em consideração que a aprendizagem que se quer medir tem como parâmetro um momento específico da vida acadêmica do mesmo, e entender e aceitar que o processo de aprendizagem está sempre em mudança. Esse entendimento do contexto da avaliação deve estar muito claro para o professor e para o aluno.

O processo de aprendizagem deve ser encarado como algo planejado, uma atividade direcionada pelo professor que objetiva a assimilação, compreensão e fixação do conteúdo por parte do aluno, mas que passa pelo processo de ensino.

A compreensão do educando, então, deve também passar por sua vontade de aprender e apreender o conhecimento. Segundo Veiga (2007) aprender por compreensão exige do aluno disposição, “nesse sentido o aluno presta atenção, observa, faz anotações e exercícios, discute em grupo, estuda, exemplifica, generaliza, faz síntese integradora, expõe com as próprias palavras, toma consciência das dificuldades, usa materiais diversos, avalia”.

É importante entender que a comparação do crescimento do aluno no processo de aprendizagem deve ser realizada ao seu estado anterior, mais que em relação a outros alunos. Cada aluno é um indivíduo com o que já aprendeu e pelo que ainda vai aprender, somando seu comportamento e experiências com os novos padrões exigidos.

Conforme Campos (2011) “é pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, forma a sua personalidade e se prepara para o papel que lhe cabe no seio da sociedade”.

Nesse sentido, Wachowicz (2006) ratifica sua importância ao afirmar que a “tomada de consciência do processo é o que há de mais importante na aprendizagem, porque pode tornar-se uma atitude, quando trabalhada durante um tempo sistemático e com a intencionalidade da formação humana”.

A aprendizagem é um processo “tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizados meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente”. (CAMPOS, 2011).

Ressaltar a relevância da aprendizagem vai além da compreensão de que seja importante devido ao conhecimento escolar, instituído de forma sistematizada - é entender que é situação *sine qua non* da sua posição humana do ser - pois a capacidade de aprender é revertida da capacidade de saber pensar.

Loch (2006) afirma que o homem é como homem porque aprende, e justifica:

Aprendemos porque avaliamos, refletimos sobre as ações que empreendemos e a partir dessa reflexão iniciamos novas ações. Esse processo não se dá solitariamente, mas, sim, solidariamente, pois além de um nascimento biológico, temos também um nascimento cultural que é fruto do desenvolvimento e da identidade do grupo social no qual nascemos e vivemos e é com ele e nele que nos formamos. (LOCH, 2006).

Demo (2004, grifo do autor) sintetiza essa ideia quando diz “saber pensar poderia ser considerada a categoria mais humana, com toda sua ambiguidade: pode produzir a

generosidade mais tocante, bem como a arrogância mais deletéria. Diz-se, por isso, que o homem é *sapiens demens*: está em sua natureza tanto ser racional, quanto louco”.

Nesse contexto, percebe-se que “para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma *caixa preta*, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável”. (PERRENOUD, 1999, grifo do autor). A reconstrução do processo de compreensão e raciocínio do aluno é uma tarefa complicada para o professor, pois a forma como acontece nem sempre pode ser observada e porque a interpretação das ações dos alunos requer um conhecimento da mente, das representações e do processo de assimilação.

Campos (2011) alerta sobre a importância do entendimento do que seja realmente a aprendizagem:

A pessoa não versada em psicologia pode ter a tendência a conhecer a aprendizagem como significando apenas adquirir habilidade em leitura, escrita, conhecimentos de geografia, história etc. Trata-se de uma concepção estreita de aprendizagem, que é muito mais que isso! As pessoas aprendem os valores culturais; aprendem a desempenhar papéis de acordo com o sexo; aprendem a amar, a odiar, a temer e a ter confiança em si mesma; aprendem a ter desejos, interesses, traços de caráter e de personalidade. Em suma, a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou do conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar apenas no exercício da memória. (CAMPOS, 2011).

Mesmo quando a formação dos professores abordou as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, “seus conhecimentos teóricos soam muito abstratos para que possam ajudá-los a compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem”. (PERRENOUD, 1999).

“É um erro grosseiro tomar a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada de ensino, primeiro, porque não se trata de uma decorrência necessária, e segundo, porque não é de uma situação de ensino que resulta a aprendizagem”. (DEMO, 2011).

A verdadeira aprendizagem é e deve ser um esforço do aluno. Demo (2011) explica que o aluno “precisa pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, o ambiente humano favorável, no qual se destaca o papel do professor”.

Somando a esse raciocínio, Lopes (2012), ressalta que a aprendizagem “[...] é construída pelo confronto de posições, num processo que nada tem de linear, mas que é conduzido por conflitos e desafios [...]”, que ela chama de prática pedagógica sociointeracionista.

Para compreensão do processo ensino-aprendizagem, Lacueva (1997, *apud* Melhem 2002) afirma que:

[...] quando o professor prioriza a avaliação pontual, vista como um momento isolado do processo de aprendizagem determina que o aluno que não possui questões ou mais perguntas é porque dominou o assunto, e aquele que tem dúvidas é porque não sabe, quando na verdade pode ser exatamente o contrário. (LACUEVA, 1997, *apud* MELHEM, 2002).

Segundo Luckesi (2010) existe uma postura que diferencia o professor avaliador do professor examinador. O avaliador sempre busca a melhoria da aprendizagem do aluno, enquanto o examinador só tem por objetivo medir e classificar os conhecimentos dos discentes.

É preciso, dentro do processo de aprendizagem, que ele se inicie pelo aluno, para que ocorra aprendizagem autêntica, de dentro para fora. Para Demo (2002) aprender de verdade “é aprender a confrontar-se, a concretizar sua emancipação”. É importante identificar em que posição o aluno se encontra, o quanto ainda precisa seguir e até onde pode chegar.

A avaliação feita pelo sujeito que aprende, seleciona as aprendizagens significativas para incorporá-las à consciência pela interiorização. É um processo complexo, porém fascinante, porque transforma conhecimentos em pensamentos, e estes em atitude. (WACHOWICZ, 2006).

Os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem, nos mais diferentes momentos do trabalho, estão diretamente ligados aos procedimentos de ensino utilizados pelo professor. As avaliações da aprendizagem, realizadas tanto no início, meio ou final do processo de ensino devem ter sempre como objetivos corrigir as falhas do ensino, superar as dificuldades e incentivar o aluno a continuar os estudos. Entende-se então que o aprendizado do aluno tem uma ligação direta com a didática do professor.

Por isso, Fernandes (2006) explica que “conversar sobre avaliação nunca é fácil. Para alguns, o assunto pode ser complicado, para outros, entediante ou ainda considerado de extrema importância e desafiante”.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2010).

No entanto, o autor faz uma distinção entre avaliar e examinar. Ao examinar o professor está classificando e selecionando, conseqüentemente excluindo quem não ficou dentro dos parâmetros estabelecidos.

Vasconcellos (2012) considera que existe uma “relação fundamental, porém rompida, entre avaliação e (re) planejamento. Deve ser resgatada, pois é isso que dá o sentido transformador da avaliação (e não de mera verificação)”.

Ainda nessa abordagem, Haydt (2006) salienta que é necessário distinguir os recursos utilizados pelos professores no processo de avaliação – testar, medir e avaliar. Esclarece que a diferença está na amplitude do significado de cada um. A autora explica que medir é um termo mais amplo que testar, pois os testes constituem uma forma de medida. Enquanto isso, avaliar apresenta um conceito mais abrangente do que os outros dois, pois inclui a utilização, tanto de instrumentos quantitativos, como dados qualitativos.

A avaliação da aprendizagem abrange uma área cheia de contradições e conflitos e por isso mesmo, complexa e que evoluiu de uma relação muito estreita com a mensuração e valores para uma relação mais abrangente das ações pedagógicas, mas ainda não alcançou uma definição do seu papel na educação e em especial na realidade dos professores e seus alunos.

“No fundo, o mais importante não é discutir nota, conceito ou qualquer outra expressão, mas garantir, de todas as maneiras, o compromisso com a aprendizagem adequada do aluno”. (DEMO, 2002).

Porém, ainda por tradição, é o professor quem avalia, sem contribuição do aluno. Wachowicz (2006) sugere uma avaliação interna, ou seja, um autoavaliação do aluno, mas reconhece que é um processo lento, que requer um movimento contínuo e demorado.

Fernandes (2006) também acredita nesse formato de avaliação e pondera que ela ainda é pouco utilizada no cotidiano do professor e quando realizada é apresentada de forma assistemática e pontual em alguns momentos do processo. Questiona e defende a importância da autoavaliação.

A autoavaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Por que insisto na sua importância? Se queremos sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos numa avaliação que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos nessa contradição? (FERNANDES, 2006).

Um caminho é o diálogo entre professores e alunos com uma proposta sempre negociada, de medidas que contribuam para sanar lacunas existentes e superar deficiências.

Em muitos casos não há a necessidade de interromper a continuidade do processo de ensino-aprendizagem enquanto paralelamente são reforçados pontos fracos.

Porém, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem vai depender da função que se dá a avaliação. “A forma de conceber a avaliação reflete uma postura filosófica em face da educação”. (HYADT, 2006). Assim como o uso de uma metodologia de ensino mais passiva, conseqüentemente o processo avaliativo fica mais difícil, pois o aluno não está participando.

A ferramenta avaliação pode ser apresentada de três formas para o aluno:

Avaliação Diagnóstica - constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, buscam-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Avaliação Formativa - tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Avaliação Somativa ou Pontual - que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (GIL, 2006, grifo nosso).

Sobre o formato de avaliação que deverá ser utilizado pelo professor, é possível ter como suporte a LDB/96, que determina que ela seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. (BRASIL, 1996).

Zabala (2010) também acredita nesse formato de avaliação, defende que a avaliação é um processo e que deve ter como primeira fase o que ele chama de “avaliação inicial”, que:

[...] deve proporcionar referência para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem que, dada nossa experiência e nosso conhecimento pessoais, supomos que possibilitará o progresso dos alunos. (ZABALA, 2010).

Como segunda fase desse processo, ainda na visão de Zabala (2010), tem-se a “avaliação reguladora”, também denominada por outros autores como avaliação formativa. Ela deve mensurar o aprendizado para acompanhar o conhecimento adquirido pelo aluno

durante o processo de ensino, possibilitando ao professor a adaptação e adequação das ações pedagógicas escolhidas.

Como última fase do processo de avaliação da aprendizagem, tem-se a “avaliação final, que identifica os resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos pelo aluno”. (ZABALA, 2010).

Pode-se observar que, mesmo com nomenclaturas diferentes para as etapas do processo avaliativo, o objetivo é entender o percurso que o aluno faz para alcançar competências, através das suas possibilidades reais e das intervenções pedagógicas dos professores.

Essas três formas de avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo ensino-aprendizagem.

Sobre o formato de avaliação e como deve ser praticado, Demo (2011) alerta que:

[...] nesse mundo moderno, repleto de oportunidades alternativas de aprendizagem, chegará o dia em que a escola poderá ser vista como entrave formalista, incluindo-se nisso até mesmo o docente. Se o aluno aprende melhor em outro ambiente, com outras didáticas e meios, por que atrapalhá-lo?. (DEMO, 2011).

Para um resultado satisfatório do processo ensino-aprendizagem, o professor deixa o papel de mero coletor de dados quantificáveis e torna-se alguém que utiliza sua experiência, sua visão, interpretando os fatos dentro de um quadro referencial de valores que fundamentam sua postura como educador.

Para a prática docente, no momento da avaliação, o professor deve e pode lançar mão de instrumentos de coleta de dados como os testes e provas, como recurso secundário, e fazer da participação um pressuposto da avaliação qualitativa, ou seja, ele precisa participar da vida do aluno, entender todo contexto que envolve esse aluno.

Para Sordi e Ludke (2009), isto produz uma complexidade ainda maior para o trabalho do docente, pois, como aprenderam que avaliação é uma questão técnica e naturalmente classificatória, o uso de notas como premiações ou sanções faz parte do seu planejamento do processo de avaliação da aprendizagem.

Por isso, o uso dos três formatos de avaliação possibilita o alcance do objetivo de qualquer avaliação: medição para crescimento, do docente e do discente.

A avaliação qualitativa, para Demo (1999), dedica-se a perceber toda problemática envolvida no objeto de estudo para além dos levantamentos quantitativos usuais, que por isso não deixam de ter sua importância.

Não faz mal a nenhuma avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis. Qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a. Passa necessariamente pela prática, pois sua lógica é a sabedoria, mais do que a da ciência, que se permite apenas analisar, estudar, observar. (DEMO, 1999).

Para o entendimento de Luckesi, no que se refere à avaliação qualitativa, ele contextualiza que:

[...] num processo de avaliação, inexistente a possibilidade de “dar uma nova oportunidade”, mas sim, um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível. Dar oportunidade é um ato de quem tem autoridade para fazer isso; diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem. (LUCKESI, 2002, grifo do autor).

No entanto, Sordi e Ludke (2009) alertam para a situação de comodismo dos estudantes diante da avaliação. Mesmo quando a avaliação se apresenta de forma extremamente classificatória e fora de contexto do processo ensino-aprendizagem, eles estão tão acostumados a juízos de valor externo, dos quais ficaram dependentes, que não contestam a lógica interna que os expropria da participação do processo no qual deveriam participar, no mínimo, como corresponsáveis.

Silva (2006) conclui que a avaliação da aprendizagem não pode deixar de ser questionadora e investigativa, exercendo sua contribuição no processo de “ensinar e aprender, do aprender a ensinar e do ensinar a aprender”.

