

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Yolete Araújo Dourado

**O COTIDIANO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
ADMINISTRAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**

TERESINA-PI

2006

YOLETE ARAÚJO DOURADO

**O COTIDIANO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
ADMINISTRAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

TERESINA-PI

2006

YOLETE ARAÚJO DOURADO

**O COTIDIANO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
ADMINISTRAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em: 29 / 11 / 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI)
Orientador

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)
Examinadora

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (UESPI)
Examinadora

Profa. Dra. Maria da Glória Barbosa Soares Lima (UFPI)
Examinadora Suplente

A Deus e a meus Mestres Espirituais, por sua assistência, proteção e luz, com que me guiam, em todos os momentos de minha vida, pelo caminho da bem-aventurança, inundando-me com sua benevolência Divina.

À minha Mãe, a quem expresso minha gratidão eterna, por me amar, por seu cuidado zeloso, por sua palavra estimuladora, pela atitude corajosa durante o seu viver, por sua força interior nos momentos de desafios, por sua fé em lutar pela vida. Mãe, eu lhe amo muito!

AGRADECIMENTOS

A meu Pai, lutador incansável, por ter investido em minha educação e por acreditar em mim.

Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, que, com seu saber e sua orientação firmes, nas trilhas e na captura deste trabalho, foi o orientador certo.

À Profa. Dra. Antonia Edna Brito, pela acolhida sincera e ética, durante o caminho percorrido.

À Profa. Dra. Shara Jane Adad, pela sensibilidade, por sua fala sincera e pelo desprendimento, quando leu vários esboços deste trabalho, durante a minha caminhada.

À Profa. Dra. Maria da Glória Barbosa Soares Lima, pela contribuição simpática e pelas discussões proveitosas em sala de aula.

À Profa. Dra. Marlene Araújo de Carvalho, que partilhou, comigo, palavras que contribuíram para o afloramento de muitas discussões.

À Coordenação e aos Professores do Programa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, pela organização, pela seriedade, pelo pronto atendimento.

Ao Conselho Regional de Administração – CRA/PI, pelo apoio à pesquisa.

Ao Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, em especial ao Prof. Honório José Nunes Bona, por viabilizar o processo de Mestrado, pelo apoio institucional e pela valiosa oportunidade oferecida para a realização desta pesquisa.

Aos Professores do Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, que se despojaram de seus saberes e com confiança, produziram os dados que tornaram possível esta dissertação. Quero dizer-lhes que aprendi muito com suas falas enriquecedoras.

Aos amigos de trabalho: à Profa. Maria de Fátima Portela, por instigar-me a desafios, mostrando-me que sou capaz de vencê-los; ao Prof. José Augusto Ximenes Paz Furtado, pelos conselhos sábios; à Profa. Sônia Bona, pelo companheirismo partilhado no dia-a-dia de nossas atividades; ao casal amigo, professores, Américo e Zilma Martins, com o Theo (dentro da barriga), por terem me escutado nos momentos de angústia, estendendo-me a mão amiga quando precisei.

Aos Professores José Airton Araújo, Josenildes Lima e Maria Eldelita, nos diversos momentos de correção e elaboração deste trabalho; aos Professores Alexandre Farias, Silvana Ramos, Nara Cronemberg e Réia Silvia Magalhães pelo apoio amigo.

À Rosalvi Nascimento, Fabiana Dias, Germana Medina, Moema Bona, Júlio César, Benício e tantos outros, pelo auxílio amigo, durante a construção da pesquisa.

Aos Alunos do Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, por tantas coisas que aprendi ao ler seus depoimentos, e por outras tantas que aprendo no cotidiano de nossas vidas.

Aos Colegas de Turma do Mestrado em Educação, pelo prazer de aprender coletivamente em um momento tão especial na vida de cada um de nós.

À Mestra Cecília Nunes, pelo exemplo de abnegação, e pelos ensinamentos como ser espiritualizado que é, que vão além de uma sala de aula. Professora, você toca a minha alma com o seu saber pedagógico e holístico!

À Maria Teresa Portela, por ter lembrado de mim, quando eu estava a quilômetros de distância, partilhando-me a seleção do Mestrado. De coração: muito obrigada! E à Georgina Quaresma, pela troca constante de idéias e livros, e pelas boas conversas.

À Maryneves Saraiva, por sua força amiga, consoladora, e o seu falar abençoado; à Fernanda Daniel, por suas “mãos de cura”, que trataram meu corpo físico e emocional, despertando-os a melhorar para progredir; e, ao Paulo Cavalcante, por seu jeito simples, dedicado e carinhoso, com o qual escutou o meu corpo falar e o preparou para continuar no rumo do amanhã.

A meus irmãos Morgana e Cláudio, amigos da minha vida para todos os momentos, por suportarem as minhas incertezas, o meu humor, o meu ser nos dias de gestação desta obra.

Aos amores da titia, Cláudio Filho e Tiago, alegria doce e inocente, que me pegaram de jeito e me levaram das horas de cansaço e de dores físicas. Entrego-me de corpo e alma às brincadeiras desta infância feliz.

Aos irmãos, Cristiana e Genésio Filho, juntos com a Mirianzinha, pela acolhida gentil e pela presteza amiga, quando os visitei e precisei para que me enviassem livros da cidade de Sampa. Amo vocês!

À tia-avó Nazaré, pelas orações e vibrações, com sua energia de amor.

Aos tios, Marilda e Hildegardo, pelo apoio certo, presente e pontual, nos momentos mais importantes da minha vida, inclusive neste.

À Janice, que, mesmo estando atarefada pelos inúmeros compromissos profissionais, esteve pronta para mudar aqui, consertar acolá.

Aos trabalhadores amigos da Sociedade Espírita João Nunes Maia, em especial à Evany Gomes, e do Instituto Visão Futuro do Piauí, pelas energias vibratórias e meditativas que trouxeram tranqüilidade ao meu ser.

Aos Familiares e Amigos de todos os encontros, por terem compreendido minha ausência, enquanto eu tecia este projeto de vida.

Cada um traz em si a essência divina, retratando o ensino que é viver uma boa amizade.

Nosso mundo precisa de uma grande mudança para mover-se à frente e progredir. Uma nova ordem, uma nova onda, terá que tomar o lugar da antiga para remediar todos os males físicos, sociais, intelectuais e espirituais do mundo.

Prabhat Rainjan Sarkar

RESUMO

Pousar o olhar pesquisador sobre as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração é um desafio para o contexto educacional e organizacional, tendo em vista as transformações que ocorrem na sociedade de organizações que emergem nesta contemporaneidade. A preocupação do presente trabalho intitulado “O cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de Administração: uma perspectiva transformadora” está em refletir sobre as inquietações, identificadas por professores e alunos, referentes ao processo de ensino e aprendizagem, que buscam a formação de uma outra mentalidade para o administrador nas entrelinhas do ensino de Administração. Deste modo, a questão central deste estudo é: – como se configuram as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, com vistas à construção de práticas transformadoras à luz do discurso dos sujeitos investigados? Sob este aspecto, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, visando à construção de práticas transformadoras à luz do discurso dos sujeitos investigados. A relevância científica deste estudo está na possibilidade de contribuir para o atual contexto da produção de saberes, tendo em vista conhecer outros elementos incorporados às demandas e exigências postas pelas transformações tecnológicas e mudanças constantes que ocorrem no mundo globalizado, e, em especial à área de Administração, com reflexos no ambiente de trabalho, no sentido de propiciar uma formação acadêmica com práticas pedagógicas voltadas à transformação do homem em si próprio, de um ‘homem-cidadão’ para a sociedade complexa em que se vive nos dias atuais. Os fundamentos desta investigação deram-se a partir das construções teóricas de diversos autores, em especial, de Andrade e Amboni (2004), acerca dos aspectos históricos do ensino de Administração; de Rosemberg (2002), Candau (1996), Nóvoa (1992), no que se refere ao entendimento da formação do administrador professor; de Heller (2004), Maffesoli (2001), Penin (1995), sobre o cotidiano escolar; de Contreras (2002), Tardif (2002), com relação ao entendimento das práticas pedagógicas; de Yus (2002), Nicolescu (1999), Weil (1997) sobre a reflexão de práticas holísticas e transdisciplinares, entre vários outros. Esta pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa, tendo o apoio de indicadores quantitativos. A opção por este tipo de abordagem deu-se pela natureza do trabalho em estudo. Para tanto, o caminho metodológico delimitado foi o estudo de caso. O contexto empírico para o desenvolvimento desta investigação foi uma instituição de ensino superior privada, situada em Teresina-PI, na qual os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos em exercício de suas atividades cotidianas. Os textos trazem os depoimentos colhidos, registrados e transcritos, através de questionário, entrevista semi-estruturada e observação livre. As diferentes experiências vividas no cotidiano em sala de aula demonstram que professores e alunos vislumbram a possibilidade de construção de práticas transformadoras para o ensino de Administração. Nesta perspectiva, o estudo defende uma perspectiva transformadora permeada por práticas transdisciplinares (interdisciplinares), teórico-práticas e holísticas. Essas práticas trazem, no bojo, princípios pedagógicos integrativos, com a possibilidade de formar um administrador na sua inteireza de ser, sob o olhar da totalidade. A pesquisa traz alguns resultados significativos, dentre os quais vale destacar que a prática pedagógica dos docentes de Administração é mesclada por elementos tradicionais e tecnicistas. Concluo afirmando que se faz necessário implementar outras práticas que possam suplantar as tradicionais em busca de transformar o ensino de Administração, o que será possível com a formação continuada na perspectiva de ação-reflexão-ação.

Palavras-chaves: Ensino Superior. Ensino de Administração. Cotidiano. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The view of the researcher in the everyday pedagogical practices of teaching of the administrative teaching is the main challenge to the educational and organizational context, while keeping in mind transformations that occur in the organizations that emerges from present time. The main concern of this work, called “ *The daily pedagogical practices of the administrative teaching: a transformation perspective is a reflection of the concerns identified by teachers and other students in reference to the process which searches for the foundation of another mentality for the administrator in the details of administrative teaching.* The central issue of this study is: How is the everyday pedagogical practices of the administrative teaching are shaped while aiming at the building of transformational practices through the talk of the subjects. The scientific relevance of this study is grounded in the possibility of contributing to the current context of knowledge production in order to know other elements incorporated to the demands and requirements which are imposed by the technological transformations and constant changes that occur in a globalized world especially in the administration area with reflection on the workplace, aiming at favoring an academic formation through pedagogical practices directed toward the transformation of 'man himself_ the 'citizen -man' for the complex society in which he lives in the present day. The foundation of this investigation occurred from the theoretical construction of various authors, especially of Andrade e Amboni (2004) about the historical aspects of administrative teaching, Rosemberg (2002), Candau (1996), Nóvoa (1992), in which it concerns to the understanding of the formation of administrative professors, Heller (2004) Maffesoli (2001), Penin (1995), which discusses daily school environment, Contreras (2002), Tardif (2002) concerning the understanding of the pedagogical practices, Yus (2002), Nicolescu (1999), Weil (1997) deal with the reflection of holistic and transdisciplinary practices, among others. This is a descriptive research with a qualitative approach with the support quantitative indicators. The option for this type of approach was due to the nature of the study. To do so, the case study was the methodological path followed. The empiric context used to carry out is investigation was a private college, located in Teresina, Piauí, in which the subjects of the study were teachers and students who were involved in their daily activities. The texts bring the narratives, which were recorded or transcribed through questionnaires, semi-structured interviews and free observations. The everyday different experiences in the classrooms demonstrate that teachers and students project the possibility of the construction transformational practices for the administrative teaching. In this perspective. this study defends a transformation perspective permeated with interdisciplinary (interdisciplinary) and holistic theoretical practices. These practices together bring integrative pedagogical principles with the possibility of forming a complete administrator. The study presents some significant results among which the pedagogical practices of the administrative teaching is mixed with traditional and *tecnicistas* stand out. In short it is necessary to implement other practices which could n substitute the traditional ones in search for the change in the administrative teaching which would be possible with a continuous formation in action-reflection-action perspective.

Keywords: Higher education. Administrative teaching. Day-to-day. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOS

Foto	1	⇒ Fachada do Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT.....	21
Foto	2	⇒ Professores e alunos participando do CEUT AJUDA – Projeto Itinerante....	25
Foto	3	⇒ Encontro Pedagógico dos docentes do CEUT em julho/2006.....	27
Foto	4	⇒ Professor e alunos do Curso de Administração na prática de uma oficina durante evento cultura.....	31
Foto	5	⇒ Feira do Empreendedor do Curso de Administração.....	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1	⇒ Professores Entrevistados do Curso de Administração do CEUT por tempo de docência.....	28
Gráfico	2	⇒ Professores Entrevistados do Curso de Administração do CEUT por área de formação.....	29
Gráfico	3	⇒ Professores Entrevistados do Curso de Administração do CEUT que exercem outras atividades profissionais.....	30
Gráfico	4	⇒ Alunos que atuam no mercado de trabalho.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro	1	⇒ Demonstrativo dos Cursos de Graduação do CEUT.....	21
Quadro	2	⇒ Dados gerais do Curso de Administração do CEUT.....	24
Quadro	3	⇒ Professores do Curso de Administração do CEUT por titulação.....	26
Quadro	4	⇒ Professores do Curso de Administração do CEUT por componente curricular.....	28
Quadro	5	⇒ Delineamento categorial do estudo	37
Quadro	6	⇒ Primeiro currículo mínimo do Curso de Administração.....	45
Quadro	7	⇒ Paradigma cartesiano <i>versus</i> paradigma da complexidade/sistêmico.....	79
Quadro	8	⇒ Novos conteúdos para cursos de Administração.....	84

LISTA DE SIGLAS

ANGRAD	⇒	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
CAPES	⇒	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	⇒	Câmara de Educação Superior
CESVALE	⇒	Centro de Ensino do Vale do Parnaíba
CEUT	⇒	Centro de Ensino Unificado de Teresina
CFA	⇒	Conselho Federal de Administração
CFE	⇒	Conselho Federal de Educação
CNE	⇒	Conselho Nacional de Educação
CNPq	⇒	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRA/CE	⇒	Conselho Regional de Administração do Ceará
CRA/PI	⇒	Conselho Regional de Administração do Piauí
CRAs	⇒	Conselhos Regionais de Administração
DASP	⇒	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCNs	⇒	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	⇒	Diário Oficial da União
EAESP	⇒	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	⇒	Escola Brasileira de Administração Pública
ENC	⇒	Exame Nacional de Cursos
ESAN	⇒	Escola Superior de Administração de Negócios
FCEA	⇒	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FCHJT	⇒	Faculdade de Ciências Humanas e Jurídicas de Teresina
FEA/USP	⇒	Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGV	⇒	Fundação Getúlio Vargas
FIEPI	⇒	Federação das Indústrias do Estado do Piauí
IDORT	⇒	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDBEN	⇒	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	⇒	Ministério da Educação
ONU	⇒	Organização das Nações Unidas
RAE	⇒	Revista de Administração de Empresas
SBPC	⇒	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UESPI	⇒	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	⇒	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	⇒	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	⇒	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
TRILHANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO	19
1.1 Caracterização da pesquisa	19
1.2 O CEUT como campo de pesquisa	21
1.3 Os sujeitos pesquisados	25
1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	33
1.4.1 Questionário	33
1.4.2 Entrevista semi-estruturada	34
1.4.3 Observação livre	35
1.5 Análise de dados	36
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E SUAS ARTICULAÇÕES COM O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	39
2.1 Aspectos históricos do ensino de Administração no Brasil	39
2.2 A formação do administrador professor como um desafio revelado pelo exercício da docência	49
2.2.1 A formação inicial	49
2.2.2 A formação continuada	52
2.3 O cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de Administração	57
2.3.1 Estudos conceituais sobre cotidiano	58
2.3.2 Práticas pedagógicas no contexto da formação do administrador	62
2.3.3 Interferências que podem ocorrer no cotidiano das práticas pedagógicas	68
2.3.3.1 A dimensão afetiva-emocional	68
2.3.3.2 As relações empáticas	72
2.4 Uma perspectiva transformadora para o ensino de Administração	74
2.4.1 Imagens da organização: uma gestão viva	74
2.4.2 Tendências atuais do ensino de Administração sob o olhar holístico e transdisciplinar	77

CAPÍTULO III	
DESCORTINANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	
	91
3.1	A formação inicial e continuada do docente de Administração (Categoria 01).....
	91
3.1.1	O ingresso na carreira docente
	92
3.1.2	A conquista da formação continuada do docente de Administração
	97
3.1.3	Revelando os momentos e os sentimentos marcantes da trajetória profissional docente
	102
3.2	A prática pedagógica no cotidiano do curso de Administração (Categoria 02).....
	108
3.2.1	Retirando o véu da ação pedagógica: um olhar para o delineamento do conteúdo, da metodologia, dos recursos utilizados e da avaliação
	108
3.2.2	Identificando os momentos da interação professor e aluno
	121
3.2.3	O docente refletindo sobre a sua prática no ensino de Administração
	126
3.3	Perspectivas de práticas transformadoras no curso de Administração (Categoria 03)
	130
3.3.1	Uma tendência pautada em atividades interdisciplinares
	133
3.3.2	A relação teoria e prática
	137
3.3.3	O revelar de práticas holísticas
	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	154
REFERÊNCIAS	
	161
APÊNDICES	
	169
ANEXOS	
	180

INTRODUÇÃO

Como administradora e professora, senti-me impulsionada a movimentar-me em busca de um aprofundamento no estudo de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do ensino de Administração, procurando analisar as relações de ensino e aprendizagem inseridas no contexto das Instituições de Ensino Superior.

Acredito que nenhum tema de pesquisa surge do acaso, por isso esta investigação está intimamente ligada às experiências, às vontades e aos ideais de minha vida. Por ter, até então, vivenciado uma realidade permeada de significados e saberes pedagógicos, no meio acadêmico, passei a observar a relação interativa entre professores e alunos no cotidiano do ensino de Administração, ponderando que esta proporciona a produção de diversos conhecimentos em vários momentos. Tanto nas diversas situações em que se encontram, quanto nos encontros pedagógicos, nos corredores das instituições, nas áreas de convivências, nos bastidores da academia, professores e alunos tecem a rede de conteúdos em busca de uma formação profissional.

Neste cenário, algo inquietou o meu pensar. De um lado, professores se ressentem de uma dispersão excessiva por parte do aluno em sala de aula. Começaram então os questionamentos: – Seria por acomodação ou por desinteresse? Seria a ausência de encantamento pelo saber de outros conhecimentos? Por outro lado, alunos se ressentem de práticas pedagógicas realizadas com pouco nível de inovação, entusiasmo e interatividade. Neste sentido, passei a refletir sobre quais as técnicas de ensino estão sendo adotadas em sala de aula. Será que o estudo de caso, método comumente usado no ensino de Administração, está contextualizado com a realidade de mercado? Como desenvolver a aula expositiva, necessária à construção do conhecimento, com dinamicidade, tornando-a mais atrativa para a aprendizagem do aluno? Enfim, ao vivenciar o cotidiano do ensino de Administração, fui levada, por professores e alunos, a repensar em práticas que podem ser recriadas ou ressignificadas com a possibilidade de transformar o ensino de Administração. Estes são os

questionamentos normalmente presentes diante das situações observadas por mim no cotidiano do meu ofício de trabalho.

Um ponto importante refere-se aos contextos sociopolíticos, econômicos, culturais, científicos e tecnológicos, que passam por transformações citadas constantemente nos veículos de comunicação, resultando em várias repercussões na sociedade, conforme discutido em congressos, como XIX ENBRA-Encontro Brasileiro de Administração (2006). Desta forma, faz-se necessário questionar se as práticas pedagógicas em ação estão compatíveis com as exigências do mundo atual. Irrefutavelmente, sinto que é um outro tempo, pois outras culturas emergem nas organizações contemporâneas. Nessas circunstâncias de mudanças, enxergo a formação de outro administrador: um administrador que pense a totalidade indivisível das organizações.

Por conseguinte, senti a necessidade de investigar as práticas pedagógicas que contribuem para a formação do administrador, inclusive outras perspectivas de práticas, que, de certa forma, estão presentes nos resultados do cenário empresarial, na sociedade, no governo e/ou em qualquer outro setor da economia. Conforme Boakari (1999), a academia precisa desenvolver outros saberes científicos que possam contribuir para a contextualização da realidade que se apresenta:

Nós da academia precisamos produzir conhecimentos novos, criativamente reciclar, com vistas a uma ecologia social, o saber existente. Mas estes somente valerão a pena se forem novidades que nos levem a repensar a nossa sociedade, através das nossas próprias práticas do dia-a-dia. O saber (entendido no seu âmbito global, mas sem ser menos polêmico) é bom. Sem dúvida, é melhor quando útil e funcional, no sentido de que ajuda à melhor compreensão da realidade para que possa ser instrumento na transformação deste mesmo contexto social (Ibid., p. 76).

Para melhor compreender as inquietações que me foram surgindo, ao longo do tempo, como administradora e professora na cotidianidade do ensino de Administração, interessei-me por várias leituras sobre a temática Educação, como, por exemplo: Candau (1996), Guarnieri (2000), Alves (2001), Rios (2001), Contreras (2002), Mizukami (2002), Tardif (2002), Freire (2003), Andrade; Amboni (2004), Guimarães (2004), CFA (2006).

Ao confrontar essas leituras com o processo educativo que se dá no cotidiano escolar, passei a recordar momentos marcantes como aqueles que acrescentaram algo à minha formação, mostrando-me o valor de um educador na vida de um ser. Para tanto, refleti sobre a escuta de Alves (2000), ao manifestar sua inquietação sobre o exercício do professor, expressando a forma de desenvolvimento da educação no momento contemporâneo:

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (Ibid., p. 16).

Logo, senti-me instigada a explorar esse caminho que me foi apresentado. Por isso, esta investigação versa sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano do ensino de Administração, na qual centrei a atenção para as seguintes dimensões: institucional, profissional e pessoal (intelectual e afetiva). Enfatizo que, por cotidiano, entendo o dia-a-dia do professor e do aluno, o fazer pedagógico diariamente (LINHARES, 1999).

Entretanto, as dimensões exploradas ao longo do trabalho procuraram seguir o olhar holístico, ao qual me refiro como a possibilidade de pousar uma visão integrada do ser professor e do ser aluno, na perspectiva corpo, mente e espírito. Desta forma, sinto que se faz necessário enfatizar que a era atual é da integralidade do ser: intelecto e espírito interligados, razão e emoção entrelaçados, uma comunhão entre o corpo, a mente e o espírito. É assim que percebo a ciência da educação... em um movimento transdisciplinar, uma realidade multidimensional, em que o homem busca cada vez mais o cuidado de si próprio. Desde muito tempo, pedagogos e educadores da humanidade, como Sócrates, Pestallozzi, John Dewey, Leo Buscaglia, Paulo Freire, Pierre Weil, dentre muitos outros, já se preocupavam com uma prática pedagógica humanista, em que o desenvolvimento do ser humano é o objetivo supremo da educação.

Neste principiar de milênio, percebo a formação de um outro modelo mental, uma outra dimensão para o pensar e o agir do administrador que desponta com toda a força no contexto das organizações. A era atual movimenta-se para a formação de uma racionalidade intuitiva e consciente, que diverge daquelas que trazem em si uma relação de competências e habilidades memorizadas ou “compradas” em cursos “enlatados”, prontas para serem adotadas (ANDRADE; AMBONI, 2004). Por racionalidade intuitiva compreendo o pensar no trabalho, passando pelo crivo da lógica, em consonância com os objetivos coletivos da organização.

Neste sentido, dentro do novo conceito empresarial que desponta, as organizações encaminham-se para a necessidade da formação de um administrador integral, com visão sistêmica e integrada que melhor compreenda a dimensão humana no trabalho, na vida pessoal e na comunidade em que vive. As organizações repensam suas estruturas e culturas, levando ao repensar da formação de administradores. Então, por que não refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na formação do administrador? Professores

formam administradores. Administradores dirigem organizações contemporâneas. Administradores exercem a profissão de docência, responsáveis pela formação de futuros dirigentes, gestores e empreendedores do mundo contemporâneo. Neste contexto, comporta indagar: – Que outra(s) perspectiva(s) de prática(s) pedagógica(s) surge(m) na sutileza do cotidiano do ensino de Administração?

Antes de enunciar a problemática desta pesquisa, vale assinalar que, na sociedade que se apresenta aos olhos do homem, há uma necessidade de solidariedade com relação à humanidade. Percebo que, em tempos de globalização, ou seja, de transformações, surge uma sociedade complexa. Para Stoner (1985), a globalização descreve várias mudanças registradas no ambiente externo das organizações: variáveis econômicas, políticas, sociais e tecnológicas. Mas o que é uma sociedade complexa? Na opinião de Pena Vega (2001), a sociedade complexa desfruta de grande liberdade, mas também tem necessidade de responsabilidade e de solidariedade, e o que a sustenta é esse sentimento vivido da solidariedade.

Diante disto, identifico a necessidade de que se busquem concepções de Educação, que atendam às demandas dessa sociedade que se mostra cada vez mais complexa. Então, a Educação tornar-se-á uma estratégia na formação de um “homem-cidadão”, mais consciente de suas responsabilidades pessoais, profissionais e sociais. Portanto, remeto-me à Educação, cujo objeto central de estudo é o homem em suas diversas dimensões, dentre elas: o homem-político, o homem-empresário, o homem-empregado, o “homem-cidadão”. Pode-se afirmar que o ponto fundamental da Educação é atuar de maneira responsável no que se refere à formação moral, cultural, social e profissional do homem, levando-o a manifestar suas potencialidades.

Surge, assim, a necessidade de um perfil de “homem-cidadão” que possa dirigir as organizações, o Estado, a nação, com responsabilidade social e ética (BOFF, 1999; PENA-VEGA, 2001; CAPRA, 2002). Desta forma, por compreender que do atual contexto emerge uma outra maneira de administrar a sociedade de organizações, rompendo conceitos e formando um homem, um executivo, um empresário, um líder de governo, um administrador, estabeleci a seguinte questão: – Como se configuram as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração com vistas à construção de práticas transformadoras à luz dos discursos dos sujeitos investigados?

Na tentativa de abrir os horizontes para o problema formulado, apresento as seguintes questões norteadoras de pesquisa: a) Qual o perfil dos docentes do Curso de Bacharelado em Administração? b) De que forma os professores e os alunos da área de

Administração vivenciam e percebem a realidade do cotidiano das relações de ensino e aprendizagem? c) Quais as estratégias de ensino-aprendizagem mais utilizadas no ensino de Administração? d) Que fatores podem interferir no exercício das práticas pedagógicas na cotidianidade do ensino de Administração? e) Que outras perspectivas de conteúdos podem se desenvolver como transformadoras, à luz dos sujeitos investigados, nas relações de ensino e aprendizagem no cotidiano do ensino de Administração?

Nos dias atuais, prática pedagógica é um tema bastante discutido, especialmente na academia. Entretanto, acredito que posso trazer um outro olhar, uma outra escuta, na medida em que busquei investigar as práticas pedagógicas, que acontecem nas dobras, nos interstícios do cotidiano do ensino de Administração. Para tanto, tracei os seguintes objetivos de estudo.

Com relação ao *objetivo geral*, procurei investigar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, com vistas à construção de práticas transformadoras, à luz dos discursos dos sujeitos investigados. Quanto aos *objetivos específicos*, busquei contextualizar historicamente a formação do administrador na sociedade brasileira, notadamente na realidade piauiense; como também identificar o perfil dos docentes do ensino de Administração. Conhecer como os professores e os alunos vivenciam e percebem a realidade do cotidiano das relações ensino e aprendizagem; as estratégias de ensino-aprendizagem que permeiam o cotidiano dos sujeitos pesquisados, professores e alunos, do ensino de Administração. Procurei identificar que fatores podem interferir no exercício das práticas pedagógicas na cotidianidade do ensino de Administração. E ainda analisar as perspectivas que se possam desenvolver como transformadora nas relações de ensino e aprendizagem, no cotidiano do ensino de Administração.

A relevância científica desta investigação consiste na possibilidade de contribuir para o atual contexto da produção de saberes, visando conhecer outros elementos incorporados às demandas e exigências postas pelas transformações tecnológicas e mudanças constantes que ocorrem no mundo globalizado, “[...] (re)unir, no enfrentamento ao mundo globalizado, homogêneo e massificado, que antes de ser criativo é redutor e mutilante, os saberes populares e os saberes científicos nos conteúdos escolares [...]” (ECCOS, 2000, p. 3). Ao investigar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, busquei a possibilidade de indicar linhas científicas de estudos sob uma perspectiva transformadora, de modo a permitir que professores e alunos passem a observar a eficácia das ações pedagógicas desenvolvidas em sua cotidianidade. Nessa perspectiva, os fins do ensino de Administração

estarão comprometidos com o processo de humanização do homem, na dimensão social e pessoal.

Do ponto de vista social, acredito que esta pesquisa seja relevante pela contribuição que seus resultados possam vir a trazer à sociedade, e, em especial, à área de Administração, com reflexos no ambiente de trabalho, no sentido de propiciar uma formação acadêmica com práticas pedagógicas voltadas à transformação do homem em si próprio, de um ‘homem-cidadão’ para a sociedade complexa dos dias atuais. Estudar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, a realidade além das salas de aula entre professores e alunos, possibilitou a indicação de outras perspectivas educacionais a partir dos próprios sujeitos. Para tanto, entendo a ciência como uma construção, uma aproximação da realidade.

Desta forma, apresento a organização da presente pesquisa, que está estruturada em três capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. Nestas primeiras linhas, justifico, através do meu viver cotidiano no Curso de Administração, a intenção de haver escolhido a investigação das práticas pedagógicas e a captura do meu objeto de estudo. No Capítulo I, “Trilhando um caminho metodológico”, apresento a trajetória metodológica utilizada para escrever a temática proposta. No Capítulo II, “A formação do administrador e suas articulações com o cotidiano da prática pedagógica” construo uma reflexão acerca dos aspectos históricos do ensino de Administração e, posteriormente, apresento uma abordagem sobre a formação inicial e a formação continuada do administrador-professor. Traço algumas considerações teóricas sobre o cotidiano e as práticas pedagógicas que permeiam a formação do administrador. A pesquisa traz em seu bojo um conhecimento sobre as tendências de práticas pedagógicas do ensino de Administração. No Capítulo III, “Descortinando as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração”, apresento uma análise de aspectos referentes às práticas pedagógicas do ensino de Administração com o objetivo de conhecer a realidade atual.

Nas Considerações Finais, faço uma avaliação, sobre as diferentes percepções identificadas junto aos interlocutores desta pesquisa, que poderá indicar linhas de estudo ao rumo do ensino em questão. É aqui que sugiro um outro olhar, em uma percepção variada, holisticamente falando, uma perspectiva, quiçá, transformadora do ato de educar, de modo a contribuir para o repensar das práticas pedagógicas necessárias à formação do administrador contemporâneo, do administrador integral.

CAPÍTULO I

TRILHANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico percorrido durante o desenvolvimento desta pesquisa, que tem por objetivo a investigação do cotidiano das práticas pedagógicas do ensino de Administração com vistas à construção de práticas transformadoras. Considerando esse propósito, a opção metodológica foi traçada com base nas seguintes etapas: a) Pesquisa bibliográfica, que consistiu na localização de livros, artigos, dissertações, teses, e, posteriormente, em uma leitura seletiva, analítica e interpretativa. b) Pesquisa documental, que consistiu no levantamento de documentos (leis, decretos, resoluções, portarias, planos etc.) da instituição pesquisada e da legislação vigente, para uma análise comparativa junto aos depoimentos dos sujeitos pesquisados. c) Pesquisa empírica, que consistiu na busca de informações que nascem no universo do cotidiano da instituição pesquisada.

Para alcançar o objetivo almejado, explicitarei as informações que fundamentam este estudo, tais como: o campo de pesquisa, os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e, finalmente, a análise dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

Um dos principais desafios da investigação está em definir qual a metodologia utilizada para alcançar o objetivo onde se quer chegar. Ao considerar a natureza do problema proposto, adotei uma abordagem qualitativa que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). A escolha justifica-se em razão da necessidade de interagir com os participantes do estudo em questão, buscando compreender, de forma detalhada, os significados e as características situacionais apresentadas por cada um durante as entrevistas (RICHARDSON, 1999).

A abordagem qualitativa “[...] baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (TRIVINOS, 1987, p. 121). Desta forma, há um vínculo imanente entre o investigador e os sujeitos pesquisados; ou seja, o investigador atua na comunidade onde se desenrola a pesquisa.

Assinale-se que o conceito de pesquisa qualitativa é muito abrangente, pois aborda diversos problemas e situações que não podem ser quantificados (RICHARDSON, 1999). Conforme afirma Trivinos (1987, p. 118), “[...] muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística”, entretanto, destaque-se, a abordagem quantitativa não deve ser desprezada. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22). Nesse sentido, este trabalho irá contar com o apoio de uma análise quantitativa, utilizando variáveis matemáticas para retratar a realidade social dos sujeitos investigados.

Para pesquisar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, optei pela realização de um estudo de caso. No dizer de Trivinos, estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente” (1987, p. 135, grifo do autor). A escolha pelo estudo de caso deu-se por acreditar que o método é fundamental, no sentido de permitir um estudo sobre os fatos e fenômenos que envolvem a realidade dos sujeitos pesquisados em relação ao cotidiano do ensino de Administração.

Dessa forma, realizei um estudo descritivo do caso proposto, com a intenção de interpretar os significados das práticas pedagógicas da comunidade investigada, buscando captar as diversas situações que se desenrolam em sua cotidianidade, descrevendo e analisando o conteúdo, com possibilidades de indicar perspectivas transformadoras para o ensino de Administração.

No próximo item, apresento o campo de pesquisa escolhido para a realização deste estudo.

1.2 O CEUT como campo de pesquisa

Para este estudo de caso, selecionei o Curso de Bacharelado em Administração da Faculdade de Ciências Humanas e Jurídicas de Teresina – FCHJT, com sede na Avenida dos Expedicionários, 790, Bairro São João, na cidade de Teresina-PI, um estabelecimento isolado da rede privada de ensino superior, criada e mantida pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT (Foto 1), pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, destinado a ministrar cursos de nível superior. O CEUT é uma instituição de ensino superior que oferece cursos de bacharelado nas graduações listadas no Quadro 1.



Foto 1 – Fachada do Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT) – Teresina (PI).
Fonte: CEUT (2005).