Em uma percepção ampla do ofício do professor e das suas práticas em sala de aula, percebe-se que as possibilidades de intervenção do professor se dão dentro e fora da sala de aula. Garcia (1997) afirma que “a educação que se dá em múltiplos e diversos locais, deve ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação”.

O docente do ensino superior, ao refletir criticamente sobre suas práticas docentes, métodos de ensino e de avaliação, se desenvolve e humaniza, tornando-se um educador mais criativo, autônomo, reflexivo e aberto a novas possibilidades.

3.3.1 Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem

O papel da avaliação é orientar e reorientar o caminho escolhido pelo professor no ato de ensinar e as transformações sofridas pelos alunos ao assimilar conhecimentos.

Para completar esse caminho, o docente faz uso de instrumentos que já se encontram disponibilizados e podem também ser adaptados ou recriados, como as provas, testes ou trabalhos. No entanto, mais que a escolha do instrumento, o mais importante é o uso que se faz dele, sua adequabilidade no atendimento de uma necessidade daquele grupo de alunos.

Por isso Haydt (2006) afirma que:

A seleção das técnicas e instrumentos de avaliação está condicionada à natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos pretendidos como, por exemplo: informações, habilidades, atitudes e aplicação dos conhecimentos e também das condições de tempo do professor e do número de alunos. Junto destas exigências, ainda as técnicas e instrumentos de avaliação devem se adequar aos métodos e procedimentos usados naquele ambiente de ensino. (HAYDT, 2006).

Para Luckesi (2002), os instrumentos de avaliação são recursos que permitem: “modos de constatar e configurar a realidade; critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação preestabelecidos”.

Testes, provas escrita ou oral, trabalhos em grupo ou individual, questionários, redação, arguição, produção de texto, resenha de livro ou artigo, participação em sala, presença em sala, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação da realidade do aprendizado do aluno que, por sua vez, permitirá a sua quantificação, mas não necessariamente a qualidade do aprendizado.

Por isso, Silva (2006) adverte que para cada momento tem-se um instrumento adequado, mas que os mesmos devem ser apresentados de forma sistemática dentro de uma metodologia pré-definida pelo professor. Devem-se diversificar os instrumentos durante o processo de avaliação, pois assim será possível atender aos propósitos da avaliação, que são diagnosticar e intervir.

Segundo Viana (2000, *apud* Silva, 2006), ao elaborar o instrumento avaliativo, deve-se ter o cuidado para que ele atenda a três propostas: “esboçar as questões a serem respondidas; obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões, todas as informações necessárias”.

Luckesi (2002) adverte que, no cotidiano do professor, há uma tendência de confundir esses instrumentos que coletam dados do aprendizado do aluno com a avaliação propriamente dita. Esse posicionamento segundo o autor:

[...] dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a serem denominadas instrumentos de avaliação. (LUCKESI, 2002).

Para Mediano, (1987, *apud* Veiga, 2007) “é importante que o professor seja competente na elaboração dos instrumentos de avaliação, que meçam com confiança e validade todos os objetivos que visa alcançar”. Ao se dedicar com cuidado ao comando das questões avaliativas, o professor de fato, poderá saber o que realmente os alunos sabem e o que ainda precisam saber.

Quando se quer verificar conceitos trabalhados em sala de aula, e que seja necessário certo grau de profundidade no tema, assim como capacidade de contextualizá-los, o uso da Prova Escrita atende a essa demanda do professor.

Zabala, (2010) acredita que ao propor questionamentos na prova, em ordem diferente do que foi explicado em sala de aula, é possível detectar o conhecimento de assuntos factuais relacionados com conceitos e que geram significado para o aluno.

Segundo Moretto (2001) para uma prova bem elaborada é necessário que a mesma contenha duas características:

A Contextualização, em que a questão deve levar o aluno buscar possíveis respostas no enunciado da questão, ou seja, levando a desenvolver a habilidade de interpretação e a Parametrização, onde o professor deve estabelecer parâmetros para as respostas dos alunos. (MORETTO, 2001, grifo nosso).

A Prova Oral também deve seguir as mesmas recomendações na sua construção, ela proporciona ao professor identificar a capacidade de escuta, interpretação, organização de ideias, soluções criativas e comunicação objetiva e clara do aluno.

Para a avaliação através do Trabalho em Grupo é preciso entender primeiro que o agrupamento de alunos por si só não proporciona os resultados, é necessário estabelecer e facilitar a construção das inter – relações no grupo, assim como o estabelecimento e conhecimento por todos dos objetivos grupais da atividade.

Além disso, para Anastasiou; Alves (2005) é preciso que o docente conheça as técnicas do trabalho em grupo, assim como suas etapas e dificuldades, e adverte:

[...] a ação docente será tão ou mais exigida do que numa tradicional aula expositiva ou num aula expositiva dialogada. Trabalhar para além do conteúdo é um desafio que corresponde ao processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno. Quando ainda se mantém uma inibição no grupo no momento da socialização da síntese, costuma ocorrer a mediação, pelo próprio grupo, de colegas que já trazem desenvolvidas habilidades de exposição oral, desenvoltura e liderança. Cabe ao professor mediar a situação, no sentido de que todos possam desenvolver habilidades e atitudes de representatividade, lembrando aos alunos que a sala de aula e a universidade são o lugar do treino, da aprendizagem, onde o erro não *ferre e deve* ser a referência para a reconstrução e para a superação de dificuldades. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, grifo do autor).

O seminário, como prática avaliativa, serve como meio de construção do saber, individualmente ou em grupo, pois proporciona ao aluno ou alunos um estudo orientado, como também autônomo.

Para Masetto (2010) o seminário “é uma técnica que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias”.

Carbonesi (2014) diz que o seminário deve ser respaldado no preparo do professor e na possibilidade de construção do saber para o aluno, então:

[...] as dificuldades para uma satisfatória operacionalização do processo desde sua elaboração até a conclusão deverão, com certeza, aparecer ao longo do caminho percorrido por ambos os agentes (professor e alunos), contudo é importante que os atores envolvidos no processo busquem garantir ao máximo a coerência entre a condução do seminário e a proposta do mesmo, como estratégia avaliativa pautada na pesquisa e discussão. (CARBONESI, 2014).

Leal (2006) diz que na produção de texto é possível observar diversos fatores, não só verificar se os alunos sabem escrever formalmente, mas também “se organizam sequencialmente as ideias, se estruturam o texto em partes /parágrafos, se utilizam adequadamente os recursos coesivos, se utilizam alguns sinais de pontuação”.

Para além dos instrumentos de avaliação é possível, pela capacidade do docente, avaliar também pela simples presença em sala do estudante. Zabala (2010) observa que:

É necessária uma atitude observadora e indagadora por parte dos professores, que os impulsionem a analisar o que acontece e a tomar decisões para reorientar a situação, quando for necessário. Esta atitude se aprende. E também tem que se aprender a confiar na grande quantidade de dados, às vezes assistemáticos e informais, que obtemos ao longo do trabalho diário e que não têm porque ser pouco úteis embora sejam de caráter pouco “técnico”. (ZABALA, 2010, grifo do autor).

Luis (2006) adverte que para obter uma avaliação significativa, vai além de repensar o conhecimento e o saber escolar. É necessário ser capaz de “traduzir uma complexa rede de significados, implicações e inter-relações – culturais, sociais, políticos, ambientais, estéticos, corporais – entre sujeitos, tempos e espaços”. Por isso, a participação em sala, do discente, se faz tão necessária e importante no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha acertada do instrumento avaliativo permite ao docente inúmeras observações sobre a aprendizagem do discente, além da possibilidade de interagir nesse espaço de saberes. A cada técnica utilizada, possibilita ao aluno a construir suas próprias hipóteses e diferentes conhecimentos, que podem ser errados ou confusos.

O uso do instrumento é diretamente proporcional ao tipo de conteúdo ensinado. Por isso, Hoffmann (2006) apresenta três princípios que imprimem o caráter multidimensional em uma avaliação:

1. Conceber a avaliação como projeto de futuro – garantir uma aprendizagem para toda a vida, que não existe o “não-aprender”, mas jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e de aprender sobre a vida.
2. Entender que valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários – tais parâmetros precisam ser considerados mutáveis, contextuais e éticos, condizentes com as concepções defendidas em cada área do conhecimento.
3. Acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber – de forma concomitantemente, a todo o tempo e harmoniosamente. (HOFFMANN, 2006).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi iniciada a partir de uma revisão da literatura sobre o tema: práticas docentes. Para tanto foram consultados livros, artigos científicos, Anais de Congresso e revistas especializadas que tratam do assunto.

Para responder à problematização que norteou a pesquisa - quais as práticas docentes dos cursos presenciais de Administração do Vale do Mucuri e sua correlação com a formação profissional - fez-se a opção por uma abordagem quali-quantitativa, pois se procurou um modelo investigativo que oferecesse não apenas constatações, ou refutações de hipóteses, mas que proporcionasse conhecimento aprofundado sobre a questão norteadora da pesquisa.

Alguns autores já defendem a perspectiva de usar a abordagem quali-quantitativa nas pesquisas da área da ciência social aplicada, como é o caso de Demo (1995) quando diz que “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

A abordagem quali-quantitativa proporciona um complemento uma da outra e uma solução para os problemas encontrados quando do uso isolado de uma delas, pois nesse trabalho interessou compreender quais as práticas docentes utilizadas em sala de aula pelos professores e sua correlação com sua formação inicial.

Quanto aos objetivos a pesquisa foi descritiva e explicativa. Na perspectiva de Gil (2007), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como questionário e observação sistemática.

A pesquisa foi descritiva, pois com ela foi possível registrar e analisar os fenômenos estudados, buscando identificar suas causas através da interpretação do questionário *online*, estruturado com questões fechadas de múltiplas escolhas, aplicados aos docentes, sem manipular os fatos. Pretendeu-se através do questionário descrever o perfil dos administradores que atuam como docentes e suas práticas docentes (metodologia de ensino e instrumentos da avaliação da aprendizagem).

Ao correlacionar o perfil dos sujeitos com suas práticas docentes em sala de aula, a pesquisa atendeu ao seu objetivo explicativo, que segundo Vergara (2007) “permite tornar algo inteligível e justificar os seus motivos”.

Quanto ao universo da pesquisa, ela abrangeu todos os cursos de Administração na modalidade presencial, no Vale do Mucuri. Sendo assim, foram objeto da pesquisa três instituições privadas (duas na cidade de Teófilo Otoni e uma em Nanuque) e uma instituição pública (Campus Teófilo Otoni).

Os sujeitos da pesquisa constituíram os professores com formação superior em Administração e que trabalham com disciplinas dos conteúdos de formação profissional dos cursos presenciais em Administração das quatro instituições do Vale do Mucuri, que estão inseridas no mercado desde 2006, totalizando assim, 24 professores, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Relação de instituições e docentes pesquisados

Instituições Pesquisadas	Quantidade de docentes
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	8
Faculdades Doctum	4
Faculdade de Nanuque	4
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni	8

Considera-se segundo o Parecer CNE/CES nº4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005) conteúdos de formação profissional aqueles relacionados às áreas específicas, envolvendo: Teorias de Administração e das Organizações; Administração de Recursos Humanos; Mercado e Marketing; Materiais, Produção, Logística; Financeira e Orçamentária; Sistemas de Informação Gerenciais; Planejamento Estratégico e Serviços.

Através de uma consulta prévia aos coordenadores dos cursos, foi possível o acesso ao endereço eletrônico dos participantes e a partir daí o contato para envio do *e-mail* convidando-os para a pesquisa e também com os anexos: TCLE e o Formulário do *Google drive*.

Quanto aos meios de coleta de dados foi realizada uma revisão da literatura no primeiro momento, que constituiu parte da pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, quando é feita com intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta. A coleta procura conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema. (CERVO; BERVIAN, 2002).

No segundo momento, a coleta de dados se deu em duas etapas. Na primeira, foi enviado ao participante, via correio eletrônico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para o devido conhecimento dos termos éticos da pesquisa. No TCLE constaram as informações pertinentes à pesquisa, inclusive que, por ser utilizado o meio eletrônico para a coleta de dados, o participante ao responder ao questionário na plataforma *Google drive*,

concorda com os termos éticos da pesquisa, sem a necessidade da assinatura original. A segunda etapa da coleta de dados foi através da aplicação de um questionário *online* com 27 questões fechadas, composta de perguntas de múltiplas escolhas, aplicadas a todos os docentes (sujeitos da pesquisa - 24 professores) de maneira idêntica.

O questionário foi elaborado visando à coleta de informações compatíveis com os objetivos da pesquisa e orientado de forma a permitir facilidade ao apresentar, preencher e processar. Foi estruturado com questões claras e objetivas para garantir a uniformidade de entendimento e padronização dos resultados, sendo permitida a escolha de somente uma resposta por questão.

O questionário foi dividido em três partes: a primeira foi composta por questões para identificar o perfil do participante, tais como: gênero, idade, situação civil, filhos. Na segunda parte foram abordadas questões referentes a sua formação, como: tempo de conclusão da graduação, tempo de atuação na docência superior, aspectos da formação continuada, publicações e perspectivas para a vida profissional. Na terceira e última parte, as questões se referenciaram às práticas docentes, tais como: metodologia de ensino e os instrumentos, periodicidade e critérios da avaliação da aprendizagem, totalizando 27 questões.