CURSOS	Nº DE VAGAS	AUTORIZAÇÃO	RECONHECIMENTO
Bacharelado em Direito	250 (duzentos e cinquenta)	Decreto Presidencial de 15/09/94, em DOU de 16/09/94.	Portaria nº 1.582 de 28/10/99, publicada em DOU de 03/11/99.
Bacharelado em Ciências Contábeis	150 (cento e cinquenta)	Decreto Presidencial de 22/03/95, em DOU de 23/03/95.	Portaria nº 390/01, publicada em DOU de 06/03/01.
Bacharelado em Administração	150 (cento e cinquenta)	Parecer CNE nº 375/97 e Portaria nº 751/97, publicado em DOU de 03/07/97.	Portaria nº 2.105/01, publicada em DOU de 03/10/01.
Bacharelado em Publicidade e Propaganda	150 (cento e cinquenta)	Parecer CNE nº 428/98 e Portaria nº 783, de 27/07/98, publicado em DOU de 29/07/98.	Portaria nº 3.900/03 de 18/12/03, publicada no DOU nº 249, de 23/12/03.
Bacharelado em Jornalismo	100 (cem)	Portaria nº 3.346, de 18/11/03, publicado em DOU nº 225, de 19/11/03.	
Bacharelado em Secretariado Executivo	80 (oitenta)	Parecer CNE nº 1.756/98 e Portaria MEC de 06/03/98, publicado em DOU de 10/03/98.	Portaria nº 2.155/03, publicada em DOU nº 153 de 11/08/03.
Bacharelado em Ciências da Computação	100 (cem)	Portaria nº 3.341, de 26/09/05, publicado em DOU nº 186, de 27/09/05.	
Bacharelado em Fisioterapia	100 (cem)	Portaria nº 30/06, publicado em DOU nº 98, de 24/05/06.	
Bacharelado em Nutrição	100 (cem)	Portaria nº 220 publicado em DOU nº 109, de 08/06/06.	
Bacharelado em Enfermagem	100 (cem)	Portaria nº 219, publicado em DOU nº 109, de 08/06/06.	

Quadro 1 – Demonstrativo dos Cursos de Graduação do Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT.
Fonte: Manual do Aluno do CEUT (2006).

Tal opção justifica-se por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser uma instituição reconhecida no mercado regional, que proporciona a liberdade de estudo e pesquisa no exercício de suas atividades, desenvolvendo uma prática aberta às variadas correntes de pensamento, sem envolvimento com grupos ou movimentos ideológicos, político-partidários, religiosos ou raciais (CEUT, 2005). Em segundo lugar, por ser palco das minhas atividades profissionais, como docente e coordenadora do Curso, mediadora dos sujeitos envolvidos, professores e alunos. Com base na realidade estudada e vivenciada, posso dizer que o Curso de Bacharelado em Administração do CEUT tem tradição junto à sociedade piauiense, perfazendo um total de 272 (duzentos e setenta e dois) administradores formados para o mercado de trabalho. Em julho/2006, houve a colação de grau da sétima turma do mencionado Curso.

Os laboratórios instalados foram projetados para atender às necessidades dos cursos da Instituição. Os mesmos dispõem de modernos equipamentos, conforme as normas legais e indicações do Ministério da Educação (MEC), a fim de proporcionar qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Suas dependências são adaptadas para o pronto atendimento à comunidade acadêmica, bem como a pessoas portadoras de necessidades especiais: recepção, telefones públicos, balcões de xerox, elevadores, balcões de atendimento para os assuntos acadêmicos, portas padronizadas, estacionamento especial para deficientes físicos, áreas de convivência, banheiros, dentre outros. O horário de funcionamento da Faculdade é de segunda-feira a sexta-feira, das 08:00h às 22:00h e aos sábados, das 08:00h às 12:00h, inclusive no período de férias dos alunos.

A estrutura organizacional da IES está composta da seguinte forma: Conselho Superior, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselhos de Curso. A Administração Superior é formada pela: Diretoria Geral, Diretoria Acadêmica, Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria de Planejamento e Controle, Diretoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e Coordenadorias de Cursos (CEUT, 2005). A Coordenadoria do Curso de Bacharelado em Administração é constituída de 01 (uma) Coordenadora, 38 (trinta e oito) professores e 02 (duas) secretárias.

As atividades acadêmicas da Faculdade CEUT tiveram início em outubro de 1994, quando realizou o Primeiro Concurso Vestibular para o Curso de Bacharelado em Direito, ofertando apenas 80 (oitenta) vagas. Na ocasião, o CEUT estava sediado, por contrato de comodato, no Colégio Padre Almeida, na Rua Alcides Freitas, 1879 – Bairro Marquês, na cidade de Teresina (CEUT, 2005). O Segundo Concurso Vestibular foi realizado em julho de

1995. Entretanto, além das vagas para o Curso de Bacharelado em Direito, foram oferecidas 80 (oitenta) vagas para o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis. Com o objetivo de atender a esta demanda, a Faculdade instalou-se em sede própria, firmando o propósito de oferecer à sociedade local um ensino comprometido com a qualidade, a seriedade e a ética (CEUT, 2005).

O Primeiro Concurso Vestibular para o Curso de Bacharelado em Administração do CEUT foi realizado em julho de 1997. O Curso de Administração, inicialmente com habilitações em Marketing e Análise de Sistemas, foi autorizado a funcionar pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 375/97, Portaria nº 751/97, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 03 de julho de 1997, com 80 (oitenta) vagas, anuais, turno noturno (CEUT, 2005). E foi reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.105, publicada no DOU, de 03/10/01. Na ocasião, a habilitação em Análise de Sistemas foi alterada para Sistemas de Informações Gerenciais, com a oferta de 100 (cem) vagas anuais, turno noturno (CEUT, 2005).

Em novembro de 2005, as habilitações Marketing e Sistemas de Informações Gerenciais do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT foram suprimidas, passando a ser denominado Curso de Bacharelado em Administração. Tal mudança ocorreu por determinação da Resolução da Câmara de Educação Superior (CES) / CNE nº 04/2005, que estabelece os conteúdos curriculares obrigatórios dos cursos de bacharelado e exige o uso do nome “Bacharelado em Administração”. Esta Resolução foi publicada por sugestão do Conselho Federal de Administração (CFA), a fim de impedir a descaracterização dos cursos de Administração que passaram a adotar nomenclaturas diversas.

A finalidade principal do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT é formar profissionais com sólidas competências, para atuar no mercado de trabalho, e com abertura para uma formação continuada (CEUT, 2005). O Curso de Administração do CEUT propõe preparar o aluno para enfrentar os desafios que despontam frente às rápidas mudanças que ocorrem no cenário organizacional.

A atual estrutura curricular do Curso (Anexo B) foi desenvolvida de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração, inseridas nas Resoluções Normativas CFA nº 300 e nº 301, ambas de 10/01/2004, publicadas no DOU de 17/01/2005, que dispõem sobre o ensino de matérias profissionalizantes para o Curso de Graduação em Administração. Vale destacar que a organização curricular do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT é contemplada

por conteúdos de formação profissional, tendo sido elaborada com a intenção de atender às necessidades, adequações e inovações exigidas pelo mercado local e regional, sintonizada com a nacional e a internacional. Na busca da formação de profissionais comprometidos com as competências e habilidades inerentes à área de Administração, a estrutura curricular conta com a inclusão de novas disciplinas, disciplinas optativas, bem como com uma carga horária redimensionada (CEUT, 2005). O Curso de Bacharelado em Administração do CEUT contém os dados expressos no Quadro 2.

DADOS GERAIS DO CURSO
Denominação: Curso de Bacharelado em Administração
Regime de matrícula: seriado semestral
Vagas anuais: 150 (cento e cinquenta)
Turno de funcionamento: noturno
Turma (dimensão): 2 (duas) turmas, mínimo de 30 (trinta) e máximo de 50 (cinquenta) alunos
Período de Integralização: mínimo de 4 (quatro) anos, máximo de 7 (sete) anos
Carga horária: 3.306 h/a
Duração: 04 (quatro) anos

Quadro 2 – Dados Gerais do Curso de Bacharelado em Administração – CEUT – Ano 2006.
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT – Ano 2006.

Dando prosseguimento a seu projeto de expansão, em janeiro de 1998, o CEUT realizou o Processo Seletivo – Concurso Vestibular para 02 (dois) cursos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC): Bacharelado em Secretariado Executivo e Bacharelado em Comunicação Social – Habilitação em Propaganda e Publicidade. Assim, 80 (oitenta) vagas foram oferecidas para Secretariado Executivo e 100 (cem) vagas para Comunicação Social, sendo 50 (cinquenta) para o turno da tarde e 50 (cinquenta) para o turno da noite (CEUT, 2005).

Em janeiro de 2006, a Faculdade CEUT ofereceu 50 (cinquenta) vagas para o Curso de Bacharelado em Ciências da Computação. Em julho do mesmo ano, outros cursos projetados foram autorizados para o Processo Seletivo – Concurso Vestibular: Bacharelado em Nutrição, Bacharelado em Fisioterapia e Bacharelado em Enfermagem.

A Faculdade CEUT, fiel a seus objetivos, desempenha um papel de relevância junto à população local; aspectos demonstrados pela contratação de docentes capacitados, pela modernização de suas instalações, bem como pelo cumprimento de seus princípios

regimentares (CEUT, 2005). As várias atividades acadêmicas da Faculdade CEUT oferecidas aos alunos, com vistas a complementar e/ou aperfeiçoar a sua formação são: monitorias, estágio voluntário, atividades de desenvolvimento experimental e atividades de extensão (cursos, palestras, simpósios, programas culturais e outros eventos). Estas atividades permitem a troca de experiências e o enriquecimento curricular dos alunos, conforme apresentado na Foto 2.



Foto 2 – Professores e alunos participando do CEUT AJUDA – Projeto Itinerante.
Fonte: CEUT (2005).

Após a caracterização da instituição pesquisada, dou início à caracterização dos sujeitos investigados.

1.3 Os sujeitos pesquisados

Para atender aos objetivos desta pesquisa, a amostra escolhida incidiu sobre os professores e os alunos do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT.

O Curso de Bacharelado em Administração do CEUT adota estrutura curricular do tipo regime seriado semestral, distribuído em 8 (oito) períodos (Anexo B). Atualmente, conta com 15 (quinze) turmas distribuídas nos 3º (terceiro) e 4º (quarto) andares do prédio I. Ressalte-se que a sala destinada à Coordenadoria do Curso está situada também no 3º andar, próxima às salas de aulas; desta forma facilita a convivência entre coordenador, professores e alunos.

O Corpo Docente do Curso é formado por um quadro de 38 (trinta e oito) professores; logo, vale destacar que essas informações são referentes ao primeiro período letivo de 2006. Conforme o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), o quadro de Pessoal Docente da Faculdade CEUT compreende as seguintes categorias: a) do Pessoal Docente em regime de tempo fixo; b) do Pessoal Docente em regime de hora atividade (PCCS, CEUT, 2001). Os integrantes da classe de Pessoal Docente, em regime de tempo fixo, exercem outras atividades pedagógicas além das atividades realizadas em sala de aula, para atendimento aos alunos em dias e horários pré-determinados. Essas atividades pedagógicas, que compreendem o somatório de atividades em docência, em pesquisa, em extensão e outras inerentes ao curso, são realizadas em salas individuais, devidamente projetadas e equipadas para o trabalho do professor.

Saliente-se que uma das preocupações da Faculdade CEUT é a capacitação do corpo docente. Neste sentido, o PCCS da Instituição prevê incentivo a título de bolsa-auxílio para a qualificação profissional do docente, viabilizando cursos de Mestrado e/ou Doutorado. O quadro de professores do Curso, por titulação, está demonstrado no Quadro 3.

TITULAÇÃO	QUANTIDADE
Doutor	01
Cursando Doutorado	02
Mestre	11
Cursando Mestrado	06
Especialista	18
TOTAL	38

Quadro 3 – Professores do Curso de Administração do CEUT por titulação.
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT (2006).

Também são realizadas atividades de formação continuada da prática docente, semestralmente, no período de férias dos alunos, com o objetivo de desenvolver competências no campo dos saberes pedagógicos, conforme Foto 3, a seguir.



Foto 3 – Encontro Pedagógico dos Docentes do CEUT em julho/2006.
Fonte: CEUT (2006).

Durante o processo da pesquisa, interagi com 19 (dezenove) professores, amostragem estabelecida para a investigação e análise dos diferentes momentos das práticas pedagógicas no cotidiano do Curso de Administração, cuja distribuição se deu conforme os conteúdos dos campos de conhecimento demonstrados no Quadro 4. Os professores selecionados aleatoriamente foram receptivos e espontâneos ao convite formalizado no ato do preenchimento da Ficha de Identificação Docente (Apêndice A). Mediante sua aceitação em participar da pesquisa, entregava a cada um dos sujeitos pesquisados a Ficha acompanhada por um Termo de Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito (Apêndice C).

Para transverberar a fala dos sujeitos entrevistados, a codificação dada a cada um dos pesquisados teve a finalidade de preservar suas identidades. Para tanto, inspirei-me em nomes de estudiosos da Administração, que criaram e revolucionaram o mundo do pensamento administrativo e dos negócios (CRAINER, 1999). Selecionei alguns nomes e fiz uma correlação com os sujeitos investigados, através de sorteio. Vale salientar que, para ordenar os relatos dos professores, estabeleci um critério, que foi o tempo de docência, partindo do mais antigo para o mais recente. Desta forma, procurei seguir essa ordem preestabelecida em todas as categorias; entretanto, em alguns momentos, precisei agrupar os depoimentos devido à semelhança de idéias nos achados da pesquisa.

NÚCLEO DE PROFESSORES POR COMPONENTE CURRICULAR	POPULAÇÃO		AMOSTRA	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%
1 Conteúdos de formação básica	12	31	06	16
2 Conteúdos de formação profissional	16	42	08	21
3 Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias	04	11	02	05
4 Conteúdos de formação complementar	06	16	03	08
TOTAL	38	100	19	50

Quadro 4 – Professores do Curso de Administração do CEUT por componente curricular.
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração do CEUT (2006).

No que diz respeito à caracterização do perfil docente do Curso de Administração da Faculdade CEUT, pude observar maior concentração na faixa etária de 35 (trinta e cinco) a 44 (quarenta e quatro) anos, com 47% dos entrevistados. Portanto, constatei que, aproximadamente, 95% dos professores do Curso de Administração têm no máximo 54 (cinquenta e quatro) anos de idade. Quanto à distribuição por sexo, 37% dos entrevistados são do sexo masculino e, 64% são do sexo feminino. Quanto ao exercício da profissão docente, 6 (seis) dos professores entrevistados declararam ter atuado no Ensino Fundamental. No que se refere ao Ensino Superior, 74% dos entrevistados estão nesta atividade há 10 (dez) anos ou menos, conforme Tabela 1 (APÊNDICE E) e Gráfico 1.

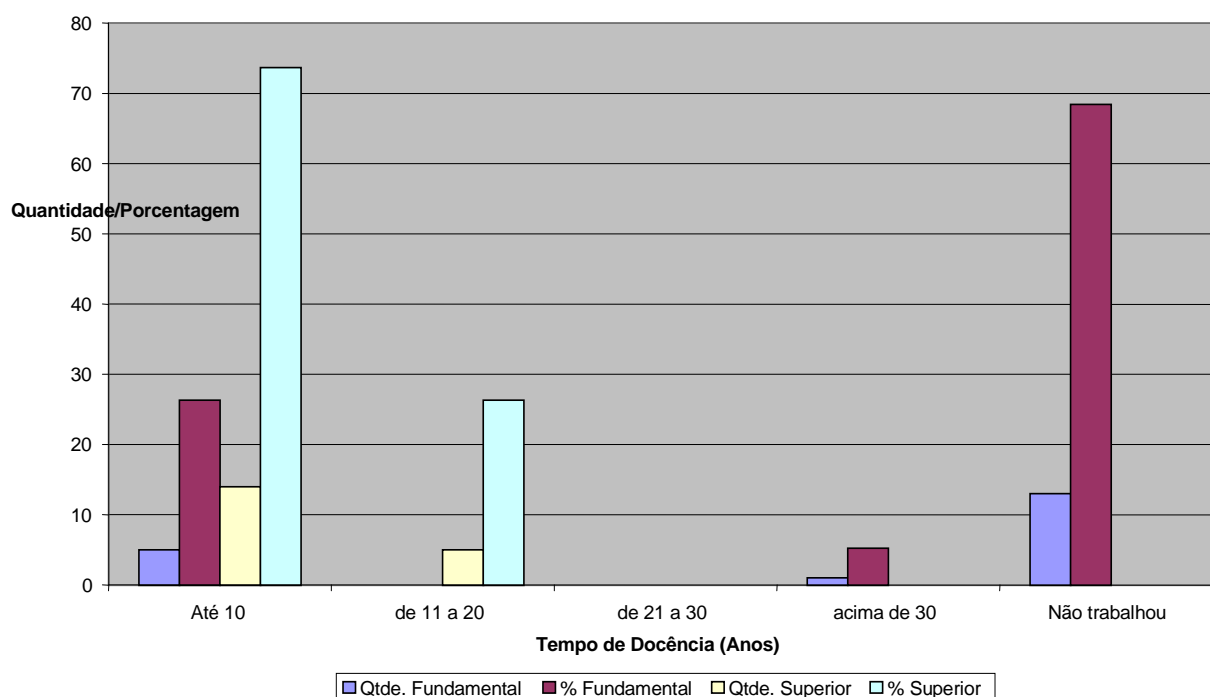


Gráfico 1 – Professores entrevistados do Curso de Administração do CEUT por tempo de docência.
Fonte: Pesquisa direta da autora.