A ferramenta utilizada para aplicação do questionário foi o *Google drive*, que é uma ferramenta que proporciona agilidade ao processo de aplicação de questionários e não proporciona o contato direto entre a pesquisadora e o pesquisado. É um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, que oferece edição de questionários de pesquisas com questões fechadas ou abertas. O questionário foi enviado para o participante através do seu endereço no correio eletrônico e o retorno do mesmo se deu na própria ferramenta, pois ela proporciona ao participante, assim que responder e finalizar as questões, o envio automático ao remetente, no caso, a pesquisadora.

A análise dos dados na pesquisa da literatura especializada foi desenvolvida durante a própria coleta de dados, permitindo assim a construção linear dos conceitos que serão abordados no questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

Após a coleta dos dados quantitativos, obtidos através do questionário *online*, foi realizada uma escala classificadora, onde foram categorizadas as respostas e verificada a frequência que ocorreram, sendo então tabulados e demonstrados através de gráficos no editor de planilhas *Microsoft Excel*.

Devido ao tamanho da amostra – 24 professores - a análise dos dados tabulados foi feita manualmente com interpretação da pesquisadora que foi norteado pela problemática

da pesquisa: quais as práticas docentes dos cursos presenciais de Administração do Vale do Mucuri entre 2006 e 2015 e sua correlação com a formação profissional?

A importância dos dados não está em si mesmo, mas em proporcionar respostas às argumentações. A análise, ou explicação, segundo Lakatos e Marconi (2010) é a tentativa de demonstrar as relações entre o fenômeno estudado e algumas variáveis.

Para exposição geral da pesquisa, desde o planejamento à conclusão, incluindo os processos metodológicos empregados, foi confeccionada uma dissertação, na qual foi utilizado um editor de texto, o *Microsoft Word*.

Em suma, procurou-se identificar o perfil dos profissionais administradores que atuam como docentes nos cursos presenciais de Administração do Vale do Mucuri, bem como analisar suas práticas docentes em sala de aula, pois se acreditou que os aspectos metodológicos escolhidos cumpriram o seu papel, uma vez que foram fundamentados no estudo das referências literárias sobre o tema preestabelecido na construção dessa pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa sobre as práticas docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri de 2006 a 2015 propôs a identificar o perfil dos professores bacharéis em Administração, assim como as suas práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem.

Através do contato com a coordenação dos quatro cursos presenciais no Vale do Mucuri, foi possível ter acesso ao endereço eletrônico dos 24 professores que se adequavam ao perfil desejado pela pesquisa e os mesmos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e o questionário *online* para o devido preenchimento.

A ferramenta utilizada para coletar os dados foi a plataforma *Google Drive*, que disponibilizou aos profissionais acima mencionados o formulário com 27 questões para levantamento das informações que abrangeu: perfil do docente, práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. No total, quatorze professores (58,33%) responderam a pesquisa entre os meses de maio e junho de 2016.

O resultado e análise da pesquisa são apresentados através de gráficos e tabelas.

5.1 Perfil do Docente e Formação

Através dos dados apresentados pelos professores que responderam ao questionário, constatamos que metade é do gênero masculino e a faixa etária está entre 32 e 59 anos.

Quanto ao estado civil, dez são casados, três solteiros e um divorciado. Dos respondentes, onze declararam terem filhos.

Todos os entrevistados são Bacharéis em Administração, sendo que onze formaram em instituições privadas e os outros três em instituições públicas.

Os docentes pesquisados concluíram seus cursos entre os anos de 1980 e 2006. Vale ressaltar que um entrevistado não respondeu a esse questionamento. (Tabela7).

Sobre a instituição em que trabalham, nove exercem suas atividades docentes em faculdades de ensino privado e cinco desses na universidade pública. O tempo de atuação no magistério superior é muito variado, de 01 a 23 anos. A Tabela 8 apresenta o tempo de docência de todos os pesquisados.

Tabela 7 – Ano de conclusão da graduação

Identificação do Docente	Ano de Conclusão da Graduação
A	1994
B	2001
C	2001
D	1986
E	1980
F	2003
G	2002
H	N/R*
I	2006
J	1996
K	2002
L	2006
M	2003
N	2001

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 8 – Tempo de docência

Ano Conclusão	Tempo de docência / Ano
M – 2003	02
J – 1996	01
B – 2001	03
I – 2006	08
L – 2006	08
K – 2002	09
F – 2003	10
G – 2002	11
H - N/R*	11
D – 1986	13
C – 2001	13
N – 2001	13
A – 1994	20
E – 1980	23

Fonte: Elaborado pela autora. * N/R (não respondeu)

Observamos que 50% dos professores respondentes atuam na área desde 2006, data em que todas as instituições do Vale do Mucuri envolvidas na pesquisa começaram a ofertar o curso de Administração, simultaneamente. Dentre eles, dois trabalham em instituição pública e os outros cinco nas instituições privadas. Os demais foram ingressando nos cursos de Administração da região nos anos subsequentes, até 2015, período final de análise dessa pesquisa (Tabela 9).

Com tempo de docência tão variado, acreditamos que essa profissão ainda é capaz de gerar interesses tanto nos administradores recém-formados quanto naqueles que já atuam no mercado de trabalho há mais tempo. O ser humano tem como característica natural a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de fazer e trazer melhorias para os serviços utilizados pela sociedade. A inovação supõe estudo para obter algo novo ou melhorado, por isso a educação é um campo ainda aberto a novos profissionais.

Na trajetória desses docentes que atuam nos cursos de Administração do Vale do Mucuri, ficou constatado que mais de 80% do seu tempo de docência é na atual instituição, demonstrando assim crescimento permanente no mercado de ensino da região.

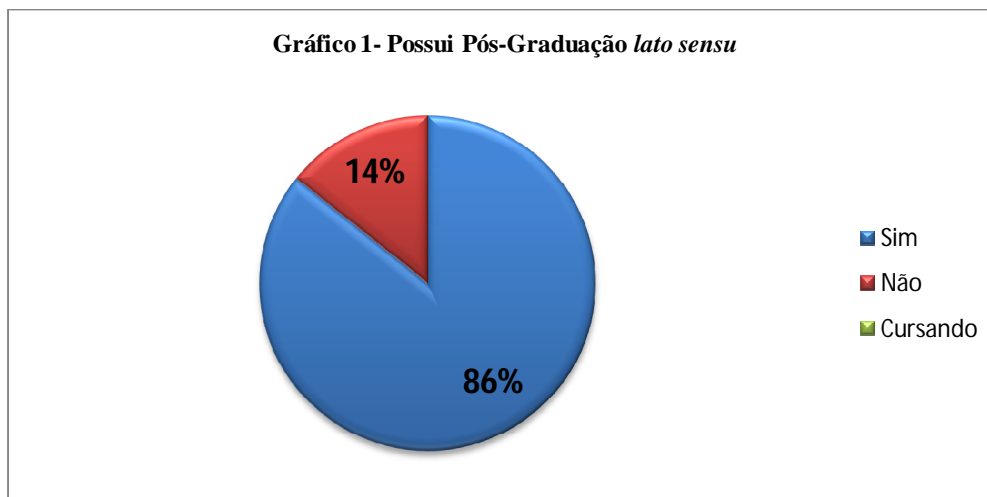
Tabela 9: Tempo de docência e de trabalho na atual IES

Identificação do Professor	Tempo de Docência / Meses	Tempo de Docência na IES Atual / Meses	Classificação da Instituição
A – 1994	20	10	Pública
B – 2001	03	03	Privada
C – 2001	13	12	Privada
D – 1986	13	10	Pública
E – 1980	23	12	Privada
F – 2003	10	08	Privada
G – 2002	11	06	Privada
H – N/R	11	10	Privada
I – 2006	08	10	Privada
J – 1996	01	01	Privada
K – 2002	09	09	Privada
L – 2006	08	06	Pública
M – 2003	02	02	Pública
N – 2001	13	03	Pública

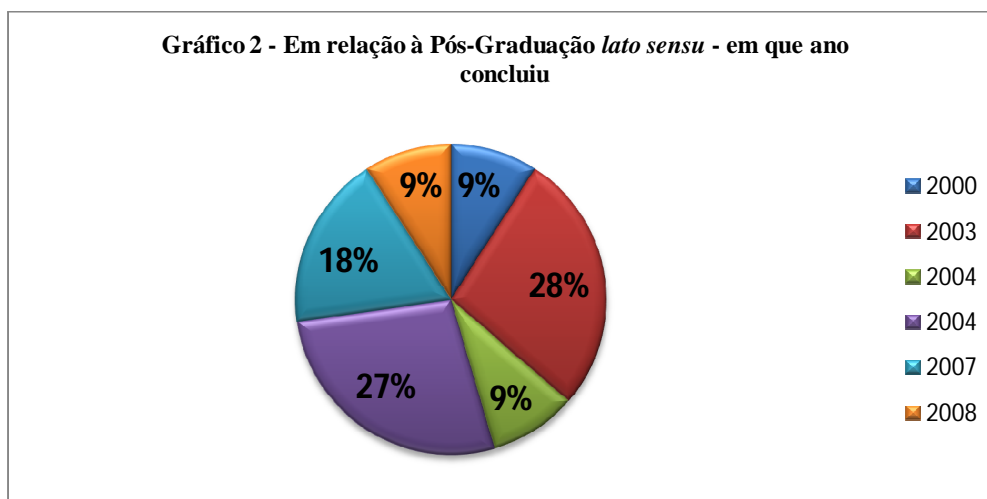
Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à formação na pós-graduação *lato sensu*, (Gráficos 1 e 2) confirmamos que mais de 80% dos docentes possuem formação na pós-graduação *lato sensu*. Dos doze profissionais que foram questionados sobre a detenção dessa titulação, um não informou o ano em que realizou o curso. As formações especializadas foram iniciadas a partir do ano 2000, com maior destaque para os anos de 2003 e 2005, com três professores em cada ano.

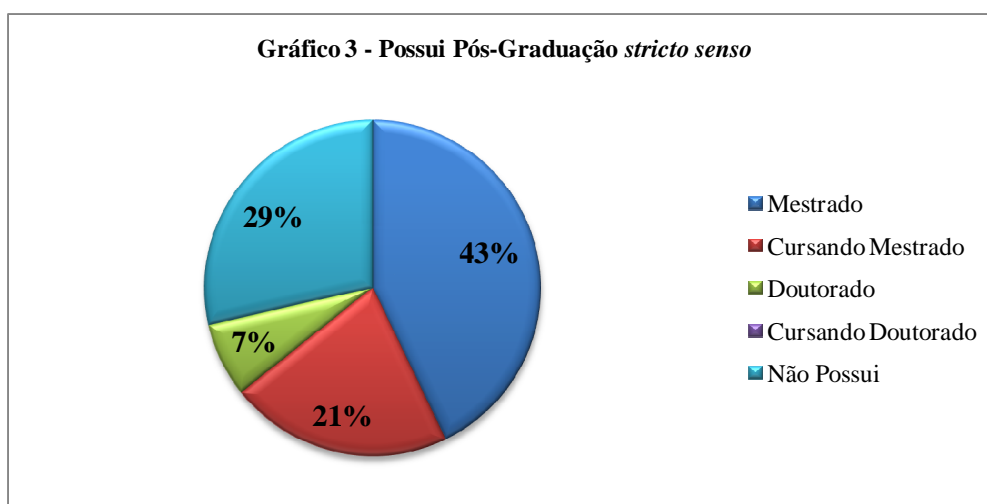
Quanto à formação *stricto sensu*, 50% do grupo já realizaram - 43% mestrado e 7% doutorado - Gráfico 3. Os demais então fazendo (21%) ou não possuem (29%), ou seja, ainda não podemos considerar, de forma consistente, que as suas práticas docentes já tenham sido modificadas devido a sua capacitação. No entanto, a leitura que se faz é que 21% estão cursando mestrado e que os administradores docentes do Vale do Mucuri têm interesse em investir na profissão.



Fonte: Elaborado pela autora



Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 10 apresenta a trajetória do professor em relação a sua formação complementar – *lato sensu e stricto sensu* -, com suas respectivas datas de obtenção da titulação, assim como o tempo que ingressou na docência do ensino superior.

Em relação à obtenção da formação *stricto sensu*, 50% dos professores já a obtiveram e o primeiro concluinte foi em 2008 (Professor L), a sua graduação foi em 2006, tendo então, um espaço de tempo pequeno (2 anos) entre as duas formações. Em situação diferente, está o Professor D, que tem um espaço de 08 anos entre as duas formações. E os Professores F e G têm um tempo maior, de 10 anos. Na mesma análise, tem-se o Professor H, que apesar de não ter identificado o ano de conclusão da graduação, apresenta nas suas formações *lato sensu e stricto sensu* um espaço também de 10 anos.

Situação semelhante é apresentada pelo Professor N, único que tem doutorado, que obteve sua titulação depois de 11 anos de mestrado.

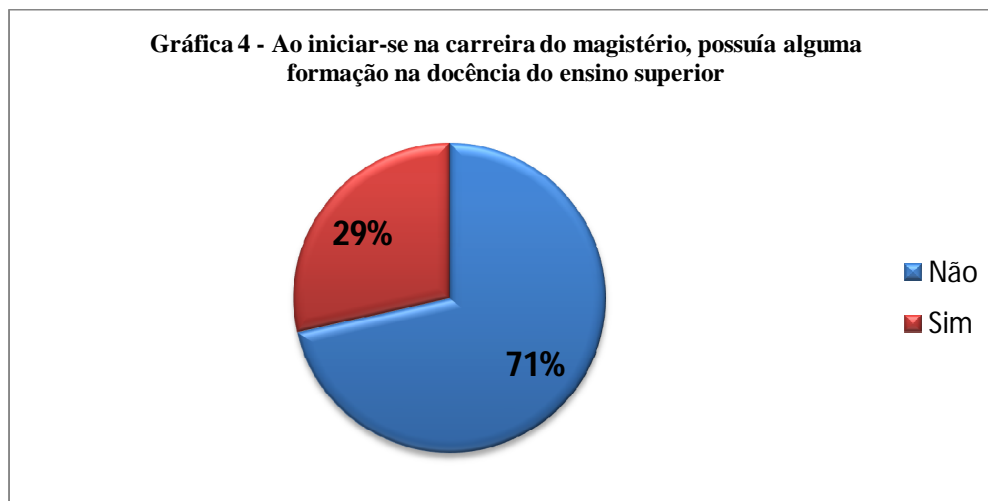
Verificamos que todos os professores concluíram sua pós-graduação *stricto sensu* depois que ingressaram na carreira docente e em média 10 anos após a conclusão da graduação. Também percebemos que não existe relação entre tempo de docência com titulação, pois quem já a detém possui tempo de experiência no magistério superior diferente uns dos outros.

Tabela 10: Formação e tempo de magistério superior

Ano da graduação	Possui Pós <i>Lato Sensu</i>	Ano conclusão: <i>Lato Sensu</i>	Possui Pós <i>Strito Sensu</i>	Ano conclusão: <i>Strito Senso</i>	Ingressou no magistério superior /anos
A – 1994	Sim	2000	Cursando	---	1996 / 20
B – 2001	Sim	2003	Não	---	2013 / 03
C – 2001	Sim	2003	Cursando	---	2003 / 13
D – 1986	Sim	2003	Mestrado	2011	2003 / 13
E – 1980	Sim	2004	Não	---	1993 / 23
F – 2003	Sim	2005	Mestrado	2015	2006 / 10
G – 2002	Sim	2005	Mestrado	2015	2005 / 11
H – N/R*	Sim	2005	Mestrado	2015	2005 / 11
I – 2006	Sim	2007	Cursando	---	2008 / 08
J -1996	Sim	2007	Não	---	2015/ 01
K – 2002	Sim	2008	Não	---	2007 /09
L – 2006	Não	---	Mestrado	2008	2008 /08
M – 2003	Sim	N/R*	Mestrado	N/R*	2015 / 02
N – 2001	Não	----	Doutorado	2011	2003 / 13

Fonte: Elaborado pela autora. *N/R (Não Respondeu)

Essa análise pode ser confirmada no Gráfico 4 quando 71% dos respondentes afirmaram que não possuía formação na docência do ensino superior quando começaram a trabalhar no segmento de educação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com os dados sobre as formações complementares apresentadas na Tabela 10 e no Gráfico 4, fica evidente que os professores administradores, em sua maioria, não apresentaram formação complementar, além da graduação, antes de ingressarem no magistério superior. O cuidado com essa relação, entre atuar e depois se preparar é destacada por Selma Garrido Pimenta (2007), quando diz:

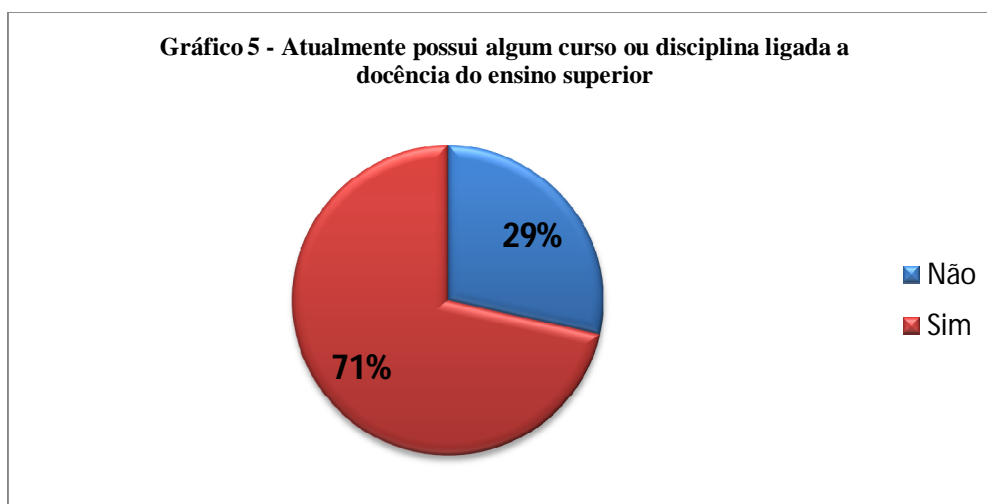
Para exercer seu ofício o professor deve estar ciente de que o cotidiano da atividade docente é extremamente dinâmico, complexo e desafiador, pois cada aluno, assim como cada ano, cada semestre, cada turma, cada aula, cada momento tem suas peculiaridades e isso exige dele práticas de ensino distintas, capazes de se adaptarem a todas essas situações – para a adequada mobilização de seus saberes docentes, sem perder de vista o foco de seu papel como agente formador e transformador da realidade social. (PIMENTA, 2007).

O contexto apresentado no início da carreira dos docentes foi modificado, em relação ao seu conhecimento da didática da educação superior (Gráfico 5). Os professores que não possuíam formação para exercer o magistério superior, atualmente, já a possuem, seja através de um curso especializado ou somente com uma disciplina isolada em uma das suas titulações.

A situação dos docentes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri, não é diferente do apresentado pela literatura estudada.

Nessa situação sobre a formação dos professores, Gabriades (2003) relata que:

A formação prática e as habilidades didáticas de um professor nem sempre ou quase nunca são desenvolvidas nos cursos superiores, mesmo porque o objetivo não é formar profissionais para lecionar no 3º grau e, sim, na capacitação profissional em diversas áreas. (GABRIADES, 2003).



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda nessa perspectiva, é possível analisar que a trajetória profissional percorrida pelos professores pesquisados quanto ao tempo para obtenção de conhecimento para o magistério superior, cruzando os dados entre a data de sua formação inicial em administração, e o tempo que atua como professor do ensino superior e quando realizou sua formação para atuar na docência superior (Tabela 11). Temos, então, professores que se capacitaram em um espaço de tempo muito curto após a graduação (1 ano) e outros que obtiveram essa capacitação depois de muito tempo na vida profissional (30 anos).

Compreendemos que o tempo de docência do professores dos cursos de Administração do Vale do Mucuri não tem relação com a obtenção da formação para a docência no ensino superior, no que se refere ao “quando”.

É perceptível, pelo estudo realizado, que a gestão da carreira do docente, apresenta um aprendizado diário, autodidata e baseado mais na prática do que na formação sistematizada. Deduzimos que os professores podem estar reproduzindo o que vivenciaram como aluno ou seguindo uma rotina do sistema onde estudaram ou trabalham. No que se refere à autoaprendizagem, ela não deva ser desconsiderada, mas nem sempre é suficiente.

Fonseca (2006) em seus estudos sobre o cotidiano escolar, concluiu que ser professor é um processo constante.

[...] não acabamos nunca de nos tornar professores, pois ser professor não é um estado acabado como o de um “engenheiro ou de um prefeito”. [...] dinâmico, ativo e se faz no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural. (FONSECA, 2006, grifo do autor).

Tabela 11: Tempo de docência em relação à capacitação

Identificação do Professor	Tempo de docência / Ano	Possui curso ou disciplina ligada a docência / Quando	Espaço de tempo entre formação e capacitação para a docência/Ano
A – 1994	20	1997	3
B – 2001	03	2003	2
C – 2001	13	2003	2
D – 1986	13	2005	19
E – 1980	23	2010	30
F – 2003	10	2014	11
G – 2002	11	2005	3
H – N/R	11	2004	N/R
I - 2006	08	2007	1
J – 1996	01	NÃO	NÃO POSSUI
K – 2002	09	2011	9
L – 2006	08	NÃO	NÃO POSSUI
M – 2003	02	2012	9
N – 2001	13	NÃO	NÃO POSSUI

Fonte: Elaborado pela autora

Das instituições presentes no Vale do Mucuri, temos uma pública que cinco professores pesquisados trabalham e 3 privadas onde os outros 9 professores exercem suas atividades docentes.

Quanto ao regime de trabalho, 50% têm dedicação exclusiva e 50% são horistas. Dos sete docentes que têm dedicação exclusiva, dois são funcionários de faculdades particulares e cinco da instituição pública.

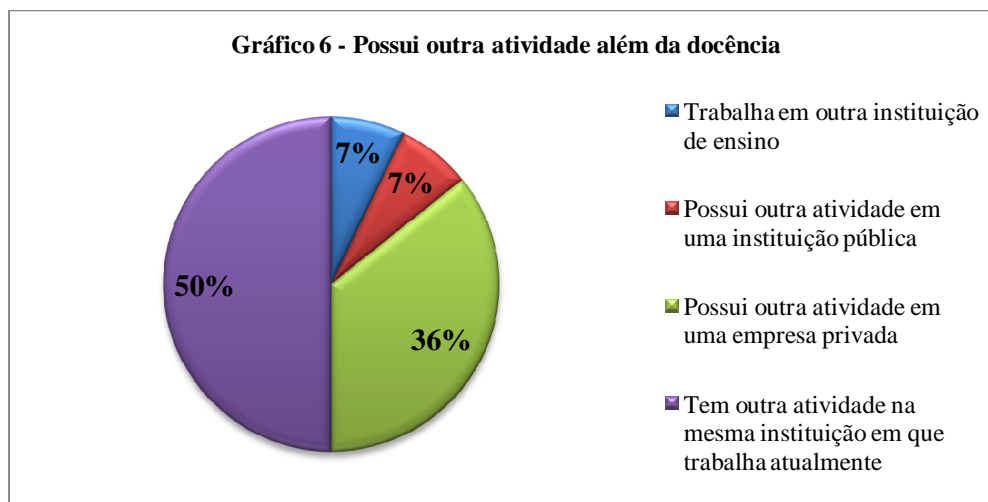
É perceptível que há uma predominância do professor horista nas instituições privadas, que tem como tarefa apenas ministrar aulas, deixando de exercer atividade como a pesquisa e a extensão. Nesse contexto, infere-se que a boa prática do docente está na sua dedicação, seja ela por hora ou por horas. Demo (2004), perante esse contexto inegável do uso do professor horista, esclarece que:

Temos professores com titulação máxima e que aprendem pouco ou nada e não se interessam pela aprendizagem dos alunos. Só dão aula, daquelas tipicamente reprodutivas. E temos horistas que são professores de verdade, porque estudam continuamente e reconstruem conhecimento próprio sistematicamente. (DEMO, 2004).

Além dos afazeres do ensino, 50% dos docentes também realizam outras atividades nas respectivas instituições onde trabalham, como demonstra o Gráfico 6. E os demais exercem outras funções fora da instituição de ensino em que prestam serviço.

Ao realizar atividades além das práticas docentes, o professor deve ter uma preocupação com o tempo disponibilizado para o preparo da profissão e das atividades utilizadas em sala de aula. Por isso, Demo (2004) se posiciona em relação a essa situação e manifesta que são necessárias algumas atitudes que devem ser exercidas pelo professor, uma delas é sobre a aprendizagem permanente:

Professor não é quem ensina, mas o eterno aprendiz, aquele que aprende melhor, está à frente dos outros neste desafio, ou que faz disso sua própria profissão; cabe ao professor o direito de estudar, durante o trabalho, porque é trabalho: quem não estuda, não tem aula para dar; quem não reconstrói conhecimento, só pode repassar a sucata disponível. (DEMO, 2004).



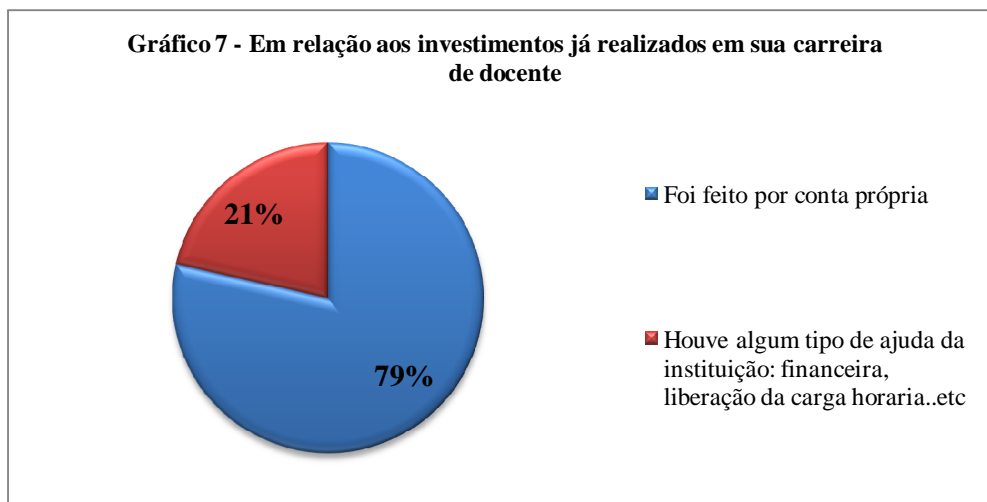
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos investimentos na carreira docente, 79% dos professores das disciplinas profissionalizantes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri, os realizaram por conta própria (Gráfico 7).