Quanto à formação dos professores entrevistados, 35% são administradores, sendo a maior concentração, seguindo-se os graduados em Ciências Econômicas, com 15% dos professores lotados na Coordenação do Curso de Administração, conforme expressos na Tabela 2 (Apêndice F) e no Gráfico 2, a seguir.

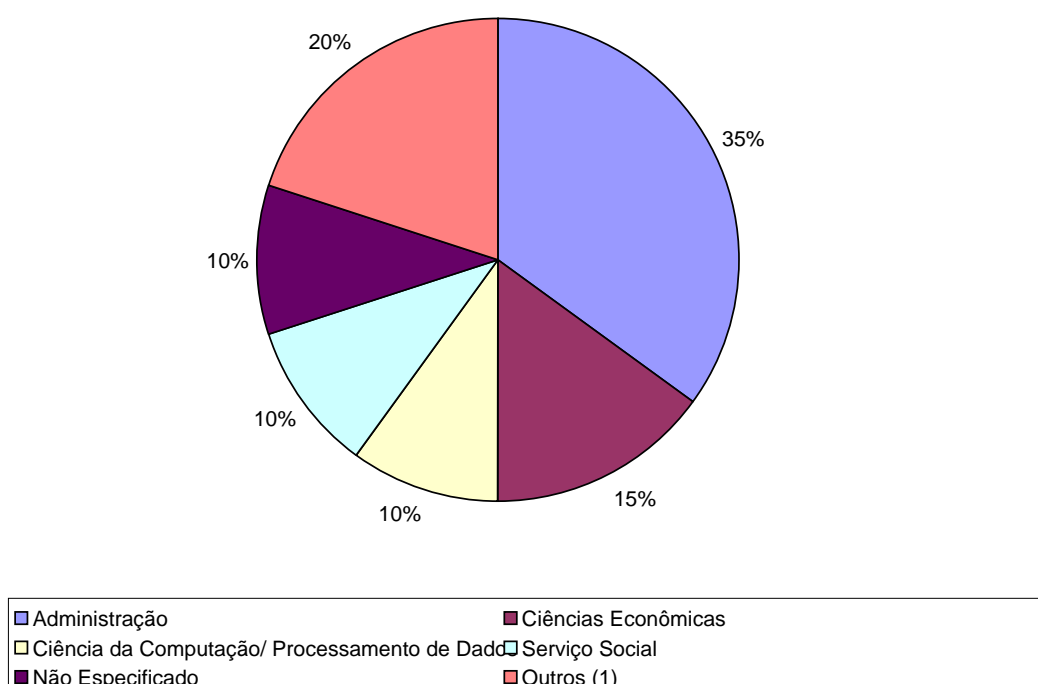


Gráfico 2 – Professores entrevistados do Curso de Administração do CEUT por Área de Formação.
Fonte: Pesquisa direta da autora.

Os professores do Curso de Administração têm uma vasta experiência acadêmica e, em sua grande maioria, atuam como profissionais da área no mercado de trabalho. Enfatize-se que o exercício de outra atividade profissional é condição *sine qua non* para o exercício da docência em Administração, face à necessidade da articulação entre teoria e prática trabalhada em sala de aula. Na Ficha de Identificação Docente (Apêndice A), ao serem indagados pelo exercício de outra atividade profissional, paralela à atividade docente utilizada, todos os que responderam exercer atividade paralela foram unânimes em assegurar que essa prática profissional contribui para o bom desempenho da docência. A atividade preponderante é a de consultoria, com 43%, seguida de coordenação administrativa, com 21%, conforme demonstrado na Tabela 3 (Apêndice G) e no Gráfico 3, demonstrado a seguir.

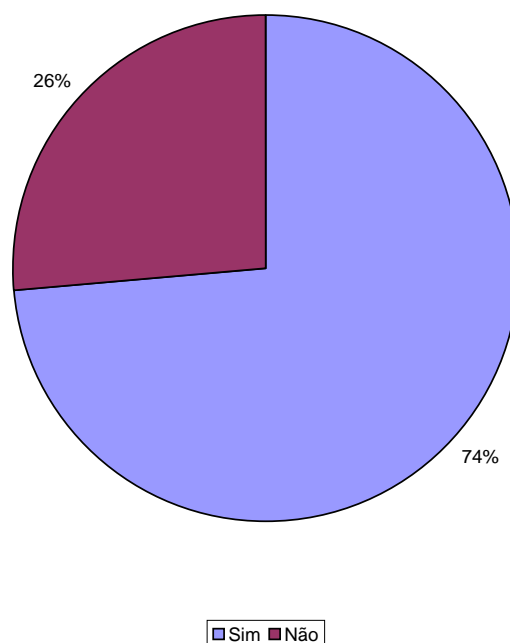


Gráfico 3 – Professores entrevistados do Curso de Administração do CEUT que exercem outras atividades profissionais.
Fonte: Pesquisa direta da autora.

Este dado permitiu-me verificar que os professores do Curso de Administração atuam de forma ativa no campo de trabalho, aplicando seus conhecimentos na vivência do dia-a-dia com situações, estratégias, decisões, processos administrativos e organizacionais a serem operacionalizados; desta forma, favorecem a contextualização dos conteúdos programáticos ministrados. “O contexto mais próximo do aluno e mais facilmente explicável para dar significado e utilidade aos conteúdos de aprendizagem é o da vida pessoal, do cotidiano e da convivência” (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 142).

O Corpo Discente do Curso perfaz um total de 337 (trezentos e trinta e sete) alunos, tendo uma média de 23 (vinte e três) alunos por turma. Para a realização deste estudo, defini uma amostra de 89 (oitenta e nove) bacharelados. Na Foto 4, apresento um momento do cotidiano de professores e alunos do Curso de Administração do CEUT, em sala de aula; e, na Foto 5, ilustro com um evento organizado por professores e alunos do Curso de Administração, que tem por objetivo incentivar a capacidade empreendedora e produtiva do corpo discente.



Foto 4 – Professor do Curso de Administração na prática de uma oficina durante evento cultural.
Fonte: CEUT (2004).



Foto 5 – Feira do Empreendedor do Curso de Administração.
Fonte: CEUT (2005).

Quanto à faixa etária, pode observar que 28% dos discentes têm até 20 (vinte) anos, havendo uma concentração maior na faixa de 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) anos com 33,58%, enquanto que cerca de 74% dos alunos têm idade menor ou igual a 30 (trinta) anos de idade. A distribuição, segundo o sexo, revelou que 48% são do sexo masculino e 52% do sexo feminino. Quanto à inserção no mercado de trabalho, verifiquei um alto percentual de alunos, ou seja, 81% declararam exercer atividade trabalhista, conforme apresentado na Tabela 4 (Apêndice H) e no Gráfico 4, demonstrado a seguir.

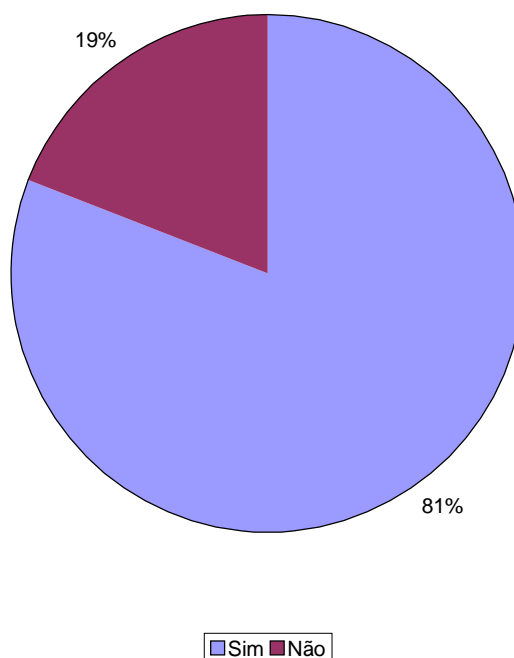


Gráfico 4 – Alunos do Curso de Administração que atuam no mercado de trabalho.
Fonte: Pesquisa direta da autora.

A codificação dada aos alunos selecionados, cujos depoimentos foram devidamente transcritos, teve a finalidade de preservar a identidade de cada um. Para tanto, inspirei-me em qualidades de liderança estudadas nos conteúdos da Administração, que fazem parte do pensamento administrativo e do mundo dos negócios.

Afinal, os dados apresentados permitem-me afirmar que o Corpo Docente e o Corpo Discente do Curso de Administração do CEUT constituem um universo bastante

diversificado, favorecendo a utilização dos instrumentos de coleta de dados, indicados no próximo item.

1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi operacionalizada por diferentes caminhos. Embasada por uma fundamentação teórica, realizada através do levantamento e da discussão de produções bibliográficas, de livros, de dissertações, de teses e de artigos científicos, existentes sobre o tema, conforme relacionados nas referências deste trabalho (GIL, 1999), passei a cogitar na melhor forma de obter as informações que me pudessem levar à solução do problema desta investigação. Entendo que é imprescindível que toda investigação passe por essa etapa.

Desta forma, pude raciocinar perante os autores envolvidos com a temática em questão, e definir as técnicas e os instrumentos que seriam utilizadas para a coleta de dados, que foram: questionário, entrevista semi-estruturada e observação livre.

1.4.1 Questionário

O questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas situações vivenciadas [...]” (GIL, p. 128). O questionário foi composto por um número de questões apresentadas por escrito aos sujeitos participantes, a fim de obter informações específicas sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas. Optei pelo seu uso, porque combina questões abertas e fechadas.

Simultaneamente à aplicação do questionário, utilizei uma Ficha de Identificação elaborada com o objetivo de delinear o perfil dos docentes (Apêndice A) e dos discentes (Apêndice B), no que se refere à atuação profissional e à formação. Essa ficha serviu como instrumento de aproximação com os professores e alunos do Curso, posto que pude interagir com estes, aplicando-as como convite para que pudessem colaborar com esta pesquisa.

Nessa abordagem inicial, os professores, selecionados previamente para participar da pesquisa, tiraram as dúvidas que, possivelmente, viessem a existir, por conta do receio da exposição. Esse foi um momento de suma importância para o esclarecimento deste trabalho junto aos participantes. Ao tempo em que concordavam em participar livremente da pesquisa,

preenchiam as fichas e respondiam aos questionários, indicavam o dia, o horário e o local da entrevista, conforme será detalhado no próximo item.

1.4.2 Entrevista semi-estruturada

A escolha da entrevista semi-estruturada, como uma das técnicas de coleta de dados, resultou da intenção de captar as diversas formas de ver, sentir e agir dos professores do Curso de Administração. Como Laplantine (1989, p. 170), acredito que “[...] aquilo que o pesquisador vive, em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa”. Por isso, a entrevista traduziu-se como um instrumento que me possibilitou aproximar da realidade cotidiana dos professores, compartilhando de suas experiências de vida.

Segundo Trivinos (1997, p. 146), a entrevista semi-estruturada é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

Desta forma, estive em contato com os entrevistados, que manifestaram suas opiniões de forma espontânea.

A operacionalização das entrevistas ocorreu no ambiente da Instituição pesquisada. Para tanto, elaborei um roteiro de entrevista (Apêndice D), cujas perguntas buscaram informações sobre formação, metodologia, dentre outras. Porém, antes de iniciar as entrevistas definitivamente à população em estudo, realizei um pré-teste em uma situação similar.

As entrevistas ocorreram de forma espontânea, de modo que cada professor pudesse sentir-se à vontade para expressar seu pensamento e sua vivência na cotidianidade do Curso de Administração. No início, alguns professores demonstraram certa preocupação no decorrer da entrevista, entretanto os diálogos fluíram de tal modo que, ao final de cada entrevista, pude obter um manancial de informações sobre suas práticas.

As entrevistas foram gravadas, e, após sua realização, devidamente transcritas por mim, que procedi com cuidado, a fim de assegurar fidelidade às informações registradas. Após a transcrição, retornei a cada professor entrevistado, no sentido de obter sua concordância sobre o teor do texto. Depois disso, as entrevistas foram analisadas.

Ressalte-se que, ao trabalhar com os professores do curso, realizando entrevistas individuais, com o objetivo de obter o maior número de informações, em cada palavra, em cada gesto, vivenciei o cotidiano do Curso. Desta forma, pude refletir sobre as variações das respostas nas diversas situações, pois, com base em Trivinos (1987, p. 157), acredito que:

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia [...] a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades [...].

E, assim, de forma simultânea, recorri a uma observação mais profunda, com o objetivo de captar os diversos sentidos das práticas cotidianas do Curso de Administração.

1.4.3 Observação livre

Por sentir-me parte do cotidiano do Curso de Administração, na condição de professora e coordenadora, procurei fazer as mencionadas observações de forma assistemática, e livre de aspectos e peculiaridades referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no Curso de Administração do CEUT, objetivando obter informações para compreender a realidade, retratar as experiências vivenciadas (MINAYO, 1994; TRIVINOS, 1987).

Na concepção de Trivinos (1997, p. 152), “observar, naturalmente, não é simplesmente olhar”, é captar a essência dos comportamentos, das atitudes, dos atos, do falar, do sentir, do agir na profundidade do humano, é transpor o universo do outro com seriedade, compromisso, respeito e ética, buscando o serviço do bem educacional.

Desta forma, procurei centrar a atenção na cotidianidade das práticas pedagógicas da comunidade “ceutiana” do ensino de Administração, a qual, especificamente, refiro-me aos professores e alunos do Curso, destacando as características desse contexto, buscando colher dados essenciais para o trabalho, através de listas de verificação, resumos periódicos, registros fotográficos, dentre outros.

O processo de observação foi realizado nos diversos espaços institucionais, ou seja, nas salas de aula, nos corredores, nas áreas de convivência. Desta maneira, penso na possibilidade de contribuir com uma visão diferenciada sobre o assunto, em poder explicar o que está acontecendo.

Neste contexto, utilizei os instrumentos supra-relacionados para a coleta de dados desta pesquisa, buscando identificar o que se estabelece no complexo de relações de uma instituição de ensino, especialmente suas relações em sala de aula, onde professor e aluno interagem, estabelecendo-se aí o mais complexo e rico universo de relações que, espera-se, tenha sido explicitado no desenrolar deste estudo.

1.5 Análise de dados

A análise dos dados obtidos é parte indispensável para verificar os conhecimentos referentes à produção fornecida pelos parceiros desta pesquisa. Minayo (1994) e Trivinos (1987) defendem que as fases de coleta e de análise dos dados podem ocorrer simultaneamente, apesar de serem distintas.

A análise seguiu o método da categorização, que consiste no reagrupamento de elementos que compõem a temática desta pesquisa. Para Bardin (1977, p. 117, grifo do autor), “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para proceder com a análise classificatória dos relatos orais e escritos, delineei as categorias deste estudo a partir da leitura e da releitura dos dados, procurando articular com os estudos e pesquisas acerca da temática de práticas pedagógicas. Para tanto, selecionei as palavras e as frases que atravessam o tema. Em seguida, fui em busca das categorias-chaves, que perpassavam o pensamento das práticas pedagógicas, para, no momento certo, proceder com as possíveis convergências e divergências.

Destaque-se que essas categorias se revelaram com base nos dados coletados; portanto, algumas categorias forma pré-determinadas e outras emergiram durante a análise dos dados. As categorias formuladas compreendem indicadores que trazem o agrupamento das informações presentes a partir de sua especificidade, conforme se pode observar no Quadro 5, a seguir.

CATEGORIAS DO ESTUDO	INDICADORES
1 A formação inicial e continuada do docente de Administração.	1 O ingresso na carreira docente.
	2 A conquista da formação continuada do docente de Administração.
	3 Revelando os momentos e os sentimentos marcantes da trajetória profissional docente.
2 A prática pedagógica no cotidiano do curso de Administração.	1 Retirando o véu da ação pedagógica: um olhar para o delineamento do conteúdo, da metodologia, dos recursos utilizados e da avaliação.
	2 Identificando os momentos de interação professor e aluno.
	3 O docente refletindo sobre a sua prática no Ensino de Administração.
3 Perspectivas de práticas transformadoras no curso de Administração	1 Uma tendência pautada em atividades interdisciplinares.
	2 A relação teoria e prática.
	3 O revelar de práticas holísticas.

Quadro 5 – Delineamento categorial do estudo.
Fonte: Pesquisa direta da autora.

Portanto, a análise dos dados deste estudo consistiu basicamente em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1994).

Na primeira fase, estabeleci contato com os documentos, com o objetivo de analisar e conhecer o texto a ser analisado. Para Bardin (1977), essa fase é chamada de leitura ‘flutuante’. Por isso, selecionei as Fichas de Identificação Docente e Discente, com os respectivos questionários, bem como as entrevistas devidamente transcritas, com o objetivo de familiarizar-me com as perguntas e as respostas. Posteriormente, encaminhei para a leitura e releitura do material coletado. Nesse momento, pode identificar os trechos que trouxeram maior significação à pesquisa.

Na segunda fase, procedi a uma leitura exploratória, aplicando o que foi definido na fase anterior (MINAYO, 1994). Foram várias leituras, nas quais registrei as impressões encontradas nas respostas dos parceiros pesquisados.