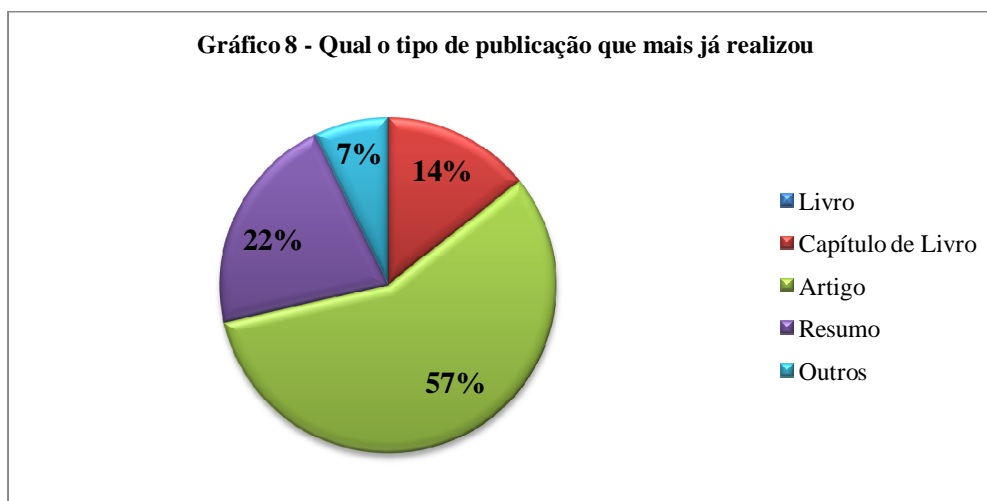
Ainda no contexto dos investimentos na carreira, as publicações mais utilizadas pelos pesquisados, foram o artigo com 57%, o resumo com 22% e o capítulo de livro com 14%. Verificamos assim, uma característica relevante nesses professores: a produção própria. (Gráfico 8).

Para Demo (2004) uma das atitudes que devem ser exercida pelo professor é a “produção própria do conhecimento” e explica que:

[...] indispensável é o professor que se apresenta como exemplo a ser seguido na habilidade de manejar conhecimento com autonomia crítica e autocrítica; é imprescindível deter material didático próprio, textos próprios, ocupar espaço científico próprio, ser conhecido como capaz de gerar e gerir conhecimento. (DEMO, 2004).



Fonte: Elaborado pela autora

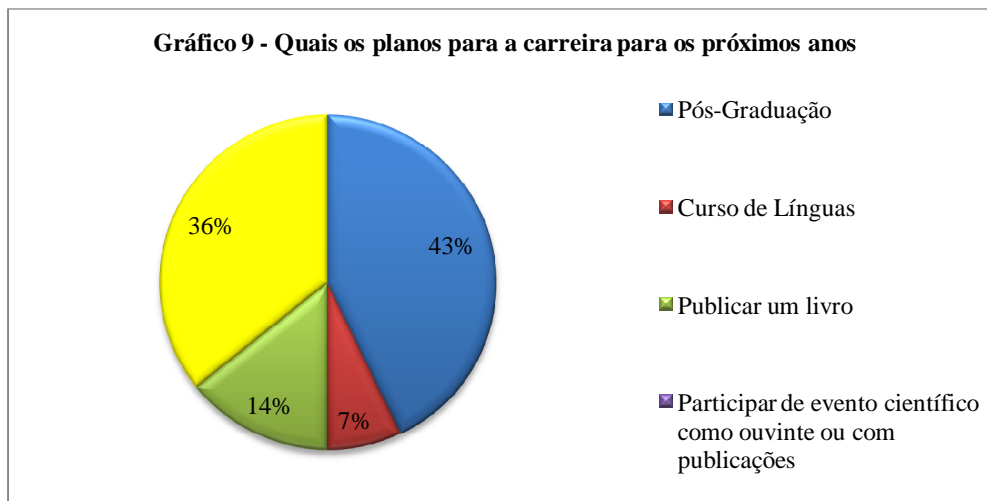


Fonte: Elaborado pela autora

Entendemos que o aprendizado constante é outra característica dos professores administradores do Vale do Mucuri. Ficou claro a intenção dos mesmos em si capacitarem,

quando 43% apontaram que têm planos em realizar uma pós-graduação e 7% em estudar outra língua. (Gráfico 9).

Quanto a característica de produção própria já destacada, ratifica-se essa informação, pois 14% pretendem publicar um livro.



Fonte: Elaborado pela autora.

Enfim, foi possível constatar que os professores bacharéis em Administração que atuam como docentes nos cursos presenciais de Administração no Vale do Mucuri nas disciplinas profissionalizantes tem experiência no magistério entre 22 meses e 23 anos e que 71% apresentam formação na docência do Ensino Superior, seja com as titulações de mestres ou com cursos especializados para essa finalidade.

Concluimos também que apresentaram três características relevantes: todos exercem alguma atividade além da docência; apresentam produção própria de material didático e do conhecimento; e demonstram aprendizado constante.

5.2 Práticas de Ensino

O processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação devem envolver diversos aspectos.

Planejamento da aula, definições claras de conteúdos do curso e das aulas, utilização de diferentes estratégias em sala de aula, processos de avaliação contínuos, coerências entre discurso e ação do professor, clareza e objetividade na transmissão de informações, o processo interativo entre alunos e os diferentes ambientes de ensino, as relações de poder e a maneira de utilização da cada tipo de poder pelos professores e alunos. (BRAZ, 2003).

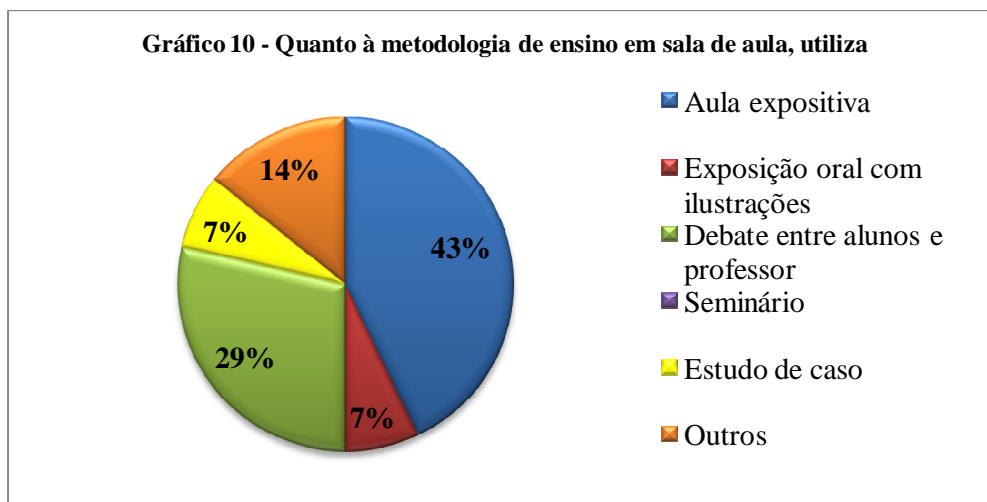
Das opções ofertadas, as metodologias escolhidas como as mais utilizadas por eles, como demonstra o gráfico 10, são: a aula expositiva com 43% e o debate entre professor e alunos com 29%. Todavia, identificamos uma tendência no modelo tradicional do comportamento “professor fala e o aluno escuta”, pois além da aula com exposição simples do conteúdo, outros 7% dos professores escolheram a exposição com ilustrações, acrescentando somente a imagem, mas a explicação do conteúdo da aula ainda fica por conta do professor.

A prática da aula expositiva é a mais antiga no contexto do ensino. Sua permanência tem respaldo no seu encanto, pois segundo Demo (2004) “a aula tinha e tem ainda o lado interessante de ser evento feito por um professor apenas, mas que pode ser assistido por uma multidão”.

Segundo Lopes (2006) o uso dessa metodologia proporciona três vantagens ao professor: “economia de tempo; supre a falta de bibliografia; ajuda na compreensão de assuntos considerados complexos”. No entanto, a autora também destaca as suas limitações, como a “ênfase na comunicação verbal e passividade do aluno”.

Já o debate em sala e o estudo de caso, escolha de 29% e 7% respectivamente dos docentes para ministrar suas aulas, permitem a elaboração e sistematização de ideias e do conhecimento, justificando a capacidade de pensar do aluno adulto do 3º grau. Acreditamos que o desenvolvimento do pensamento crítico é autônomo e deve ser incentivado pelo professor, pois todo conhecimento sustentável demanda de motivos intrínsecos ao sujeito.

Veiga (2006) corrobora que as “técnicas de ensino têm caráter instrumental [...] isso significa afirmar que elas são mediações, ou condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes, do processo didático”.



Fonte: Elaborado pela autora

Na Tabela 12 pode-se acompanhar a relação do tempo de docência do professor com a metodologia que mais utiliza para ministrar aula. As metodologias - aula expositiva e debate entre alunos e professor - foram as mais apontadas entre os professores com até 11 anos de docência. Já os docentes com mais tempo de experiência na profissão (de 12 a 23 anos) apresentam métodos mais variados.

Ressaltamos que os Professores M, L, D, N e A, trabalham na instituição pública do Vale do Mucuri, e demonstraram práticas de ensino variadas na exposição dos conteúdos em sala de aula.

A importância de identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos administradores docentes dos cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri é sustentada na literatura estudada, sobretudo na defesa que Gavaldon (2003) faz da mesma, quando descreve que ela pode facilitar ou não o processo de apreensão do conhecimento e mais do que isso [...] “o aluno valoriza o professor que o leva a pensar, discriminar a realidade, enfim, tornar-se mais crítico e atuante em seu meio”.

Tabela 12: Tempo de docência e método de ensino

Identificação do Professor	Tempo de docência/ Ano	Metodologia de ensino
M – 2003	02	Estudo de caso
J – 1996	01	Aula expositiva
B – 2001	03	Debate entre alunos e professor
I - 2006	08	Aula expositiva
L – 2006	08	Debate entre alunos e professor
K – 2002	09	Aula expositiva
F – 2003	10	Debate entre alunos e professor
G – 2002	11	Outros
H – N/R	11	Aula expositiva
D – 1986	13	Exposição oral com ilustrações
C -2001	13	Debate entre alunos e professor
N – 2001	13	Aula expositiva
A – 1994	20	Outros
E – 1980	23	Aula expositiva

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que a formação do docente na pós-graduação *lato senso* não interfere na escolha da metodologia de ensino, pois dos 86% dos docentes que possuem essa titulação, apresentaram escolhas diversas na metodologia, ou seja, não houve um padrão. (Tabela 13)

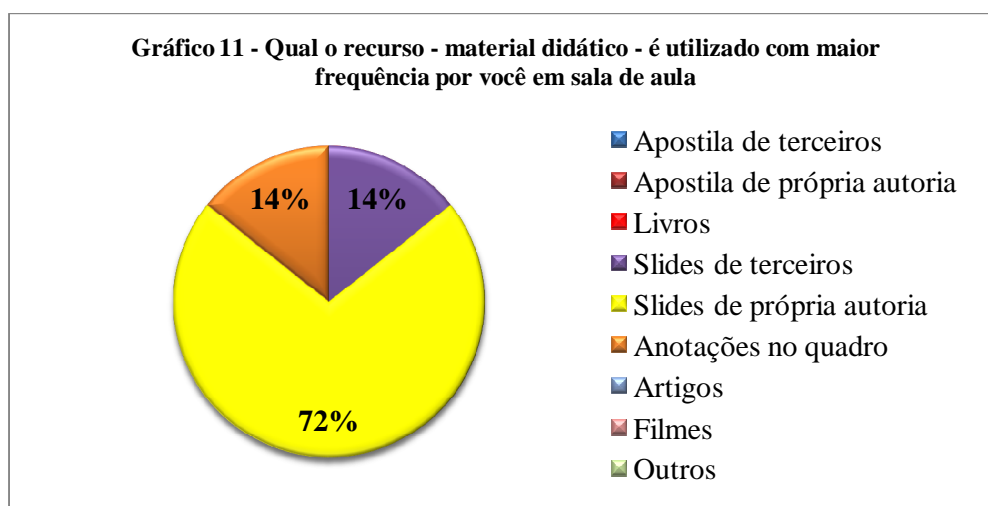
Sobre os instrumentos didáticos para exposição dos conteúdos das disciplinas, os administradores pesquisados escolheram três, dentre os nove recursos disponibilizados no questionário da pesquisa: slides de própria autoria, anotações no quadro e livros (Gráfico 11).

Mesmo apresentando pouca variedade nos recursos didáticos, 86% dos professores escolheram materiais de própria autoria, o que nos faz acreditar na sua capacidade de construir conhecimento.

Tabela 13 – Formação e metodologia de ensino

Ano de conclusão da Graduação	Possui Pós-Graduação Lato Sensu	Quanto à metodologia de ensino em sala de aula utiliza
A - 1994	Sim	Outros
B - 2001	Sim	Debate entre alunos e professor
C - 2001	Sim	Debate entre alunos e professor
D - 1986	Sim	Exposição oral com ilustrações
E - 1980	Sim	Aula expositiva
F - 2003	Sim	Debate entre alunos e professor
G - 2002	Sim	Outros
H - N/R	Sim	Aula expositiva
I - 2006	Sim	Aula expositiva
J - 1996	Sim	Aula expositiva
K - 2002	Sim	Aula expositiva
L - 2006	Não	Debate entre alunos e professor
M - 2003	Sim	Estudo de caso
N - 2001	Não	Aula expositiva

Fontes: Elaborado pela autora.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a relação entre os materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores e seu tempo em que exercem a docência, dos professores com até 10 anos no

exercício no magistério superior, 85% usam dos slides de própria autoria como recurso didático. Para os professores, com mais de 10 anos de docência, o uso dos recursos didáticos aparecem nas seguintes proporções: 57% utilizam dos slides da própria autoria, 28% adotam as anotações no quadro e 14% usam o livro como recurso instrucional em sala de aula.