Na terceira fase, fiz uma análise quanto-qualitativa dos dados coletados sobre o ensino de Administração. Certamente, a análise qualitativa é o centro deste estudo, em razão disso, procurei interpretar as respostas, descobrir as tendências, articular os dados obtidos com os referenciais teóricos da pesquisa.

Por fim, procurei realizar a última análise das categorias com objetividade, sistematização e inferência. Sob este aspecto, busquei olhar com profundidade os dados da pesquisa, tendo o cuidado de não dissimular a realidade que, de início, e de modo geral, se nos apresenta visível, transparente. Afinal, busquei a articulação entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa. Deste modo, as conclusões encontradas referentes aos dados estão relacionadas com conhecimentos mais amplos.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E SUAS ARTICULAÇÕES COM O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O professor é um farol que ilumina e guia. Se deixar de iluminar, muitos soçobrarão nas rochas. A escola é o lugar onde se eleva, se ilumina, purifica e fortalece a consciência, o lugar onde são plantadas as sementes da disciplina, do dever e da devoção, e são estimuladas a brotar e crescer.

Sathya Sai Baba

O ensino de Administração tem sido muito debatido no atual contexto empresarial e educacional, por ser considerado um dos cursos que mais cresce em termos de oferta e demanda de vagas no âmbito das instituições de ensino superior. Essas discussões evidenciam que outras questões vão surgindo em relação ao(a) professor(a) do ensino de Administração, sua formação e sua prática. Deste modo, o presente capítulo tem o objetivo de discutir as diversas abordagens referentes à formação de professores e à prática pedagógica do ensino de Administração. Para tanto, desenvolvi uma reflexão, dialogando com autores nacionais e internacionais, tecendo um paralelo sobre os pontos que convergem para este estudo.

2.1 Aspectos históricos do ensino de Administração no Brasil

A história do ensino de Administração no Brasil é recente, principalmente quando comparada à dos Estados Unidos, que teve início no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881 (ANDRADE; AMBONI, 2004). Conforme Martins (1989), o crescimento dos cursos de Administração, no contexto brasileiro, está relacionado com o processo de industrialização ocorrido na década de trinta do século XX. Acrescenta:

O desenvolvimento de uma sociedade, até então basicamente agrária, que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças

econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivou a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos (MARTINS, 1989, p. 663).

Com o desenvolvimento da indústria brasileira, o Estado teve considerável expansão sob o aspecto econômico. Assim, mediante a complexidade da economia, eclodindo em todas os matizes, a atividade de planejamento começou a tomar vulto junto aos órgãos governamentais, que deram início à sua implementação (MARTINS, 1989).

Nesse contexto, a administração pública percebeu, gradativamente, a ‘carência’ de profissionais qualificados que pudessem preencher os setores especializados nas atividades econômicas e administrativas. Com isso, realizou-se o Primeiro Congresso de Economia, no Rio de Janeiro, em 1943, e, no ano seguinte, o Congresso Brasileiro de Indústria. Ressalte-se, que a disciplina de Economia existia no Curso de Direito. Então, em 1931, foi introduzida a disciplina de Organização Industrial, como formação complementar para o curso de Engenharia (Id. *ibid.*).

Em decorrência disso, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, oficializou em 1945 a criação de dois cursos de ensino superior: Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Esses cursos tiveram relevância por “[...] ampliar a organização escolar do País, que, até então, constituía-se apenas de engenheiros, médicos e advogados” (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 2). A partir daí, foi reconhecida a necessidade de outros cursos universitários, conforme o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (ROMANELLI, 1996; RIBEIRO, 2000). Para essas autoras, o Brasil começava a tomar rumos no processo de transformações e mudanças sociais. Inclusive, ocorreram mudanças significativas na educação brasileira, com a aprovação das reformas educativas no sistema escolar brasileiro.

Diante da evolução ocorrida, através de mudanças nas empresas, por volta de 1931, que resultou na necessidade de mão-de-obra qualificada, a profissão do administrador no Brasil ganhou importância com a implantação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). O IDORT, instituição de caráter educativo, científico-cultural, foi a primeira empresa de treinamento corporativo do Brasil, fundada por um grupo de intelectuais, educadores e empresários. O IDORT introduziu, na sociedade brasileira, o planejamento, a pesquisa e métodos relacionados à organização e racionalização do trabalho, que eram vistos apenas em países desenvolvidos à época. Há 75 anos, contribui com soluções adequadas à

realidade brasileira e à economia global, através de sua equipe de consultores, conhecidos internacionalmente (IDORT, 2006).

O ensino de Administração foi se tornando relevante, com o objetivo de atender ao processo de industrialização; e seu crescimento se deu de forma gradativa, desde a década de 1930. Assinale-se que houve a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), pelo Decreto-lei nº 579, de 30 de julho de 1938, quando foram institucionalizados os conhecimentos técnicos da Administração. A finalidade desse órgão era definir um padrão de eficiência para o serviço público federal e criar uma normatização para o pessoal, material, orçamento, organização e métodos. Com o surgimento do DASP, um dos objetivos era criar concursos públicos de admissão aos órgãos governamentais, garantindo a contratação de pessoal qualificado, e oferecer treinamento para o pessoal que executava atividades administrativas (MARTINS, 1989).

Como dito anteriormente, as atividades administrativas careciam de um profissional com formação técnica, que reunisse condições para prosseguir com as transformações econômicas, investindo-se de conhecimentos especializados. Para os criadores dessas instituições:

[...] seria preciso criar um “novo tipo de intelectual”, [...] Tratava-se, segundo esta visão, de formar a partir do sistema escolar, o “administrador profissional”. A institucionalização dos cursos de administração, na sociedade brasileira, iria contribuir para o estabelecimento de uma clivagem entre os “autodidatas” e os ‘administradores profissionais’ (Ibid., p. 665).

Um marco relevante para a formação desse ‘administrador profissional’ foi a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), no âmbito da qual foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), por terem se dedicado ao ensino e à pesquisa de temas econômicos e administrativos. As duas instituições ocupam uma ‘posição dominante’ na área do ensino de Administração, e são consideradas como pólos de referência na sociedade brasileira, conforme detalho em seguida.

A criação da FGV ocorreu no governo de Getúlio Vargas, em 20 de dezembro de 1944, então Presidente da República, tendo sido articulada por pessoas que ocupavam cargos estratégicos na Administração Pública Federal. Um dos defensores da criação desta fundação foi o presidente do DASP, que na ocasião encaminhou um documento para o Presidente da República, por meio do qual defendia a institucionalização de um órgão com a finalidade de

disseminar estudos sobre os princípios e métodos de organização racional do trabalho. Tal documento é explicitado por Martins (1989, p. 665):

A fase de intensa reorganização do trabalho processada no país no último decênio veio salientar as grandes possibilidades da sociedade brasileira e de novos métodos de produção, de outra parte veio evidenciar que essa reorganização necessita do ensino sistemático dos problemas da administração, nos mais variados níveis e setores de aplicação. Num país como o nosso em que tudo depende da própria educação do povo, a criação de uma entidade (dedicada ao estudo dos problemas da administração) produzirá necessariamente os mais compensadores frutos, podendo acarretar uma verdadeira revolução dentro da revolução que atualmente se processa.

A FGV é considerada até os dias atuais a primeira instituição da América Latina a criar cursos de bacharelado em Administração Pública e de Empresas (FGV, 2006). Sua criação envolveu personalidades significativas do poder político e empresarial do País, inclusive vários empresários participaram com doações para constituir a comissão organizadora da FGV.

Enfatize-se que, desde sua fundação, a FGV produzia informações voltadas estrategicamente para o desenvolvimento econômico do País, tais como a elaboração de balanços de pagamentos e de índices de custo de vida, bem como levantamentos sobre níveis de consumo, orçamentos familiares e outros. Desta forma, ocupou posição próxima junto aos membros que decidiam a política econômica do País.

A formação dos pioneiros administradores no continente ocorreu por volta de 1950. Desde o seu início, a FGV inspirava-se no ensino norte-americano para preparar, também, profissionais que servissem ao setor industrial. Isso favoreceu uma vinculação com universidades norte-americanas, resultando no surgimento da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, em 1952, que tinha o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A EBAP foi criada com o intuito de treinar especialistas em Administração Pública (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Posterior ao surgimento da EBAP, houve a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954, com a finalidade de formar administradores de empresas especialistas no mundo empresarial. A EAESP foi idealizada pela FGV e criada na cidade de São Paulo de forma estratégica, por ser considerada a capital econômica do País (ANDRADE; AMBONI, 2004). Por sua vez, a direção da FGV enfatizava que a instituição deveria prover a deficiência do elemento humano para as funções de administração no mundo dos negócios.

Com uma visão mais longínqua, a FGV ampliou seu foco de atuação e do campo restrito da Administração, passando ao âmbito mais amplo das Ciências Sociais. A Instituição galgou as fronteiras do ensino e avançou por áreas da pesquisa e da informação, inaugurando no Brasil a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* em Administração Pública e Privada, bem como a pós-graduação em Economia, Psicologia, Ciências Contábeis e Educação (FGV, 2006). Tal situação possibilitou que o ensino de Administração fosse reconhecido como área autônoma fora do âmbito das Ciências Econômicas e Contábeis (ANDRADE, 2005).

Prosseguindo sempre com o ideal de ser um centro de qualidade e de excelência, como é conhecida nos dias atuais, em maio de 1961, a FGV lançou a Revista de Administração de Empresas (RAE), com a missão de fomentar o conhecimento em Administração. A RAE foi idealizada por um professor da área de Marketing, Raimar Richers, com o objetivo de disseminar as pesquisas feitas à época, bem como seus resultados. Atualmente, com 45 anos de circulação, a revista acadêmica de Administração brasileira mais tradicional, em termos de publicação ininterrupta, dedicada a professores, pesquisadores e estudantes, tem uma tiragem de 5.000 exemplares (RAE, 2006).

Conforme dito anteriormente, o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), considerada a maior instituição de ensino superior de pesquisa do País, também foi de suma importância para o desenvolvimento do ensino de Administração no Brasil. A USP foi criada em 1934, pelo decreto estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por ordem do governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira, com o objetivo de “[...] desenvolver um ensino vivo, acompanhando as transformações na área do conhecimento e mantendo-se em permanente diálogo com a sociedade, numa produtiva integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (USP, 2006, p. 3).

Porém, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (FEA-USP) foi criada apenas em janeiro de 1946, posterior à Segunda Guerra Mundial e paralelamente à redemocratização do Brasil. A FEA-USP foi criada inicialmente com o nome de Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA) em um momento de desenvolvimento econômico que permeava o mercado brasileiro (FEA, 2006). Diante das transformações econômicas, a procura por profissionais especializados em Economia, Administração e Contabilidade foi crescendo gradativamente.

A FEA-USP é uma instituição pública de ensino e pesquisa conhecida no País e no exterior como um dos melhores centros de formação de administradores do Brasil, tanto na graduação como na pós-graduação (FEA-USP, 2006). Essa instituição agrega o conhecimento

sobre a realidade brasileira ao referencial teórico e metodológico dos mais avançados centros de conhecimento internacionais (FEA-USP, 2006).

Entretanto, vale destacar que o primeiro Curso de Administração foi idealizado pelo Padre Jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, por meio da implantação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), em 1941, reconhecido, em 1961, no governo de Juscelino Kubitschek.

A regulamentação da profissão do Administrador ocorreu apenas em 9 de setembro de 1965, com a aprovação da Lei 4.769/65, por meio da qual foram criados o Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRAs). Nesse período estava iniciando a ditadura militar do Brasil. De acordo com essa Lei,

[...] o exercício da profissão de técnico em administração é privativo dos bacharéis em administração pública ou de empresas diplomados no Brasil em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e as bases da educação no Brasil. Isso veio a ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de administrador (BRASIL, 1965).

Posteriormente à regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, fixou o primeiro currículo mínimo do Curso de Administração. Com isso, a profissão de Técnico de Administração passava a fazer parte do grupo da Confederação Nacional das Profissões Liberais. As áreas de trabalho da nova categoria profissional seriam administração e seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, administração mercadológica, administração da produção, relações industriais e outros campos afins (REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO, 2005).

Conforme o Parecer nº 307/66, o currículo mínimo do Curso de Administração, que habilita o exercício da profissão de técnico de administração, deveria ser estruturado com as disciplinas apresentadas no Quadro 6.

Também faziam parte as disciplinas de Direito Administrativo, ou Administração de Produção e de Vendas, conforme a escolha do aluno. Acrescente-se que os alunos do Curso de Administração teriam de realizar, obrigatoriamente, um estágio supervisionado, junto à empresa pública ou privada.

PRIMEIRO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	
⇒ Matemática	⇒ Instituições de direito público e privado
⇒ Estatística	⇒ Legislação social
⇒ Contabilidade	⇒ Legislação tributária
⇒ Teoria econômica	⇒ Teoria geral da administração
⇒ Economia brasileira	⇒ Administração financeira e orçamento
⇒ Psicologia aplicada à administração	⇒ Administração de pessoal
⇒ Sociologia aplicada à administração	⇒ Administração de material

Quadro 6 – Primeiro currículo mínimo do Curso de Administração.
Fonte: BRASIL, 1966.

A área de Administração sofreu diversas transformações na década de 1970, época do milagre econômico, tais como: instalação da primeira sede própria do CFA em Brasília; o Projeto da Lei nº 1114 foi apresentado à Câmara dos Deputados, com a finalidade de alterar a denominação da atividade de Técnico de Administração para Administrador, tendo sido vetado para ser aprovado anos depois (REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO, 2005).

Por outro lado, uma série de ações foi realizada no sentido de alavancar a profissão do Administrador, inclusive na área da Educação, a partir de 1980. O CFA, representado pelos conselheiros federais, os administradores Belmiro Siqueira e Aldo da Costa e Silva, participou da Comissão Especial nomeada pelo Conselho Federal de Educação para a reformulação do currículo mínimo para os cursos de Administração, pautado em princípios que formam o administrador, e da apresentação à Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei nº 1.385, para alterar a denominação da profissão, tendo isso ocorrido em 1983. Porém, apenas em 1985, com a redemocratização do Brasil, o presidente da República José Sarney sancionou a Lei nº 7.321, de 13/06/85, alterando, enfim, a denominação de Técnico de Administração para Administrador.

Na área da Educação, o CFA criou instrumentos para a busca da qualidade da formação de novos administradores. A Comissão de Especialistas do Ensino de Administração do Ministério da Educação foi criada em 1993. No ano seguinte, foi realizado o 1º Seminário Nacional sobre Avaliação e Qualidade dos Cursos de Administração. Os administradores passaram a participar como observadores externos no Exame Nacional de

Cursos (ENC), que durou de 1996 a 2003 (REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO, 2005).

Nos primeiros anos deste século, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o Conselho Federal de Administração (CFA) focaram em busca da melhoria da qualidade do ensino de Administração. Com o objetivo de elaborar propostas curriculares que pudessem atender às demandas do mercado de trabalho, essas instituições junto à comunidade acadêmica de Administração consagraram várias discussões, através de seminários, fóruns e encontros de debates, com a finalidade de propor parâmetros de qualidade para a estrutura curricular dos cursos de Administração. Vale ressaltar, que as demandas citadas referem-se especificamente à formação de profissionais tecnicamente qualificados, aptos a desenvolverem atividades administrativas, culminando com a aprovação das DCNs para o Curso de Graduação em Administração, que favorecem a flexibilidade, a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos ministrados no curso, através da Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

O MEC retificou as DCNs para os cursos de Administração, através da publicação da Resolução CES/CNE nº 04/2005, cujo teor estabelece os conteúdos curriculares obrigatórios dos cursos de bacharelado e exige o uso do nome “Bacharelado em Administração”, por sugestão do CFA, a fim de impedir a descaracterização dos cursos que passaram a adotar nomenclaturas diversas, como ocorria com habilitações como Administração Hoteleira, Administração de Cooperativas, Administração Bancária, dentre outras.

Logo em seguida a essa Resolução, ainda no mesmo ano de 2005, o CFA editou as Resoluções 300 e 301, exigindo a obrigatoriedade da graduação na área e o registro profissional para os professores de matérias profissionalizantes, e também para os coordenadores dos cursos de Administração; e ainda decidiu propor a implantação do Exame de Proficiência do Sistema CFA/CRA, que passaria a ser responsável pela aferição da capacidade técnica e teórica dos alunos egressos dos cursos de Administração para a concessão do registro profissional. Ainda aguardando a sua deliberação.

Atualmente, a graduação na área de Administração ocupa o primeiro lugar no *ranking* com 2.046 cursos ofertados nas diversas Instituições de Ensino Superior do País (MEC, 2005).

No Piauí, muitas tentativas foram feitas em prol da conquista do ensino de Administração. A história do curso de Administração no Estado do Piauí começou em Parnaíba, e é marcada por duas fases: a primeira refere-se ao funcionamento do curso antes de ser integrado à Universidade Federal do Piauí-UFPI, e a segunda fase após ser incorporado à Universidade, sob a denominação de Campus Ministro Reis Velloso (SILVA FILHO, 1984).

Havia uma certa expectativa por parte da comunidade parnaibana, pela instalação de instituição de ensino superior, principalmente porque os jovens, após concluir o Ensino Médio, precisavam migrar para outras localidades a fim de cursar uma formação profissional oficializada pelo MEC. Neste sentido, a Associação Parnaibana de Expansão Cultural foi uma das primeiras instituições a se organizar, aumentando a esperança de um sonho da juventude tornar-se realidade.