Tanto para os professores com mais de 10 anos de docência, mesmo com escolhas mais variadas dos recursos, como para os professores com até 10 anos de magistério, percebemos uma predominância do recurso, slides de própria autoria. (Tabela 14).

Tabela 14 – Tempo de docência e material didático

Identificação do Professor	Tempo de docência / Ano	Qual o recurso - material didático - é utilizado com maior frequência por você em sala de aula
M – 2003	02	Slides de própria autoria
J – 1996	01	Slides de própria autoria
B – 2001	03	Slides de própria autoria
I - 2006	08	Slides de própria autoria
L – 2006	08	Slides de própria autoria
K – 2002	09	Livros
F – 2003	10	Slides de própria autoria
G – 2002	11	Anotações no quadro
H – N/R	11	Slides de própria autoria
D – 1986	13	Slides de própria autoria
C – 2001	13	Livros
N – 2001	13	Slides de própria autoria
A – 1994	20	Slides de própria autoria
E – 1980	23	Anotações no quadro

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 15 faz uma demonstração das relações entre a formação do docente e o recurso didático utilizado no processo de ensino. Percebemos que a escolha do material de ensino não tem relação entre essas duas variáveis, pois mesmo os docentes que não possuem titulação *lato sensu* utilizam de recursos semelhantes aos demais que possui tal titulação.

Também é detectado que não há variação na escolha do material didático baseado na tipologia da instituição que o docente trabalha, conforme a Tabela 16. Por não haver interferência nessa relação entre a escolha do recurso utilizado para a prática de ensino pelo professor e a instituição que atua, entendemos que a escolha desses recursos é um ato de autonomia do professor.

Tabela 15 – Formação e material didático

Ano de conclusão da Graduação	Possui Pós-Graduação Lato Sensu	Qual o recurso - material didático - é utilizado com maior frequência por você em sala de aula
A - 1994	Sim	Slides de própria autoria
B - 2001	Sim	Slides de própria autoria
C - 2001	Sim	Slides de própria autoria
D - 1986	Sim	Slides de própria autoria
E - 1980	Sim	Slides de própria autoria
F - 2003	Sim	Livros
G - 2002	Sim	Slides de própria autoria
H - N/R	Sim	Anotações no quadro
I - 2006	Sim	Slides de própria autoria
J - 1996	Sim	Slides de própria autoria
K - 2002	Sim	Livros
L - 2006	Não	Slides de própria autoria
M - 2003	Sim	Slides de própria autoria
N - 2001	Não	Anotações no quadro

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 16 – Tipo de Instituição e material didático

Identificação do Docente	Classificação da IES	Qual o recurso - material didático - é utilizado com maior frequência por você em sala de aula
A – 1994	Pública	Slides de própria autoria
B – 2001	Privada	Slides de própria autoria
C -2001	Privada	Slides de própria autoria
D – 1986	Pública	Slides de própria autoria
E – 1980	Privada	Slides de própria autoria
F – 2003	Privada	Livros
G – 2002	Privada	Slides de própria autoria
H – N/R	Privada	Anotações no quadro
I - 2006	Privada	Slides de própria autoria
J – 1996	Privada	Slides de própria autoria
K – 2002	Privada	Livros
L – 2006	Pública	Slides de própria autoria
M – 2003	Pública	Slides de própria autoria
N – 2001	Pública	Anotações no quadro

Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos, enfim, que a prática de ensino que mais se destacou entre os administradores docentes que ministram disciplinas profissionalizantes nos cursos presenciais de Administração no Vale do Mucuri foi a metodologia - “aula expositiva” - tendo como recurso para sua apresentação os “slides de própria autoria”. Essa escolha no material utilizado em aula nos remete a característica já detectada desses docentes - produção própria de material didático e do conhecimento.

5.3 Práticas de Avaliação da Aprendizagem

A avaliação é um instrumento do processo ensino-aprendizagem, e a discussão entre os estudiosos da área está na sua concepção e nos instrumentos de coleta de dados. Para Behrens (2005) a proposta de avaliação deve “respeitar o aluno como pessoa, contemplando suas inteligências múltiplas, com seus limites e suas qualidades”.

Esse estudo propôs conhecer os instrumentos de avaliação utilizados pelos quatorze professores, assim como o momento da sua aplicação, os critérios e a relação com a sua formação.

Identificamos, dentre os dez instrumentos apresentados aos docentes para que pudessem destacar o utilizado com maior frequência, que os cinco recursos mais escolhidos foram: prova escrita; trabalho individual; trabalho em grupo; produção de texto; e outros. (Gráfico12).

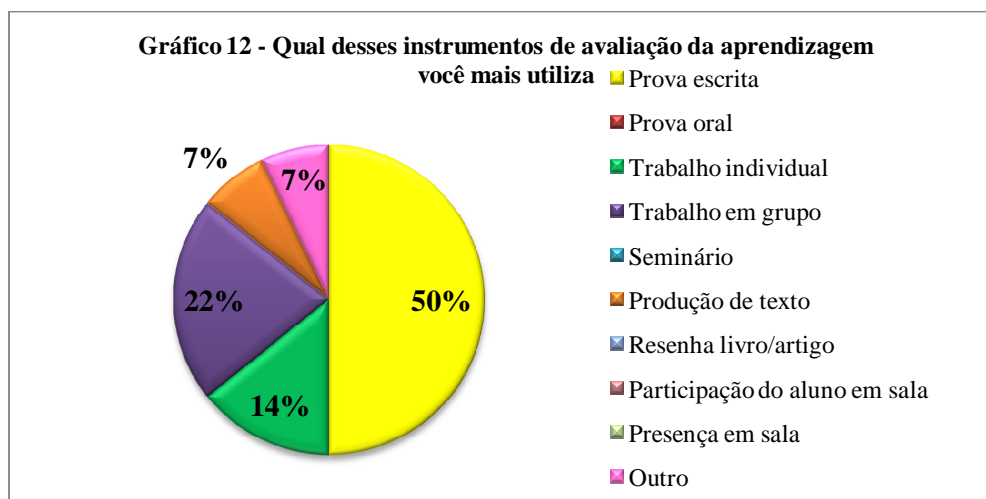
Porém, podemos destacar que os três mais votados, representando 86% das escolhas, são: a prova escrita com 50%; o trabalho em grupo com 22%; e o trabalho individual com 14%.

Ressaltamos que a prova escrita é um instrumento de coleta de dados da aprendizagem do aluno, e deve ser planejada baseada no ensino já realizado pelo docente em sala de aula; e como toda atividade avaliativa, pode classificar e também apresentar a situação em que o aluno se encontra no processo ensino-aprendizagem, possibilitando o replanejamento das atividades docentes.

Entendemos que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, tanto individualmente quanto em grupo, têm sua relevância na possibilidade do discente construir o próprio conhecimento através da pesquisa.

Percebemos que o instrumento prova escrita é praticado por professores com pouco ou muito tempo de magistério, não apresentando relação entre as variáveis instrumentos de avaliação e tempo de docência. Assim como os trabalhos aplicados (individual ou em grupo) para obter resultado da aprendizagem, também não apresentaram relação com o tempo de magistério. (Tabela 17).

A escolha do instrumento utilizado para mensurar a aprendizagem deve atender os anseios do professor, partindo do pressuposto dos objetivos traçados no início do processo de ensino.



Fonte: Dados primários. Adaptado pela autora

Tabela 17: Tempo de docência e instrumento de avaliação

Tempo de docência/Ano	Instrumento de Avaliação
02	Prova escrita
01	Prova escrita
03	Trabalho em grupo
08	Prova escrita
08	Prova escrita
09	Produção de texto
10	Trabalho individual
11	Trabalho em grupo
11	Prova escrita
13	Trabalho individual
13	Prova escrita
13	Outro
20	Trabalho em grupo
23	Prova escrita

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha dos instrumentos de avaliação também não está relacionada com a tipologia da instituição de ensino que o professor trabalha, pois a escolha dos mesmos seguiu o padrão já apresentado: prova escrita e trabalhos. (Tabela 18).

Ficou demonstrado que a relação entre o docente, sua formação em *lato sensu* e o instrumento de avaliação mais utilizado por ele em sala de aula não tem correlação. Os instrumentos com maior frequência são os mesmos escolhidos por professores com ou sem a titulação. (Tabela 19).

Acreditamos que a escolha dos instrumentos deve ser tarefa analisada e apresentar objetivos definidos. Para Luckesi (2010) alguns cuidados com os instrumentos de coleta de dados devem ser observados para operacionalizar a avaliação.

- articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos, no decorrer do período escolar que se toma para avaliar.
- compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido.
- usar uma linguagem clara e compreensível, para salientar o que se deseja pedir. (LUCKESI, 2010).

Tabela 18: Instituição e instrumento de avaliação

Identificação do Docente	Classificação da IES	Instrumento de Avaliação
A – 1994	Pública	Trabalho em grupo
B – 2001	Privada	Trabalho em grupo
C -2001	Privada	Prova escrita
D – 1986	Pública	Trabalho individual
E – 1980	Privada	Prova escrita
F – 2003	Privada	Trabalho individual
G – 2002	Privada	Trabalho em grupo
H – N/R	Privada	Prova escrita
I - 2006	Privada	Prova escrita
J – 1996	Privada	Prova escrita
K – 2002	Privada	Produção de texto
L – 2006	Pública	Prova escrita
M – 2003	Pública	Prova escrita
N – 2001	Pública	Outro

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 19: Formação e instrumento de avaliação

Identificação do Docente	Possui Pós-Graduação Lato Senu	Instrumento de Avaliação
A – 1994	Sim	Trabalho em grupo
B – 2001	Sim	Trabalho em grupo
C – 2001	Sim	Prova escrita
D – 1986	Sim	Trabalho individual
E – 1980	Sim	Prova escrita
F – 2003	Sim	Trabalho individual
G – 2002	Sim	Trabalho em grupo
H – N/R	Sim	Prova escrita
I – 2006	Sim	Prova escrita
J – 1996	Sim	Prova escrita
K – 2002	Sim	Produção de texto
L – 2006	Não	Prova escrita
M – 2003	Sim	Prova escrita
N – 2001	Não	Outro

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados se as avaliações acontecem no início da disciplina, no final da disciplina/semestre letivo ou ao final de cada unidade/tema, todos os professores dos

curso de Administração do Vale do Mucuri, afirmaram que realizam suas avaliações ao final da unidade.

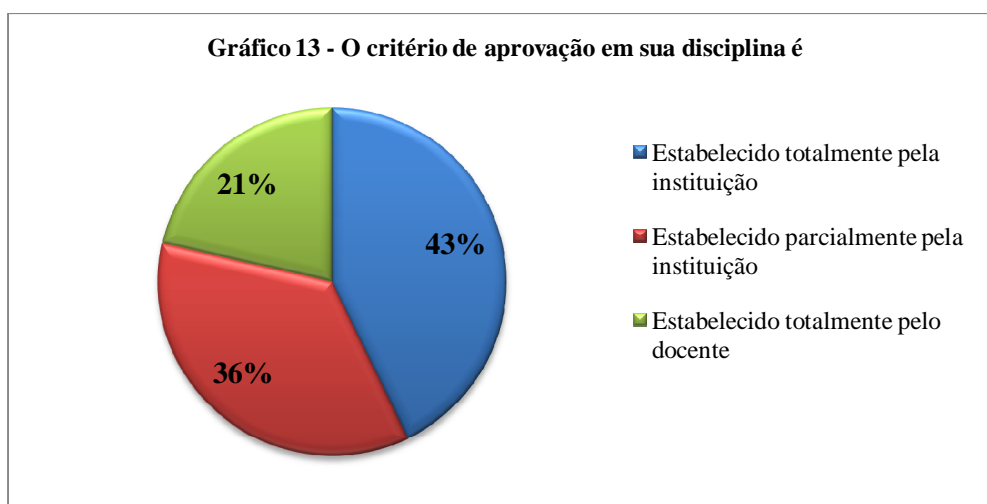
Conhecer o momento da avaliação é um dos cuidados do processo avaliativo e é defendido por Carpinelli (2003) que [...] “a avaliação tem que ser constante. Não deve ser uma parada no processo de aprendizagem, após um período predeterminado administrativamente”.

O momento oportuno para avaliar o discente deve ser acontecer quando o mesmo está “totalmente envolvido intelectual, física e emocionalmente”. (CARPINELLI, 2003).

Além da escolha do instrumento de avaliação e do momento da realização da mesma, o docente deve determinar o critério para a aprovação do aluno. No Gráfico 13 fica explícito que esse processo nas instituições de ensino do Vale do Mucuri é determinado por elas.

Entendemos que mesmo com autonomia em alguns aspectos da avaliação, existe uma tendência em seguir as regras da instituição no que se refere aos critérios de avaliação do aluno. No entanto, seguir os padrões da IES faz parte dos afazeres do professor. Esse contexto é esclarecido por Franco (2008), quando afirma que o professor, para exercer sua profissão a faz sob a luz de três aspectos:

Primeiro, para vir a ser profissional, são os fins da educação do aluno, cujas necessidades devem pautar a nossa formação. Segundo, como professores, somos vinculados à instituição e devemos, pois pensar nas bases e diretrizes da educação nas suas historicidades, que é o nosso espaço de trabalho. Em terceiro, devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. Por isso, não se nega o papel da instituição nas atividades do professor. (FRANCO, 2008, grifo nosso).