Então, alguns políticos, juntamente com o governador do Estado, à época, Francisco das Chagas Caldas Rodrigues, movimentaram-se para a criação da primeira instituição de ensino superior no Estado. Após algumas tentativas fracassadas, com esforços reunidos, foi criada uma faculdade em Parnaíba, na década de 60 do século XX, através da Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, “[...] quando o governo do presidente Costa e Silva se deparava com um sem-número de tumultos estudantis em busca de vagas nas Universidades” (SILVA FILHO, 1984, p. 24).

Para este autor, a história do ensino de Administração no Piauí reúne entidades como a Associação Parnaibana de Expansão Cultural, o Rotary Clube de Parnaíba, a Federação das Indústrias do Estado do Piauí (FIEPI), dentre outras. À época, o presidente da FIEPI, Cândido de Almeida Athayde, conseguiu que um membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) se comprometesse a orientar e coordenar os trabalhos técnicos para Fundação da Escola Superior de Orientação, com os objetivos institucionais voltados à realidade do mercado local.

Simultaneamente, um grupo de estudiosos abraçou a idéia e criou a Fundação Educacional de Parnaíba, constituída com a seguinte Diretoria: presidente: Cândido de Almeida Athayde; vice-presidente: José Pinheiro Machado; secretário: Lauro Andrade Correia; tesoureiro: Monsenhor Antonio Monteiro Sampaio. Merece destaque a Fundação Educacional de Parnaíba, escolhida para ser a entidade mantenedora da Faculdade a ser criada. Vale ressaltar o envolvimento dos empresários da cidade supramencionada, que fizeram doações, através de recursos financeiros, para as instalações iniciais da nova Faculdade (SILVA FILHO, 1984).

De acordo com Silva Filho (1984), a vinda do professor Manoel Orlando Ferreira, titular da Universidade do Rio Grande do Norte e da Fundação Getúlio Vargas, foi um marco para o ensino de Administração no Piauí, pois teve o objetivo de nortear os trabalhos que possibilitariam o funcionamento do curso de Administração de Empresas, e não o de Economia como era esperado. O pedido de autorização de funcionamento da nova Faculdade foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação (CFE), reunindo documentos selecionados, organizados e devidamente elaborados para esta finalidade. Após a constituição da primeira Diretoria da Faculdade de Administração do Piauí, foi disponibilizado um prédio para o funcionamento da instituição, onde funcionou por 10 anos. O primeiro vestibular aconteceu, em Parnaíba, no ano de 1969, o segundo em 1970 e o terceiro em 1971.

A estrutura curricular do Curso de Administração de Parnaíba tomou por base os programas das Universidades do Ceará, Maranhão, Bahia e Sergipe, este último com maior influência. A primeira turma de Faculdade de Administração do Piauí, composta por doze alunos, obteve colação de grau no dia 22 de fevereiro de 1973, constando como paraninfo o parnaibano João Paulo dos Reis Velloso, e como Reitor o professor José Camillo da Silveira Filho; ambos contribuíram notavelmente para o desenvolvimento do Curso de Administração em Parnaíba (SILVA FILHO, 1984).

Entretanto, a instituição pioneira pública no oferecimento do primeiro Curso de Bacharelado em Administração de Teresina foi a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1985, e, no segmento privado, foi o Centro de Ensino do Vale do Parnaíba (CESVALE) em 1996. O CEUT foi a segunda instituição de ensino superior privado que obteve autorização e reconhecimento para o Curso de Bacharelado em Administração.

Nesse contexto histórico, merece destacar que, durante muitos anos, o Estado do Piauí esteve vinculado ao Conselho Regional de Administração do Ceará (CRA/CE). Vale lembrar que a criação do Conselho Regional de Administração do Piauí-CRA/PI ocorreu em 2 de junho de 2003, após muitos anos de luta pela desvinculação do CRA/CE.

Nos próximos itens, descreverei o exercício da profissão docente do professor de Administração, os aspectos que permeiam a sua formação inicial e a sua formação continuada.

2.2 A formação do administrador professor como um desafio revelado pelo exercício da docência

2.2.1 A formação inicial

Ao fazer uma retrospectiva, dou-me conta de que o meu começo como administradora professora aprendi na escola, tendo em vista que, conforme diz a sabedoria popular, “nada na vida é por acaso”! Por minha vez, explico que o que me fez levar a sério a minha trajetória como educadora foi sentir que educar é emoção, é missão, é compromisso. Nesse sentido, recorro a Alves, para registrar que “não há coisa mais nobre que educar. Sou educador porque sou apaixonado pelo homem” (2000, p. 106).

Ao pesquisar sobre a formação inicial do administrador professor, retomo a questão sobre o surgimento da formação de professores no Brasil, ocorrido com o advento das escolas normais, a partir do século XIX, “[...] que foram as primeiras instituições criadas pelo poder público como espaço privilegiado para o delineamento e controle da profissão docente [...]” (MENDES SOBRINHO, 1998, p. 103).

A formação dos professores de ensino superior foi evidenciada com a trajetória do ensino superior no Brasil. As primeiras discussões com o ensino para graduados datam da década de 1930, originando o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação, incentivando seu crescimento quantitativo nas décadas seguintes e impulsionando a criação de órgãos ligados a organização do campo científico e educacional, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951. (ROSEMBERG, 2002).

Diante das preocupações voltadas para a qualidade do ensino superior e do desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, os discursos acerca da importância de investir-se na formação dos professores eram constantes. Até o advento da Reforma Universitária de 1968, as instituições de ensino superior contratavam um professor catedrático para ministrar a disciplina ofertada. Somente com a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, foi instituída a pós-graduação no Brasil como órgão formador dos professores de ensino superior.

Contudo, estudos como os de Mendes Sobrinho (1998) demonstram que a formação de professores é tratada de modo genérico, em uma linha abstrata, na qual não se assume sua real dimensão na vida institucional:

[...] a formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. O professor continua a ser tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Fala-se do professor ou ao professor como uma tabula rasa, o mesmo se dando face ao aluno, inclusive no ensino superior (Ibid., p. 104).

Desta forma, destaco que profissionais bacharéis de outras áreas, inclusive da área de Administração, tradicionalmente, iniciam como professores, com quase nenhum preparo pedagógico para o exercício da função. Ao ingressar na docência, preparam alunos que, em sua grande maioria, terão o ensino como profissão. Portanto, inspirada em Rosemberg (2002), posso compreender que o saber pedagógico tem sido considerado como pré-requisito para o exercício da atividade docente no ensino superior.

Para Guarnieri (2000, p. 9), “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Esta é uma questão que deveria preocupar aqueles que administram as instituições. Por isso, é preciso refletir sobre o atual contexto de formação do administrador professor, com o objetivo de que se preparem mais educadores comprometidos com a formação de seus alunos, na tentativa de gerar sentimentos que os levem à plenitude de uma outra educação. Ressalto o meu pensar com a afirmativa de Rosemberg (2002, p. 33):

Os professores têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

Esta é uma questão que traz implicações para o professor iniciante, particularmente para o da área de Administração. Nesse contexto, entendo por iniciante o professor que está nos primeiros anos de ação docente. O administrador professor iniciante, diante da realidade de sala de aula, pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos apreendidos em sua formação, por não conseguir praticá-los, então pode aderir a uma atitude mais habitual e passiva; pode ter uma visão teórica relativamente definida e tentar praticá-la; no entanto, pode não perceber suas limitações, por isso a adesão a estilos de práticas adotados por outros professores. Também pode detectar os aspectos positivos existentes no contexto de trabalho, ao mesmo tempo em que questiona como se dão a prática docente e a cultura escolar (GUARNIERI, 2000).

Diante disso, segundo Guarnieri, dentre as diversas dificuldades vivenciadas pelo administrador professor iniciante, deve ser destacado o alcance de um nível mais alto de conciliação entre a teoria e a prática. Para tanto, as concepções teóricas devem fundamentar o exercício da prática, conforme salienta este autor:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente [...] A aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente (2000, p. 12-13).

Por sua vez, os administradores professores iniciantes trazem, em suas histórias de vida, noções, valores, procedimentos sobre a prática docente em sala de aula, ou seja, uma formação básica que serve como referencial para sua atuação. Entretanto, à medida que se vai experienciando é que se revela sua aprendizagem profissional.

De acordo com as DCNs (BRASIL, 2004), os cursos de Graduação em Administração devem contemplar os seguintes componentes: I – Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos, contábeis, ciências jurídicas, tecnologias da comunicação e da informação; II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, abrangendo teorias da administração, administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: relacionados à pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos dentre outros; IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar. Para o caso do CEUT (Anexo B).

Por conseguinte, com base no exposto, o processo de formação do administrador não prevê disciplinas de formação pedagógica. As licenciaturas formam para a docência na Educação Básica e no Ensino Superior, que, tradicionalmente, nas áreas técnicas têm sido exercidas pelos bacharéis. Conforme exigência do artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a docência superior deve ser exercida por, prioritariamente, mestres e doutores:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo

único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Porém, os cursos de Mestrado e Doutorado são escassos em algumas regiões do País. Assim, pode-se verificar que os traços apontam para o surgimento de uma lacuna nesse processo de formação do administrador professor, que poderia ser minimizada na formação continuada, em todas as dimensões. Entretanto, a pós-graduação, que é considerada um nível de exigência, não forma professor, conforme será visto no item posterior.

2.2.2 A formação continuada

Pelo exposto, tenho consciência que os docentes da área em estudo necessitam ser inseridos em processos de formação continuada, pois se percebem lacunas relativas à formação inicial do administrador professor. Candau (1996) apresenta dois modelos de formação continuada: a clássica e a contemporânea. De acordo com Mendes Sobrinho (1998), a perspectiva clássica é caracterizada pelos tradicionais cursos de treinamento, capacitação e ‘reciclagem’¹ planejados pelos órgãos centrais, sem uma preocupação com as necessidades formativas dos docentes e não considerando a experiência dos mesmos. Para Candau:

Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação – não só *lato sensu*, mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional (1996, p. 141).

Para a autora, esse tem sido o sistema habitual de formação em serviço dos profissionais de magistério, o qual chama de modelo ‘clássico’ de formação continuada de professores. No entanto, em reação a essa concepção ‘clássica’, destaca a construção de perspectivas distintas, sintetizadas em três eixos, sob uma perspectiva contemporânea, descritos a seguir:

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é

¹ O termo *reciclagem*, aqui citado, refere-se, no dizer de Candau, ao significado de ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida. Entretanto, Mendes Sobrinho (1998) afirma que a formação em serviço tem recebido diferentes conotações de acordo com o modismo de cada época: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação. Em um contexto mais recente: formação continuada.

necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento do magistério [...] os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (Ibid., p. 143).

Portanto, Candau (1996) destaca no primeiro eixo que a escola deve ser o *locus* de formação continuada, na busca de superar o modelo clássico e construir uma outra perspectiva nesta área. Partindo deste ponto, a formação continuada do administrador professor deve estar articulada com o cotidiano da escola, seus espaços, suas diversas alternativas, o que leva a aprendizagens, descobertas, experiências, saberes. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso que se adote uma prática reflexiva que favoreça a uma reflexão crítica por grupos de professores sobre suas práticas. De preferência no coletivo, construída conjuntamente por um grupo de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada escola, na perspectiva da ação-reflexão-ação.

No segundo eixo, Candau (1996) ressalta a necessidade de valorização do saber docente, centrando a questão nos saberes que os professores possuem. Ao refletir sobre a formação continuada do administrador professor, levo em conta quais os saberes e as realidades específicas que estes utilizam em sua prática diária, ou seja, no desempenho de suas atividades docentes. Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos. Os saberes docentes são constituídos: dos saberes profissionais, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais.

Os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares são aqueles que se integram à prática docente através do processo de formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades; os saberes curriculares são pertinentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar; e os saberes experienciais são aqueles acumulados no exercício de suas funções, na prática cotidiana de sua profissão e no conhecimento de seu espaço (TARDIF, 2002).

Os saberes experienciais são fundamentais para a importância do reconhecimento e valorização do saber docente, pois é a partir daí que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. De acordo com Candau (1996, p. 146), os saberes da experiência “[...] são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Desta forma, considero que os saberes experienciais são imprescindíveis no processo de

ensino-aprendizagem da área de Administração, por representarem a cultura docente em ação. É comum observar-se nos espaços universitários “[...] a resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico” (p. 147).

Por fim, no terceiro eixo, Candau (1996) centra sua atenção no ciclo de vida dos professores, tendo como referência Huberman (1989), e traz como desafio o rompimento dos modelos mecanicistas, padronizados, como também a criação de outros sistemas que conduzam os professores a explorar e a trabalhar os diferentes momentos de sua carreira profissional. Neste sentido, a exemplo de Nóvoa (1992), entendo ser importante levar em consideração as dimensões pessoais, institucionais e profissionais do administrador professor como referencial de competências em sua formação, de modo a permitir que se apropriem dos seus processos de formação, resultando em um sentido para suas histórias de vida.

Deste modo, é preciso a adoção de uma perspectiva que leve à formação de administradores professores reflexivos, ou seja, de professores capazes de autodesenvolvimento reflexivo. Conforme Pimenta (2002), essa formação reflexiva converge para um processo de emancipação do homem, e, desta forma, pode ser traduzida como uma política de valorização:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (p. 31).

Reforçando esse entendimento, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Deste modo, penso que refletir acerca da formação do administrador professor remete, dentre outras vertentes, às práticas pedagógicas. Neste sentido, a esta formação cabe, continuamente, uma reflexão do professor sobre si próprio, que poderá resultar em uma mudança de suas práticas. Para Foucault (1995, p. 48), trata-se de tecnologias do eu, isto é,

aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Portanto, quando o administrador professor refletir sobre si mesmo, pressupõe-se que reflita sobre sua prática, sua maneira de ensinar. Assim, demonstrará ser alguém que pensa não só com a cabeça, mas com a vida, com o corpo, com o sentimento de alma, incorporando a reflexividade na sua ação, tecendo um papel ativo na “[...] elaboração de uma pedagogia da vida democrática pela qual valha a pena lutar”, conforme Contreras (2002, p. 159). Ao apresentar as idéias mais difundidas sobre as práticas pedagógicas na educação, Contreras defende que o desenvolvimento do autoconhecimento é um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações. A propósito, tece a seguinte consideração:

O conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para as pessoas com as quais trabalhamos. Entender alguém é sempre um processo que implica a forma pela qual entendemos a nós mesmos (p. 211).

Com o mesmo sentido, Tardif (2002, p. 268) defende que o desenvolvimento do professor parte do “conhecimento de si” a fim de saber lidar com o seu objeto de trabalho: o aluno. Logo, compreende que:

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das conseqüências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar”.

Deste modo, a formação continuada do administrador professor deve ser concebida como um processo dinâmico, ativo; ou seja, uma busca constante de práticas reflexivas e críticas, que levem o docente à formação de sua identidade pessoal e profissional (DOURADO, 2005).

Tento sair da obviedade da perspectiva clássica da formação continuada do administrador professor, procurando pesquisar sobre a sutileza do que acontece em outros espaços, nas entranhas de um cotidiano que se constrói no oculto, no silêncio, no avesso de uma pedagogia que percebo, ainda, tradicional e tecnicista. Como Foucault, a minha intenção é dar visibilidade a uma outra dimensão que pode acontecer nas dobras do dia-a-dia do ensino de Administração:

Ao interpretar o saber como “um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades”, Foucault já havia mostrado, pela arqueologia, que há sempre dois elementos na estratificação: o enunciável (formações discursivas) e o visível (formações não-discursivas). Há um primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que o visível se deixa determinar (citar, descrever) parcialmente pelo enunciável; [...] Mas as visibilidades não “estavam sempre lá” à nossa disposição; as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas. Por outro lado, não temos todo o controle para colocar essa luz, ou seja, “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer momento e lugar”. A consciência não tem mais a função de ser a abertura pela qual iluminamos o mundo; ‘ela apenas serve para que nele nos guiemos (reconhecimento de sinais), dentro de limites que ignora, funcionando sempre dentro do evidente’ (VEIGA-NETO, 2003, p. 155).

Na tentativa de dar visibilidade à competência docente, conforme será visto, resultante de uma formação pedagógica, retomo a questão das transformações científicas e tecnológicas, na sociedade, que estão acontecendo com rapidez, impulsionando mudanças nas formas de organização, requerendo outras demandas educativas. Nessa perspectiva, o conceito de competência passa por uma ressignificação. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 70), é fundamental observar as diferentes referências sobre competência:

[...] a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada.

Assim, para estes autores competência é a capacidade de ser eficiente, eficaz e qualificado naquilo que se faz, tanto na vida cotidiana profissional quanto na pessoal. Neste sentido, o agir competente passa por atitudes auto-reflexivas em busca do amadurecimento e da evolução do indivíduo, pela formação de uma prática consciente e transformadora em suas diferentes dimensões, ou seja, cognitiva, política, afetiva, ideológica, social, histórica e produtiva.