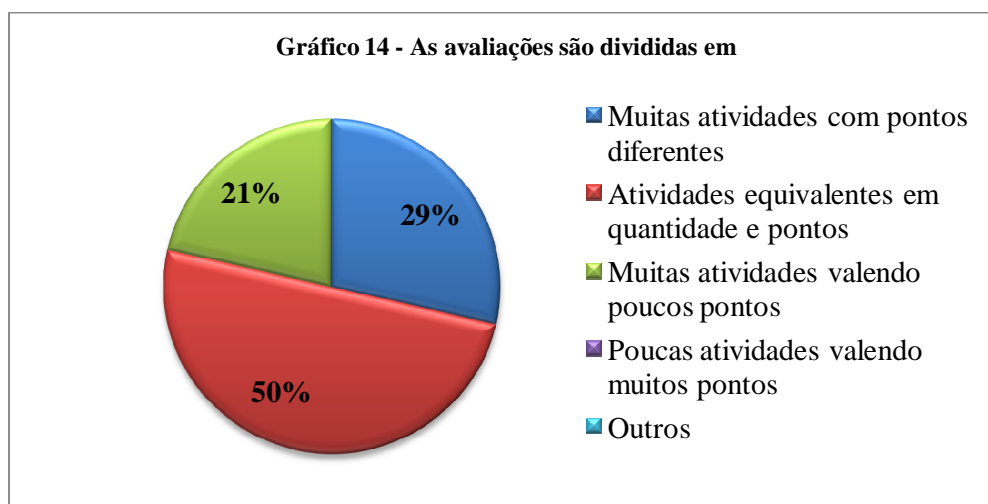
Fonte: Elaborado pela autora

Sobre as semelhanças nos instrumentos de avaliação, independente do tipo de instituição ou tempo de docência, Fernandes (2006) justifica que:

Partindo de uma perspectiva sistêmica, quando as mudanças ocorrem de forma parcial ou fragmentada nas escolas ou nas redes escolares, seu efeito conjunto não alcança uma modificação substantiva nas práticas tradicionais arraigadas e, principalmente, nas práticas avaliativas. (FERNANDES, 2006).

Entendemos que as mudanças nos processos pedagógicos devem ser pautadas na cultura institucional. Fica claro então, que as mudanças citadas pela referida autora, vem acontecendo de forma lenta e semelhantes nas instituições que ofertam curso presencial em Administração no Vale do Mucuri, pois, os critérios de avaliação são instituídos pelas IES para 43% dos respondentes e parcialmente para 36%.

Em relação à quantidade de atividades disponibilizadas para o aluno e a distribuição dos pontos, o Gráfico 14 demonstra que 50% dos professores oferecem atividades aos discentes na mesma proporção em quantidade e pontos. Também é prática docente ofertar muitas atividades com pontos diferentes (29%) assim como muitas atividades com poucos pontos (21%).



Fonte: Elaborado pela autora

Quando comparada a formação docente, a instituição que trabalha e como organiza suas atividades avaliativas, averiguamos que essas variáveis não interferem no

trabalho do docente no que se refere à quantidade de avaliações aplicadas para conhecer a aprendizagem dos alunos. (Tabela 20).

Tabela 20: Formação, instituição e quantidade de avaliação

Identificação do Docente	Possui Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Classificação da IES	As avaliações são divididas em
A – 1994	Sim	Pública	Muitas atividades com pontos diferentes
B – 2001	Sim	Privada	Muitas atividades com pontos diferentes
C – 2001	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
D – 1986	Sim	Pública	Muitas atividades valendo poucos pontos
E – 1980	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
F – 2003	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
G – 2002	Sim	Privada	Muitas atividades valendo poucos pontos
H – N/R	Sim	Privada	Muitas atividades com pontos diferentes
I – 2006	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
J – 1996	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
K – 2002	Sim	Privada	Atividades equivalentes em quantidade e pontos
L – 2006	Não	Pública	Muitas atividades com pontos diferentes
M – 2003	Sim	Pública	Muitas atividades valendo poucos pontos
N – 2001	Não	Pública	Atividades equivalentes em quantidade e pontos

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos que o exercício da profissão professor do ensino superior é complexo. Há a necessidade de proporcionar o conhecimento técnico para a formação profissional do aluno, no que tange à formação de um administrador inovador, como também prepará-lo como cidadão participante. E que esse processo deve ser acompanhado e supervisionado pelo docente.

Concluimos que as práticas de avaliação do ensino superior, apresentadas com maior destaque pelos professores entrevistados no Vale do Mucuri, nos mostraram semelhanças nas escolhas, independentes da sua formação complementar, da instituição e tempo de docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para exercer o magistério no ensino superior no Brasil não há necessidade de formação pedagógica por parte do docente. Essa condição pode trazer prejuízos às práticas do processo ensino-aprendizagem, por isso identificar e analisar a didática dos docentes que atuam nos cursos de Administração no Vale do Mucuri foi a questão norteadora dessa pesquisa.

Nesse estudo, essa análise ocorreu em dois eixos: primeiro conhecer o perfil dos docentes que ministram disciplinas do núcleo profissionalizante no ensino em Administração e segundo, identificar e analisar as práticas em sala de aula, no que se refere às metodologias de ensino e aos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Essas duas vertentes foram analisadas e relacionadas para que percebêssemos correlação entre as mesmas.

Com abordagem quali-quantitativa proposta nos procedimentos metodológicos, foi iniciada uma revisão da literatura como suporte para construção do referencial teórico, possibilitando conhecer os conceitos pertinentes ao tema proposto. E através da pesquisa aplicada nos meses de maio e junho de 2016 aos professores, foi possível conhecer o perfil dos mesmos, assim como verificar as práticas dos docentes em sala de aula nos quatro cursos presenciais em Administração do Vale do Mucuri.

Ao verificarmos a literatura sobre o ensino superior no Brasil, entendemos que sempre apresentou tendência para o imediatismo, principalmente com criação a partir de 1808, de faculdades ao invés de universidades, que proporcionam capacitação profissional aos alunos para atuarem no mercado de trabalho mais que capacidade investigativa. O reflexo na gestão do corpo pedagógico é percebido quando identificamos que os docentes não conseguem atuar nas três dimensões que devem ser abordadas na graduação: a pesquisa, extensão e ensino.

O ensino superior no Brasil é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Toda capacitação após o ensino médio é reconhecido como superior, tanto pelas leis que regem a educação no país como para a comissão da UNESCO, quando discutiu o futuro do ensino superior em sua conferência em 1998.

O crescimento da oferta dos cursos de graduação é comprovado pelos números apresentados pelos Censos da Educação Superior realizados pelo INEP, que após a instituição da LDB em 1996, apresentou destaque na criação de instituições particulares. Naquele ano o

Brasil tinha 922 IES (711 privadas) e no censo publicado em 2013, chegou a 2.391 (2.090 privadas).

Das instituições de ensino superior instaladas no país mais de 85% são privadas, caracterizando-se em uma educação diferenciada e questionada quanto à qualidade por alguns autores, pois pode mais proporcionar diferenças que igualdades aos egressos. A atuação do professor passa a ser mais de horista do que de dedicação exclusiva ao magistério, mesmo trabalhando em instituição pública, o que ficou comprovado em nossa pesquisa, pois 100% dos pesquisados admitiram exercer outra atividade fora da sala de aula. (veja gráfico 6).

O ensino em Administração é ofertado no Brasil há 72 anos e tem como parâmetros de atuação as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Administração, bacharelado, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, em que apresentaram as regras para organização pedagógica do curso e não fez nenhuma referência à preparação de métodos pedagógicos pelo professor e nem normatizou que fosse ofertada disciplina do magistério para o aluno que queira exercer a carreira docente.

Os cursos presenciais em Administração são ofertados por 1.546 IES em todo território brasileiro e 204 em Minas Gerais. No Vale do Mucuri encontram-se instaladas sete instituições que oferecem curso superior, quatro tem o curso de Administração na modalidade presencial, sendo: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – campus do Mucuri, Faculdades Doctum de Teófilo Otoni, Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni e Centro Universitário de Caratinga – campus Nanuque.

Para suprir a oferta dos cursos de graduação em geral, o Governo Federal lançou programas como o REUNI, em 2005, que tem como objetivo aumentar o número de instituições públicas, bem como conter a evasão escolar, e o PROUNI em 2007, que facilita aos estudantes acesso ao ensino privado. O programa PROUNI também está presente no Vale do Mucuri e já ofertou 337 bolsas até 2013.

Conforme proposto no objetivo específico, conhecer o perfil dos administradores docentes, obtivemos através da pesquisa aplicada, a resposta de quatorze professores com formação em Administração, dos quais nove trabalham em IES privadas, 50% são homens, dez são casados, onze tem filhos e com faixa etária entre 32 e 59 anos. Onze afirmaram que se graduaram em instituições privadas.

Temos docentes que atuam no magistério superior de 1 a 23 anos, demonstrando que existem profissionais que já estão no mercado de educação muito antes das quatro IES pesquisadas se instalarem simultaneamente no Vale do Mucuri, em 2006.

Quanto à outra proposta do objetivo específico de identificar e analisar as práticas docentes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri, sua referência está nas obrigações do docente, segundo a LDB, artigo 13, incisos III e V – “é obrigação do docente cuidar da aprendizagem do aluno, ministrar aula e preparar e participar das avaliações dos alunos”.

Os profissionais em educação primam pela proficiência e excelência possíveis, principalmente por se tratar de uma profissão tão espelhada por muitos. Esse propósito pôde ser verificado nos docentes pesquisados, pois os mesmos declararam possuir titulações importantes para sua profissão (50 % têm especialização *lato sensu* ou mestrado). Também foi averiguado interesse dos mesmos em continuar se qualificando (43% pretendem fazer mestrado, e 14% curso de línguas).

Outro fator importante na gestão da carreira se relaciona com a sua qualificação pedagógica, pois ao iniciarem no magistério superior 71 % não possuíam nenhum conhecimento na área, e no momento da pesquisa, em 2016, 71 % já tinham obtido esse conhecimento sobre as práticas docentes.

Essa postura dos professores em se qualificarem não faz correlação com o gênero nem com o tipo de instituição que trabalham. A formação especializada tem acontecido após uma média de 10 anos de atuação como docente e essa formação, na maioria das vezes (79%) realizada por conta própria. Acreditamos que a escassez de oferta de cursos *lato sensu e stricto sensu* na região contribuiu com esse lapso de tempo entre início de carreira e formação após graduação.

No questionário aplicado aos docentes também tivemos a intenção de conhecer as práticas docentes nos cursos de Administração do Vale do Mucuri, mais especificamente queríamos conhecer as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula e os instrumentos para avaliação da aprendizagem dos discentes nas disciplinas do núcleo profissionalizante, como por exemplo, a Administração de Recursos Humanos, Mercadológica e Produção.

A aula expositiva, com ou sem ilustração é a metodologia mais apontada pelos docentes em suas práticas de ensino, seguida do debate entre os alunos e o professor, e utilizam como instrumento para apresentar o conteúdo aos alunos os *slides* de própria autoria. Quanto aos instrumentos de avaliação, a prova escrita é o mais utilizado, demonstrando predominância de uma abordagem somativa, que é realizada ao final do semestre e que o aluno acumula pontos. Essas escolhas não têm nenhuma interseção com o perfil do profissional ou da instituição.

Ficou evidenciado que os docentes são autores do seu próprio material didático, o que proporciona a construção do conhecimento, pois é necessário nesse processo,

compreender a sua disciplina, repensá-la e reconstruir as ideias centrais para serem apresentadas aos alunos. Como o processo ensino-aprendizagem inicia-se no professor e finaliza no discente, passando pelo interesse do aluno em aprender e como apreender o conteúdo, as ações para executá-lo são baseadas nas metodologias de ensino e nos instrumentos de avaliação definidos pelo professor.

Averiguamos que os docentes da rede privada e pública têm investido em suas carreiras conforme necessidades e possibilidades pessoais, independente da organização. E que não há discrepância quanto ao perfil desses profissionais, sem correlação com tempo de formação, de docência e da instituição onde trabalha. Destacamos que esse posicionamento sobre a carreira foi uma característica percebida no Vale do Mucuri, e que é questionada por alguns autores, não podendo assim ser generalizada para as demais regiões do país.

Nas práticas docentes dos cursos de Administração do Vale do Mucuri também vimos semelhanças nas metodologias de ensino aplicadas em sala de aula pelo professor, assim como nos instrumentos utilizados para averiguar a aprendizagem dos alunos, sem interface com titulação, tipologia de instituição ou tempo de docência.

Concluimos que o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior em Administração tem como principal articulador o professor, que atua como facilitador na assimilação do conteúdo por parte do aluno, e que apresenta dois aspectos - é adulto e estuda em curso noturno.

Portanto, definimos os administradores docentes do Vale do Mucuri através de três características importantes; não exercem a docência superior exclusivamente, sinalizaram que criam seu material didático e procuram construir seu próprio conhecimento.

Enfim, com esse estudo compreendemos que as práticas docentes não têm correlação com o perfil do professor, porém é o eixo central que movimenta o processo ensino-aprendizagem, e devem ser verificadas e inovadas. Por isso apoiamos e concordamos com o que Demo (2004) nos apresenta quando descreve os cuidados necessários para não gerar transtorno nessa inovação e lista:

Em primeiro lugar, cabe desarmar polêmicas estéreis, como a ideia apressada de simplesmente acabar com a aula. Segundo, o que queremos salvar é a aprendizagem, não a aula. Terceiro, a transição precisa ser sensata: não pode ser apressada, violenta, mal concebida e feita, empurrada a ferro e fogo, destituída de acompanhamento e avaliação passo e passo. Quarto, podemos começar reduzindo a aula e aumentando a pesquisa. Quinto, é importante gerar espírito de corpo, para que os docentes compareçam com projeto pedagógico coletivo. Sexto, torna-se estratégico que a instituição cuide do professor, para que não seja apenas objeto de crítica e exigência; de modo geral, os docentes não são figuras satisfeitas com o que a vida lhe reservou, embora possam gostar da profissão por vocação incontida.