A questão é complexa em termos de formação do administrador professor, principalmente porque competência não se transmite. É um processo de consciência pessoal, individual, que se constrói no decorrer do exercício da profissão. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 81) discutem a competência profissional do docente em termos de “metacompetência”, que “[...] se refere à consciência dos mecanismos que possibilitam desenvolver suas competências: é o aprender a aprender, em relação à formação de competências”. Complementam que a metacognição é importante estratégia para o processo de profissionalização, como sendo a consciência da pessoa sobre os recursos, mecanismos outros, utilizados na aprendizagem.

As considerações aqui citadas levam a compreender que a consciência de si próprio, das habilidades, dos hábitos, a reflexão na ação, a interação com os outros e os conhecimentos apreendidos são recursos utilizados para a formação do agir competente de professores do Ensino de Administração. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), o “paradigma emergente da formação” consiste em superar as ações instrumentais, regras técnicas, como também a existência de hábitos no exercício profissional. Assim como Candau (1996), os autores destacam que, atualmente, as agências formadoras de professores passam das concepções tradicionais, conforme foi visto anteriormente, o “locus” é privilegiado, tornando a prática social um espaço condicionante para a formação da competência docente.

Portanto, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), o desenvolvimento profissional dos docentes pode ser estudado em duas dimensões: social e individual:

A dimensão social diz respeito a novas necessidades formativas que emergem das mudanças e aperfeiçoamentos do próprio campo profissional: uma Reforma Educacional, por exemplo, impõe novas exigências à formação de competências profissionais dos docentes. *A dimensão individual*, por sua vez, diz respeito à condição do professor como pessoa, com sua história, seu referencial, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem, seu projeto de formação profissional (p. 87, grifo dos autores).

Desta forma, como as autoras, posso afirmar que o desenvolvimento da formação de competências do administrador professor é multidimensional.

Neste contexto, encaminho para o próximo item, rumo à poesia do cotidiano de professores e alunos do ensino de Administração, na tentativa de perceber os sentidos que se formam nessa relação de cumplicidade entre ensino e aprendizagem, procurando as visibilidades que se criam à luz do olhar de investigação. Nesta perspectiva, transponho esse momento e prossigo o meu caminhar à mercê da consciência dos autores mencionados em direção ao conhecimento que se abre como janelas para o mundo.

2.3 O cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de Administração

Início este item com o seguinte questionamento: – se pudéssemos tirar as paredes e as portas das salas de aula, o que veríamos? Provavelmente, pessoas. Algumas delas no papel de professor, outras tantas no papel de aluno. De um lado, no seu dia-a-dia, o professor busca as mais diversas alternativas para atrair a atenção e manter a disciplina por parte dos alunos. Segundo afirma Magalhães Junior (2002, p. 80), “um dos problemas que mais afligem o ‘bom’ andamento das atividades é o aspecto da ‘indisciplina’ por parte dos alunos [...]”. Por

outro lado, o aluno, vencendo o cansaço de um longo dia de trabalho, busca sua formação profissional, desenvolvendo o auto-aperfeiçoamento, por vontade própria ou por exigência do mercado de trabalho ou por meta de vida.

Nessa perspectiva, penso nos sujeitos centrais desta investigação e pergunto-me: – de que forma os professores e os alunos vivenciam e percebem a realidade do cotidiano presente nas relações de ensino e aprendizagem do ensino de Administração?

Portanto, aqui construí uma discussão sobre cotidiano, apoiando as reflexões em alguns autores, como Heller (2004), Maffesoli (1998), Certau (1994) e outros, por achar relevante, para o contexto desta pesquisa, a explicação da realidade cotidiana do processo ensino e aprendizagem do ensino de Administração.

2.3.1 Estudos conceituais sobre cotidiano

Por cotidiano, entendo o dia-a-dia dos espaços acadêmicos e escolares, que se traduz no exercício da profissão docente, na seleção e na organização dos conteúdos acadêmicos a serem trabalhados, na distribuição das atividades em sala de aula, na relação entre professores e alunos, nos encontros pedagógicos para a discussão dos currículos e metodologias de ensino, no ensinar dos professores, no aprender dos alunos, na discussão das dificuldades encontradas pelos administradores professores iniciantes, na troca de saberes experienciais. Tocada pelas palavras de Linhares (1999), reflito que compreender a realidade cotidiana de professores e alunos do ensino de Administração é esquadrihar as ações habituais que se apresentam no caminho da Educação:

Seguindo a esteira desses fios, esquadrihamos o edifício pedagógico escolar: suas falas, cenas e ritos cotidianos, impregnados de visões, usos, representações sobre arte – e a falta dela – para vermos como estas presenças – e ausências – estão tocando (ou sonhando) o caminho da sensibilidade (p. 37).

Nesse sentido, abrindo caminhos, vem à memória a ação cotidiana do espaço institucional: palco do dia-a-dia da construção de vários saberes, por meio da troca de idéias, conhecimentos e experiências, da aplicação de práticas pedagógicas diversas que ocorrem no ensino de Administração, na relação interativa, cúmplice, imanente entre professor e aluno. Cenas que se desenrolam além das salas de aula e que se traduzem na diversidade experiencial.

As diferentes experiências vividas no cotidiano escolar trazem a necessidade de se mostrar a diversidade dos saberes que estão sendo construídos no ensino de Administração. Como afirmam Garcia e Zaccur (2006), cada curso, cada turma envolve um percurso diferente, em que se vão acumulando diversos saberes. Existem os saberes guardados na memória dos que construíram o processo de ensino e aprendizagem; os saberes apreendidos no enfrentamento das dificuldades que surgem ao traçar-se um processo democrático na aula; os saberes que são resultados das discussões entre professores e alunos, dos conhecimentos construídos, através dos diálogos que acontecem acerca da vida, do trabalho, da sociedade; os saberes produzidos nas aulas ou fora delas. Vale ressaltar que essa totalidade de saberes vai formando a vida cotidiana de professores e alunos.

Mas o que é a vida cotidiana? Para Heller (2004), o amadurecimento do homem, que já nasce inserido em sua cotidianidade, perpassa pela conquista das suas habilidades imprescindíveis na vida em sociedade:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (p. 17).

O significado dado pela autora é o de que a vida cotidiana é carregada de tempos e espaços, escolhas e opções, mas é inteira, no sentido de completude. Portanto, o professor do ensino de Administração, ao adentrar cotidianamente em sala de aula, precisa perceber, sentir, receber, atuar, fruir, como um homem da cotidianidade, capaz de se absorver, sob todos os aspectos, inteiramente nos seus espaços. (2004). Partindo desse ponto de vista para o contexto deste estudo, entendo que as práticas pedagógicas do cotidiano do ensino de Administração precisam ser vistas com outro olhar.

A intenção foi esmiuçar com outro olhar, captar uma outra escuta, verificar outra produção de sentidos que se desenrolam nas práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração: um olhar que transponha as paredes do edifício escolar. Para tanto, faz-se necessário desmontar o cotidiano instituído, cristalizado, a rigidez do modo de saber e viver. Penso em ver diferente o que se é no dia-a-dia, descortinar aquilo que se vê no pensamento, no comportamento, como se refere Alves (2001).

Ver diferente este cotidiano é dar visibilidade ao “cotidiano da escola (essa pérola!)” no dizer de Linhares (1999), distanciando-me da linguagem óbvia, dos clichês, que

me impedem de ver com outro olhar a criação do que acontece no dia-a-dia, nas dobras, no avesso do Ensino de Administração. Reflito que as coisas mudam e a gente nem percebe que estão mudando, complementa a autora:

Em um estranho espelho, a educadora mira o pensamento da artista sobre a vida da escola e a artista o da educadora. No primeiro olhar, tudo parece como naquele conto oriental em que a ostra comentava com os búzios do mar: “Sinto-me carregando uma grande dor”. Outras conchas, desavisadas, correram a cochichar: “Ah! Pois eu me sinto tão bem – pedaço de vento ou sal ou alga parecem fazer sua casa em mim”. A ostra foi indo, com o andar pesado de quem parecia levar um filho. Os búzios sussurraram para as conchas, apontando a ostra que seguia: “A dor que ela carrega, olhem, é uma pérola de inigualável beleza”. Assim sempre me pareceu a vida na escola. Em um outro avesso olhar, segundo, quer-se escutar que cantos da alma dormem. Ou são silenciados ainda na infância. O mundo dos afetos, a ética, a estética – o espúrio coração que a modernidade expulsa (LINHARES, 1999, p. 17).

Desvelar as práticas pedagógicas do ensino de Administração é revelar a ‘pérola’ que os professores e os alunos carregam em si no fazer curricular cotidiano. Do mesmo modo que a autora, penso que cabe notar, na vida cotidiana da escola e dos educadores, a existência de outras vozes, incompreendidas no canto do ser, silenciadas na pureza da infância, porque não fazem parte do mundo considerado real. São sentimentos, afetos, conhecimentos que sussurram no mundo inigualável da Educação, na busca de desviarem-se dos mesmos gestos e atitudes rotineiros, que produzem insatisfações, angústias, dos mesmos gestos e atitudes opressoras, mas também de realização.

Por sua vez, Maffesoli (1998, p. 48) afirma que “[...] a vida cotidiana em toda sua monotonia e em seu aspecto mais banal é rica de imprevistos e aberta a múltiplas potencialidades”. Para o autor, o cotidiano, por mais banal, é conquista do presente; ou seja, o importante é voltar o olhar em direção à vida de todos os dias, de todos os momentos, no tédio e na exuberância, pois a vida cotidiana é lugar da ‘recriação de si’ e da manutenção da identidade que permite a existência. Entretanto, a opinião de Adad (2004) incentivou-me a olhar os interstícios e os espaços das práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano do Ensino de Administração, livres da rotina, da fixidez; a olhar possíveis práticas, que podem ser percebidas, produtos de nossas verdades, que acontecem no meio das coisas que não são ditas. A autora enfatiza que esses espaços que não são vistos devido à fixidez são considerados “irreais” e “inexistentes”, porém é preciso perceber a existência de outras formas de expressão no processo de ensino e aprendizagem:

No palco das cidades modernas, portanto, existem espaços múltiplos, peculiares e contraditórios. Espaços e temporalidades que revelam forma e conteúdos de relações sociais das mais diversas. Ao mesmo tempo que produzem luzes claras, coloridas,

que nos dão a sensação de que tudo é visto e dito, também delimitam espaços escuros, não vistos, “invisíveis” e “inexistente”. São sombras onde vivem todos aqueles que não devem aparecer. Nesses espaços podemos perceber a existência de outras formas de expressão incompreendidas (ADAD, 2004, p. 43).

Acontece que há espaços heterogêneos, vários aspectos que não são vistos e que permeiam a vida cotidiana do homem. Compreendo que Veiga-Neto (2003), refletindo Foucault, pensa nesses espaços que não são vistos como as dobradiças que articulam poderes e saberes, mas que são ferramentas para que se modifique a realidade presente:

Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. Por isso, é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar (VEIGA-NETO, 2003, p. 17).

Neste sentido, buscar nos espaços pedagógicos a possibilidade de desvelar maneiras produtivas de pensar perspectiva(s) de prática(s) transformadora(s) para sugerir a mudança do que é preciso mudar pode ser uma conquista com a escuta sensível. Inspirada em Barbier (2002), entendo que ‘escutar/ver’ o cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de Administração é deixar aflorar a empatia com o universo afetivo, o sistema de crenças e de valores dos sujeitos pesquisados:

Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem) (BARBIER, 2002, p. 94).

Imersa nessa escuta, reflito sobre as redes cotidianas que se tecem através das relações empáticas que fluem no fazer curricular cotidiano. Essas redes cotidianas são tecidas pelas marcas que os sujeitos, de modo mais visível ou mais sutil, praticam o cotidiano escolar (FERRAÇO, 2006). Entretanto, para Macedo (2002), o que vale é compreender como os conhecimentos são tecidos, são produzidos no embate cotidiano das aulas:

O importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (p. 17).

De tudo o que foi dito à luz dos autores trazidos para este momento, querendo ou não, o cotidiano escolar é atravessado por diferentes contextos de vida, são muitas as questões vivenciadas dentro e fora das salas de aulas, são muitos achados entrelaçados nessa rede cotidiana. Os movimentos cotidianos que se realizam são permeados de características diferentes, desde os atos mais simples até os mais complexos, isso faz com que a poética do dia-a-dia seja o desenvolvimento do ser professor e do ser aluno.

Considerando, então, o entendimento que foi dado às cenas da vida diária de professores e alunos do ensino de Administração, prossigo em direção às práticas pedagógicas.

2.3.2 Práticas pedagógicas no contexto da formação do administrador

Na busca de um caminho para direcionar o percurso rumo às práticas pedagógicas do ensino de Administração, retomo o seu significado com o objetivo de reflexão sobre a temática em estudo. A palavra *prática* no dicionário Aurélio (1999, p. 1622) significa: “uso, experiência, exercício; rotina, hábito; saber provindo da experiência; técnica”. A origem da palavra deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e traz o sentido de agir, realizar, fazer. Daí, minha atenção se volta para a palavra *pedagógica*, que, segundo Aurélio (1999), refere-se ao estudo e ciência da educação e do ensino.

Desta forma, por prática pedagógica entendo uma atividade humana que produz um hábito gerador, multiplicador e transformador de conhecimento. Então, “[...] a prática pedagógica [...] caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos” (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 23). À luz dos autores, compreendo a prática pedagógica como o exercício do ensino.

Inspirada em Veiga (1989), de forma sucinta, apresentei, através das concepções pedagógicas, as práticas que dominaram e ainda dominam o cenário educacional, especificamente, o do ensino de Administração: tradicional, tecnicista e crítica. Vale ressaltar que, para cada concepção pedagógica, é delineado o estudo de figuras de racionalidades pedagógicas, fundamental para a compreensão da cotidianidade do ensino de Administração, respectivamente: racionalidade técnica (também denominada racionalidade instrumental ou tecnológica), a racionalidade prática, e a racionalidade crítica (CONTRERAS, 2002).

A Pedagogia Tradicional, que se orienta por princípios pedagógicos como a simplicidade, análise, progressividade, memorização, autoridade, emulação e intuição, sob o

ponto de vista de Veiga (1989), enfoca a figura do professor como aquele que repassa conteúdos:

Esses princípios se apoiavam na Psicologia de base mais filosófica do que científica. A essa teoria pedagógica correspondiam as seguintes características: a ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalizada, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa (Ibid., p. 43).

Essa prática é pautada em repetição de palavras, pressupondo uma linha autoritária, na qual o professor exerce a tarefa de um mero transmissor de conteúdos. Com a mesma tônica, Freire (1987) percebe o professor que adota esse tipo de prática como aquele que aparece com a tarefa de “encher” os educandos de conteúdo. No seu raciocínio, o ensino surge na forma de uma concepção “bancária”, com o sentido de que “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 59).

Essa concepção de Educação correlaciona-se com a racionalidade técnica, que, do ponto de vista pedagógico, apresenta-se sob uma perspectiva tradicional, positivista, em que a qualidade moral e educativa, no que se refere às finalidades do ensino, é desconsiderada. A prática docente é pautada em uma prática reprodutiva, que se caracteriza pela rigidez no processo pedagógico (CONTRERAS, 2002). Para Contreras, o docente como profissional técnico, denominado ‘*expert* infalível’, entende o ensino como uma aplicação técnica rigorosa, direcionada para a consecução de fins almejados:

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. É assim que a racionalidade técnica implanta a figura do *expert*, que legitima com o domínio das técnicas derivadas do conhecimento científico, e com sua eficiência, aqueles objetivos que ficam fora do debate tanto para os professores como para a sociedade (p. 102).

Portanto, contextualizando com a problemática em questão, compreendo que os meios utilizados pelos professores tradicionais, no que se refere ao processo de humanização no ensino de Administração, ainda são limitados. Quando se parte para uma prática diversificada, as vias que levam aos fins almejados são traçadas pelas teorias e métodos da investigação científica de cunho positivista. Desta forma, o ‘perito técnico’, modelo de racionalidade referente a esta concepção de pedagogia, toma conhecimento do que precisa ser feito para que o processo educativo se efetive; aplica as teorias pedagógicas e as metodologias

na resolução de problemas que surgem na prática mecanicamente; e, por fim, avalia se a aplicação dos instrumentos foi feita de forma correta.

A Pedagogia Tecnicista surgiu a partir da década de 60 do século XX, assumida pelo grupo militar e tecnocrata, que dirigia nosso País. Esta pedagogia foi bastante influenciada pela concepção taylorista² da Administração, por apresentar tendências tecnicistas, nas quais prevalece a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho. Inspirada nas teorias clássicas da Administração, que representam sua concepção, destaco que a Pedagogia Tecnicista traz os princípios de racionalização do trabalho, com o sentido de encontrar e analisar os melhores métodos e técnicas do processo de ensino; de centralização, referindo-se à concentração de autoridade no topo da hierarquia; ou seja, o comando e o controle das decisões referentes às práticas de ensino ficam sob a responsabilidade de um regime político autoritário; da divisão de trabalho, considerando o saber de um modo fragmentado, separado do contexto sociopolítico e cultural em que está inserido, levando ao empobrecimento do conteúdo (CHIAVENATO, 1999; VEIGA, 1989).

A concepção tecnicista pode gerar um distanciamento entre quem planeja e quem executa, resultando na fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, conforme assegura Veiga:

O pressuposto que embasa esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Busca-se a objetivação do trabalho pedagógico, da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instala-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 1989, p. 58).