Sétimo, o professor necessita do direito de estudar inscrito no seu contrato de trabalho. Oitavo, não cabe capotar, como motoristas que querem fazer guinada tão radical que perdem a estrada e o controle do carro. (DEMO, 2004).

Ao apresentar os resultados dessa pesquisa não concluímos o estudo, pois sempre temos mais para conhecer, principalmente por que a proposta desse estudo foi apresentar a correlação das características dos profissionais e suas práticas, tendo ainda uma série de questionamentos que deixamos para pesquisas futuras, como por exemplo: o porquê da escolha dos métodos de ensino e dos instrumentos de avaliação, ou aprofundar o mesmo questionamento para os demais professores dos cursos. Continuar os estudos sobre o ensino superior no Vale do Mucuri é uma tarefa importante, tendo em vista o crescimento no número de cursos disponibilizados pelas quatro instituições pesquisadas.

REFERÊNCIAS

- AHLFELDT, Rony; AHLFELDT, Daniele C. K.; SILVA, Daniel N. Práticas de ensino e avaliação em disciplinas profissionalizantes de cursos de administração: um estudo sobre formação de competências. XVII Enangrad. São Luís, Maranhão. 27 a 30 de agosto de 2006. Disponível em: < <http://www.administradores.com.br/producao-academica/praticas-de-ensino-e-avaliacao-em-disciplinas-profissionalizantes-de-cursos-de-administracao-um-estudo-sobre-formacao-de-competencias/1183/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Educação superior em debate*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*. 5. ed. Joenville: Univille, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- ARAÚJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BARBOSA, Maria Ligia de O. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Cad. CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247- 254, Ago. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792015000200247&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 23 nov. 2015.
- BARROS, Aparecida da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v.36, n.131, p. 361-390, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302015000200361&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 1.339 de 09 de janeiro de 1905. Declara instituição de utilidade pública a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ela conferidos, como de caráter oficial; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905612623-publicacaooriginal-135659-pl.html> >. Acesso em: 17 jan. 2015.

BRASIL. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm >. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. Lei 4.769 de 09 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Lei 7.321 de 13 de junho de 1985. Altera a Denominação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Técnicos de Administração, e dá outras Providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7321.htm >. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2105.

_____. Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 05 fev. 2015.

_____. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. . Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. PROUNI. 2016. Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. REUNI. 2016. Disponível em: < <http://reuni.mec.gov.br/> >. Acesso em: 10 jan. 2016.

CFA. Conselho Federal de Administração. 2015. Disponível em:< <http://www.cfa.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRAZ, Ana Lúcia N. Relações de poder e suas influências no processo de aprendizagem. In: QUELUZ, Ana G. *Educação sem fronteiras – em discussão o ensino superior* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMPOS, Dinah M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANOPF, Liliane; FESTINALLI, Rosane C.; ICHIKAWA, Elisa Y. A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 79-97, Set. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565552005000300005>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CARBONESI, Maria Anastácia R. M. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. 2014. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2016.

CARPINELLI, Carmem S. A. Avaliação globalizadora: um desafio para a universidade. In: QUELUZ, Ana G. *Educação sem fronteiras – em discussão o ensino superior* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CASTRO, Cláudio de M. Ensino superior: o desafio de andar para frente. 1998. Disponível em: < <http://claudiomouracastro.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Ensino-superior-o-desafio-de-andar-para-frente.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 1 de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12707-resolucoes-ces-2004> >. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12708-resolucoes-ces-2005> >. Acesso em: 18 jan. 2015.

CRUZ, Giseli B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100013>. Acesso em: 16 out. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). 12. ed. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 2007.

DAMIS, Olga T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). 12. ed. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 2007.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Mitologias da avaliação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *A nova LDB: ranços e avanços*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

FARIAS, Isabel Maria S. de; et. al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Cláudia de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, Jassen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Maria C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação superior em debate*. Volume 8. Brasília, 26,27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GABRIADES, Rita Helena N. O ser professor iniciante no 3º grau. In: QUELUZ, Ana G. *Educação sem fronteiras – em discussão o ensino superior* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GAVALDON, Luiza L. A qualidade do ensino na visão do aluno. In: QUELUZ, Ana G. *Educação sem fronteiras – em discussão o ensino superior* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O cenário de avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Jassen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Censo da educação superior – resumo técnico 2004. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/ResumotecnicoCenso2004.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Censo da educação superior – resumo técnico 2009. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumotecnico2009.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Censo da educação superior – resumo técnico 2011. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumotecnicoensoeducacaosuperior2011.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Censo da educação superior – resumo técnico 2012. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumotecnicoensoeducacaosuperior2012.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Censo da educação superior – resumo técnico 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

ISAIA, Silvia Maria de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Educação superior em debate*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452>>. Acesso em: 17 out. 2015.

JUNIOR, Waldemar H. J.; SAUAIA, Antônio Carlos A. Aprendizagem Centrada no Participante ou no Professor? Um estudo comparativo em administração de materiais. *RAC*,

Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-658, Jul./Set. 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rac/v12n3/03.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. A. *O ensino e suas relações*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.
LACRUZ, José A.; VILLELA, Lamounier E. Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de competência: uma análise baseada na pesquisa nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo conselho federal de administração. *RAC- Eletrônica*, v.1, n. 2, art. 3, p. 24-50, Maio/Ago. 2007. Disponível em:<
http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_634.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Jassen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCH, Jussara Margareth de P. O desafio da ética na avaliação. In: SILVA, Jassen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LOPES, Antonia O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*. São Paulo, v. 4, fac. 02, p. 79 - 88, julho 2002. Disponível em: < <http://www.luckesi.com.br/textos/artavaliacao/artavaliacaoeccos1.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUIS, Suzana Maria B. De que avaliação precisamos em arte e educação física. In: SILVA, Jassen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas; em diferentes áreas do currículo*. 5. ed. Porto Alegre, 2006.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe. THURLE, Mônica G. (Orgs). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARI, Cezar Luiz de,; GRADE, Marlene. Universidade: Conhecimento e Cidadania. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9., 2009. Florianópolis. Artigo... Florianópolis. UFSC, 2009. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/44376/Universidade%20conheci>

mento%20e%20cidadania.pdf;jsessionid=91079514AFE4B7F42A57E8D8E38AA1CB?sequence=1>. Acesso em: mar. 2016.

MASETTO, Marcos T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELHEM, André. Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula – uma análise nos cursos de administração na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e de uma faculdade particular: insumos para o aperfeiçoamento da gestão escolar. 2002. Rio de Janeiro, 79 f. Dissertação (Mestrado Executivo em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3718/000317970.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MELLO, Pedro Antônio de. A cooperação universidade/ empresa nas universidades públicas brasileiras. 2002. 331f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: < <http://www.uniempreg.br/user-files/files/A%20Cooperacao%20universidadeempresa%20nas%20universidades%20publicas%20Brasileiras.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-095349/pt-br.php>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MORAES, Wallace G. *Dilemas do administrador*. São Paulo: Ixtlan, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORHY, Lauro (Org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília: UNB, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NEVES, Maria Aparecida C. M. A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, Clarissa E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana A. (Org.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2012.

NICOLINI, Alexandre M. Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil. *Revista Angrad*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 3-17, jan./mar. 2001. Disponível em: <http://www.old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1089.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. R. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

PACHECO, Marcia Maria D. R. Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura. 2007, 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108527>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. THURLE, Monica G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios200-2025.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

QUEIROZ, Fernanda Cristina B. P. et. al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200009>. Acesso em: 10 nov. 2015.

QUELUZ, Ana G. *Educação sem fronteiras – em discussão o ensino superior* (Org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RABELO, Fernanda Lima. O DASP e o combate à ineficiência nos serviços públicos: a atuação de uma elite técnica na formação do funcionalismo público no Estado Novo (1937-1945). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. v. 3 n. 6, p. 132-142. Dez/2011. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/109>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

RAYS, Oswaldo A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

- ROLIM, Cássio. SERRA, Maurício. Instituições de ensino superior e desenvolvimento regional: o caso da região norte do Paraná. *Revista de Economia*, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, set./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/16710/11109>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04outubro2011/05ARTIGOPRINCIPAL.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2014.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Janssen F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva reguladora. In: SILVA, Janssen F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SOARES, Maria S. A. (Org.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- SORDI, Mara R. L. de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2>>. Acesso em: 05 mar. 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em ago. 2014.
- THURLER, Mônica G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe. THURLE, Mônica G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TOBIAS, José A. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.
- UNESCO. Conferência mundial sobre educação superior. 1998, Paris. Declaração mundial sobre educação superior para o século XXI: visão e ação. UNESCO. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 16 out. 2015.
- VALENTE, Geilsa S. C.; VIANA, Ligia de O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 6, n. 9 p. 209-226 jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/434/461>>. Acesso em: 16 out. 2015.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Metodologia do ensino no contexto das organizações do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Educação superior em debate*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/452>>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Sofia L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Lições de didática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PESQUISA DOCENTE

PESQUISA DOCENTE

Prezado docente ,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

Na intenção de conhecer o perfil do Administrador que atua como docente nos cursos presenciais em Administração no Vale do Mucuri, assim como, suas práticas docentes em sala de aula, solicito a sua participação, respondendo esse questionário.

Ele é composto de questões fechadas de múltiplas escolhas, por isso o tempo de resposta é curto.

É assegurado a você a confidencialidade e sigilo em relação aos seus dados pessoais.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - será enviado em outro e-mail.

Agradeço desde já a sua colaboração e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Cristhiane Rodrigues Soares Leão
Matrícula: 20142912010

***Obrigatório**

1. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. Idade *

.....

3. Situação Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Casado
 Solteiro
 Divorciado

4. Tem filhos *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

QUANTO A SUA FORMAÇÃO

5. Ano de conclusão da Graduação *

.....

6. Instituição em que se formou *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

7. Possui pós-graduação Lato Sensu

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Cursando

8. Em relação a pós-graduação Lato Sensu,
em que ano concluiu

.....

9. Possui pós-graduação Stricto Sensu *

Marcar apenas uma oval.

Mestrado

Doutorado

Cursando Mestrado

Cursando Doutorado

Não possui

10. Em relação a pós-graduação Stricto
Sensu, em que ano concluiu

.....

11. Ao iniciar-se na carreira do magistério, possuía alguma formação na docência do
ensino superior *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Atualmente possui algum curso ou disciplina ligada a docência do ensino
superior *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. **Em qual ano foi realizado esse curso ou realizada essa disciplina**

.....

14. **Quanto tempo trabalha com ensino superior ***

.....

15. **Quanto tempo está nessa instituição de ensino que trabalha atualmente ***

.....

16. **A instituição em que trabalha atualmente é ***

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

17. **Possui outra atividade além da docência ***

Marcar apenas uma oval.

Trabalha em outra instituição de ensino

Possui outra atividade em uma empresa privada

Possui outra atividade em uma instituição pública

Tem outra atividade na mesma instituição em que trabalha atualmente

18. **Regime de Trabalho ***

Marcar apenas uma oval.

Horista

Dedicção exclusiva

19. **Em relação aos investimentos já realizados em sua carreira de docente ***

Marcar apenas uma oval.

Foi feito por conta própria

Houve algum tipo de ajuda da instituição: financeira, liberação da carga horária
...etc

20. **Qual tipo de publicação que mais já realizou ***

Marcar apenas uma oval.

Livro

Capítulo de livro

Artigo

Resumo

Outros

21. **Quais os planos para a carreira para os próximos 5 anos ***

Marcar apenas uma oval.

- Pós-graduação
- Curso de línguas
- Publicar um livro
- Participar de evento científico como ouvinte ou com publicações
- Outros

QUANTO AS PRÁTICAS DOCENTES

22. **Quanto à metodologia de ensino em sala de aula, utiliza ***

Marcar apenas uma oval.

- Aula expositiva
- Exposição oral com ilustrações
- Debate entre alunos e professor
- Seminário
- Estudo de caso
- Outros

23. **Qual o recurso - material didático - é utilizado com maior frequência por você em sala de aula ***

Marcar apenas uma oval.

- Apostila de terceiros
- Apostila de própria autoria
- Livros
- Slides de terceiros
- Slides de própria autoria
- Anotações no quadro
- Artigos
- Filmes
- Outro

24. Qual desses instrumentos de avaliação da aprendizagem você mais utiliza **Marcar apenas uma oval.*

- Prova escrita
- Prova oral
- Trabalho individual
- Trabalho em grupo
- Seminário
- Produção de texto
- Resenha livro/artigo
- Participação do aluno em sala
- Presença em sala
- Outro

25. Em que momento faz a avaliação da aprendizagem **Marcar apenas uma oval.*

- Início da disciplina
- Ao final de cada unidade ou tema
- Final da disciplina/semestre letivo

26. O critério de aprovação em sua disciplina é **Marcar apenas uma oval.*

- Estabelecido totalmente pela instituição
- Estabelecido parcialmente pela instituição
- Estabelecido totalmente pelo docente

27. As avaliações são divididas em **Marcar apenas uma oval.*

- Poucas atividades valendo muitos pontos
- Muitas atividades valendo poucos pontos
- Atividades equivalentes em quantidade e pontos
- Muitas atividades com pontos diferentes
- Outros