Desta forma, entendo que os burocratas da educação em seu estilo autocrático³ de liderança planejam o processo educativo (o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão), definem as diretrizes, preocupando-se com os meios e desvinculando-se dos fins, com pouca participação de professores e alunos, aqui considerados como meros executores.

² Taylor, considerado a figura mais importante do movimento da Administração Científica, dava ênfase à eficiência do processo produtivo e economia de recursos, ou seja, à melhoria da eficiência em nível operacional, por meio da organização racional do trabalho, que consiste em buscar o melhor método para o desempenho das tarefas (MAXIMIANO, 2002).

³ À luz da ciência da Administração, esclareço que o estilo de líder autocrático é aquele que fixa as diretrizes, determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, independente da participação ou aceitação do grupo. O poder de decisão é concentrado no líder; e traz em si um comportamento autoritário, dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho (MAXIMIANO, 2002).

Essa concepção de Educação estabelece relação com a racionalidade prática, que trata o professor como pesquisador de sua própria prática, levando a um processo de reflexão-na-ação. Para Schön (1992, p. 83), “o processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. O professor reflexivo pensa enquanto está fazendo algo, os fins importam tanto quanto os meios.

Contreras complementa, refletindo que “[...] cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares” (2002, p. 115). Desta forma, o autor revela que os processos educativos são construídos na própria ação. Por isso o exercício da prática educativa requer que o professor tenha discernimento sobre sua prática nas multivariadas situações encontradas na sala de aula. Neste sentido, vale lembrar que toda prática docente traz o ensino como objetivo central, portanto é imprescindível remeter à construção dos currículos que busca a aprendizagem dos alunos. Logo, a constante transformação nos currículos dos projetos pedagógicos é vital, pois, segundo Moreira (1997):

Todo currículo [...] implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a ‘verdade das coisas’ (MOREIRA, 1997, p. 214).

O professor precisa perceber outras dimensões, conteúdos que se descristalizam e que permeiam o ensino de Administração, ciência aplicada pelas diversas áreas do conhecimento, nas quais prova seu caráter multidisciplinar.⁴ Desta forma, as instituições de ensino superior precisam propiciar condições para o desenvolvimento pessoal do educador, com o propósito de formar a consciência reflexiva da sua prática. Os professores atuam como protagonistas na formação dos valores da educação (liberdade, fraternidade, bondade, igualdade, justiça, amor, dentre outros). Portanto, não podem agir como ‘pobres realizadores das idéias de outros’.

O professor, como ‘artista reflexivo’, figura de racionalidade desta prática pedagógica, faz estudo reflexivo das situações e habilidades, para atuar de modo apropriado a cada caso; precisa de “reflexão-na-ação” e atitude artística para atuar naquilo que for mais apropriado (CONTRERAS, 2002).

Uma outra concepção é a Pedagogia Crítica, que surgiu na década de 70 do século XX. Suas primeiras manifestações foram com o objetivo de ir além dos métodos e técnicas,

⁴ Por multidisciplinar, entendo o “[...] estudo de um objeto de uma única disciplina por diversas disciplinas ao mesmo tempo [...]” (SOMMERMAN; MELLO; BARROS, 2002, p. 206).

considerando a educação como um elemento de interação. Neste sentido, Tardif (2002, p. 166) destaca que o conceito de interação “se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros”. Seguindo o mesmo contexto, Veiga (1989) considera uma proposta de pedagogia voltada ao processo de formação de uma mente coletiva, através de um agir interativo, uma relação recíproca, na qual o todo se comunica com as partes que o integram:

A proposta pedagógica sustenta que a formação do homem ocorre pela elevação da consciência coletiva. “A educação identifica-se com o processo de hominização” [...] É uma atividade humana assentada na interação social. Está a favor do ser humano e de sua realização em sociedade, segundo suas múltiplas relações [...] Valoriza o pedagógico, sem deixar de lado suas vinculações com os fatores sócio-políticos (VEIGA, 1989, p. 66).

Por conseguinte, ressalto que a Pedagogia Crítica procura valorizar o ensino, a educação em sua função principal, que é a formação do homem, sem, contudo se desvincular do contexto em que está inserido, ou seja, os fatores sociopolíticos, econômico e cultural. Do ponto de vista da interação professor-aluno, propõe uma relação próxima, positiva, amigável, ultrapassando o enfoque tecnicista, bem como a concepção tradicional. Como corroboração ao exposto, cito Veiga (1989), ao explicar que o agir da Pedagogia Crítica traz uma proposta inovadora de transformação da sociedade:

[...] agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Compete à escola difundir conteúdos ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino partem de uma relação direta com a experiência do aluno em confronto com o saber trazido de fora e devem ser colocados a serviço das finalidades da educação [...] O trabalho pedagógico não está centrado no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. O professor é valorizado no seu papel de autoridade que orienta e favorece o processo de ensinar e aprender. É pela presença do professor que se torna possível uma “ruptura” entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos em direção aos conteúdos culturais universais permanentemente realizados face às realidades sociais (Ibid., p. 67).

A esse respeito, Giroux (1997) afirma que o docente deve encarar o ensino como um saber de transformação social com o compromisso de colaborar para a formação de outra realidade social:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para o educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é

negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (p. 163).

O perfil do educador como ‘intelectual crítico’ está relacionado com o modelo de racionalidade desta concepção de prática docente, propondo um trabalho de capacitação para o professor, no sentido de reconhecer e questionar a natureza social e ideológica da educação; analisa as condições sociais e históricas que podem ser transformadas na educação para potenciar a humanidade; move a reflexão crítica no sentido de emancipação, investindo o docente de uma prática libertadora que possa contribuir para a mudança das situações injustas e opressivas (CONTRERAS, 2002). Para o contexto do ensino de Administração, concordo com as palavras do autor, quando propõe a auto-reflexão como uma ponte para os ‘poderes repressivos sobre a razão’. Desta forma, considera a “autoconsciência da espécie” como uma forma concreta de estruturação da realidade social.

Após esse entendimento sobre práticas pedagógicas que permeiam a história do ensino, destaco que diversos estudiosos refletem sobre o tema; entretanto, sou forçada a lembrar que os estudos desenvolvidos ainda não conseguem oferecer uma ação mais eficaz dessas práticas no cotidiano das salas de aulas.

Repassando o que foi dito, investigar com o ‘perito técnico’ é ter o olhar voltado para a eficiência e eficácia dos veículos tecnicistas, as teorias e os métodos tradicionais utilizados na formação do administrador. Meditar com o ‘artista reflexivo’ é voltar a memória para as cenas do dia-a-dia da prática de sua arte; é pensar enquanto age, buscando o melhor resultado, inspirado nas condições que o cercam para alcançar o fim almejado no ensino de Administração. Transformar com o ‘intelectual crítico’ é traçar um diálogo de crenças, ideologias, tradições que contribuem para uma prática de ensino do administrador sob a ação transformadora, em busca de uma sociedade consciente, emancipada para uma vida melhor.

Após esse entendimento, é preciso considerar que os professores e os alunos do ensino de Administração, bem como os de outra área enfrentam obstáculos e problemas, de tal forma que os levam à cata de respostas para as inquietações e as dificuldades que surgem no viver cotidiano da sala de aula.

Sob este aspecto, por acreditar que é relevante para o contexto desta pesquisa, trago para discussão fatores que podem afetar a ação pedagógica do professor e a aprendizagem de alunos do ensino de Administração.

2.3.3 Interferências que podem ocorrer no cotidiano das práticas pedagógicas

Vale lembrar que existem muitas interferências no sistema educacional para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por isso, identifiquei alguns fatores que podem interferir no processo de articulação das práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração que podem interferir no agir competente do administrador professor, nos saberes profissionais que se inserem no processo de ensino e aprendizagem.

O ato de ensinar não é nada simples na vida de um educador: é um grande desafio! Desta forma, desdubro a discussão em dois aspectos: as implicações do quociente afetivo-emocional no processo ensino-aprendizagem e os resultados das relações empáticas que surgem no processo de interação professor e aluno no âmbito institucional, como elementos que podem interferir na cotidianidade das práticas pedagógicas do ensino de Administração.

Afinal, quando se faz uma leitura mais aprofundada sobre o desempenho das práticas pedagógicas do administrador professor, o que emerge dentre os fatores que originam ou que dificultam essa situação é a pouca ou quase nenhuma qualidade de vida no ambiente circundante, na vida familiar, na escola, no meio social em geral.

2.3.3.1 A dimensão afetiva-emocional

Para iluminar a discussão sobre este item, recorro às idéias de Guimarães (2004), que aborda o componente ético e emocional como uma das diversas conseqüências para o trabalho do professor:

Ter o humano como objeto de trabalho traz uma segunda conseqüência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional. O intenso processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim, a conhecer melhor as próprias reações e suas conseqüências na formação dos alunos [...] Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as conseqüências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (p. 52).

O autor enfoca, dentre outras, questões relativas a professor com sentimento de impotência motivado pelo comportamento indisciplinar de alunos. Constantemente tem sido identificada a ocorrência de distúrbios psicológicos no quadro de professores de escolas públicas e privadas. Professor com fobia escolar, provocada por medo da escola e da sala de

aula. Professor com ataque de ansiedade, palpitações e tremores pelo receio de desagradar a pais de alunos e coordenadores. Professor com *stress*, depressão ou ataque de pânico, provocado por certas situações ou atividades. Diante disso, questiono: – como os professores lidam com suas emoções na cotidianidade de suas práticas pedagógicas? Compreendo que esses distúrbios repercutem na ação pedagógica, resta saber quais implicações e de que forma afetam o quociente afetivo-emocional do professor no seu fazer diário.

Neste âmbito, a literatura tem tratado acerca de distúrbios psicológicos como causadores de mal-estares prolongados que acometem, no dia-a-dia, pessoas mais vulneráveis, como também a outras que sabem enfrentá-los com tranqüilidade; entretanto, algumas ficam transtornadas, beirando à loucura; daí a importância de serem diagnosticados para tratamento.

A fobia social é caracterizada pela sensação permanente de estar sendo observado e julgado. Em situações específicas, como falar em público, o medo paralisa as relações sociais, interferindo nas atividades escolares e profissionais. Existem algumas fobias simples, relacionadas a objetos, lugares ou situações específicas. Nesse caso, quando a questão se volta para o professor, este passa a evitar a sala de aula e demais instâncias do ambiente escolar.

Os ataques de ansiedade podem ser provocados por qualquer problema, seja mal-estar físico, dificuldade no trabalho ou discórdia familiar. “[...] A ansiedade manifesta-se também fisicamente, por meio de cansaço, cefaléia, tensões e dores musculares, dificuldade de digestão, tremores, convulsões, irritabilidade, suor e acessos de calor [...]” (GUERRERIO, 2005, p. 46). Geralmente, a pessoa, ao acordar, fica nervosa só em pensar na quantidade de atividades que precisam ser feitas durante o dia. No caso do professor, os pensamentos se voltam para o planejamento de aulas que precisa ser elaborado, para a quantidade de avaliações que precisam ser corrigidas dentre outras. É difícil identificar a “causa” da ansiedade; entretanto, o professor começa a perceber de forma racional como a sua capacidade de se relacionar socialmente ou enfrentar alunos está lhe causando incômodos exagerados, desta forma limitando o seu agir espontâneo.

Nesta condição, outros fatores elencados são: “sentimento súbito de terror, sensação de morte iminente com o coração que dispara, pele molhada de suor e dores no peito que quase impedem a respiração, por vezes também sentimento de irrealidade ou de catástrofe: é um ataque de pânico [...]” (GUERRERIO, 2005, p. 47). A “síndrome de pânico”, melhor representada para os psiquiatras como “experiência do pânico”, dá ao paciente a sensação de um ataque cardíaco ou loucura. Acontece repentinamente e tem breve duração. Segundo a literatura científica, o pânico é mais que uma emoção, a mente racional se

fundamenta em nada. O homem tem a sensação de *não-ser*, de que não existe, de que é irreal. Na tentativa de vencê-lo, dentre as recomendações mais comuns, especialistas apontam o exercício de buscar enfrentar a situação, demonstrando coragem e confiança em si mesmo, ainda que, a princípio, seja um exercício quase impossível de se realizar. A conquista de si próprio é um processo gradativo, contínuo e lento. É preciso disciplina no processo de desenvolvimento pessoal. A vida é ação e reação. A conquista surgirá a partir do momento em que o ser passa por uma auto-avaliação e considera a experiência como algo que possa ajudá-lo “[...] a dar vida a novas versões de si, a compreender a própria identidade e, ao se contar, construí-la” (MALDONATO, 2005, p. 55).

Segundo o autor, “[...] para quem conheceu a experiência do pânico, viver significa permanecer constantemente no *arquétipo do absurdo*, na impossível transparência de uma existência inquietante” (2005, p. 54). Há testemunhos de casos, na história acadêmica, afirmando que distúrbios dessa natureza, no geral, afetam a qualidade de trabalho, tendo em vista o comprometimento do nível de quociente emocional, condição que pode vir a desencadear outras disfunções emocionais, como, por exemplo, complexo de inferioridade, sentimento de culpa. E, ainda, o que é mais grave, quando se faz o contraponto desta situação com o cotidiano da sala de aula, com o professor no exercício da sua prática pedagógica, é que esse professor não consegue enxergar o seu significado para a humanidade.

Enquanto ser constituído de sentimentos, emoções, desejos, inquietações, anseios, vontade, vida, o professor também passa por situações estressantes, desequilíbrios emocionais, que precisam ser administrados; condição que diz respeito a seu quociente emocional que deve permanecer no estado homeostático. Um outro complicador que afeta o estado emocional do professor e do aluno é o *stress*, considerado o vilão na realidade das organizações e na vida das pessoas. Para Seyle (1974), endocrinologista canadense e pioneiro na pesquisa sobre *stress*, por volta da década de 30 do século XX, *stress* é a resposta do corpo diante de qualquer situação, quando forçado, pressionado, a adaptar-se à mudança.

Entretanto, não é o *stress* que causa doenças, mas a forma como a pessoa reage aos desafios impostos no seu cotidiano. Em um mundo de riscos e incertezas, é comum o professor passar por situações de contrariedade, resultando em tristezas, decepções, melindres. O acúmulo de sentimentos que causam tristeza ocasiona a depressão, considerada a epidemia dos tempos modernos. Segundo Andrews (2003), depressão é uma doença relacionada ao *stress*, “uma agressão voltada para dentro”, de natureza puramente emocional. Desânimo, insônia, apatia, desinteresse geral são sintomas clássicos de depressivos. Vale

ressaltar, a importância da atitude voltada para o aspecto positivo para o tratamento da depressão.

Essa compreensão leva a confirmar que o grande momento da vida de um ser humano é sua realização pessoal. Um homem que não se realiza em alguma coisa é um homem vazio, fadado ao fracasso; deste modo, começa a sentir-se angustiado, ansioso, sem desafios. A resposta é ter atitudes positivas para vencer a inércia, a apatia, a preguiça mental, a acomodação dos prazeres do ócio destrutivo e degenerativo. A inteligência humana pode ser bem desenvolvida quando as pessoas reconhecem que precisam de si mesmas, da vontade íntima de se conhecerem e se quererem. Recorro a Tardif (2002), quando afirma que o objetivo da educação é encaminhar o homem para o seu processo de amadurecimento, desde que se tenha um motivo para florescer, desabrochar:

[...] segundo os Antigos, o objetivo da educação não é formar uma criança, mas um adulto, assim como o objetivo do jardineiro não é plantar uma semente, mas fazer desabrochar uma rosa: é a rosa completa e acabada que constitui a verdade da semente e, portanto, o sentido final da arte do jardineiro (TARDIF, 2002, p. 160).

Assim, ser professor é ser emoção; por outro lado, o professor que tem dificuldade em lidar com suas próprias emoções é um ser fragmentado, que sente o vazio do amor e da paixão por seu agir, por seu saber. Geralmente, a sua prática é desempenhada com pouca emoção. Só se constrói aquilo em que se acredita, só se constrói aquilo que se ama. Tudo na vida requer envolvimento, vontade, coragem, querer. Muito querer. Se não se quer, não se consegue. Se não se ama, o prazer desaparece. É assim que funciona a vida cotidiana das práticas pedagógicas e seus desdobramentos.

A dimensão afetiva e emocional do professor do ensino de Administração precisa passar por uma reflexão de si mesmo, do contexto atual em que está inserida, por um processo de autoconhecimento, a fim de saber lidar com as diversidades que ocorrem no cotidiano da sala de aula e fora dela. O exercício reflexivo de observar a si próprio e ver como está situado no seu contexto de vida faz-se necessário. É fundamental conhecer e olhar para dentro de si com a tentativa de descobrir o que gostaria de mudar na sua vivência profissional e pessoal.

Encontrar a si mesmo é trilhar o caminho da libertação de sentimentos que possam vir a transtornar o mundo pessoal e profissional de professores e alunos do ensino de Administração. É promover o equilíbrio para o encontro de relações com o outro, conforme será visto no próximo item, a fim de não perder as oportunidades e, sim, fazê-las verdadeiros trampolins para um estado pleno de ser.

2.3.3.2 As relações empáticas

O ambiente educacional é um lugar de gerenciamento de relações entre coordenadores, professores e alunos. É um ambiente permeado de partilhas, histórias, problemas de vida; cada aluno, cada professor, em uma troca de diálogos, afetos, sonhos, esperanças, experiências.

O convívio nas interações acadêmicas depende de cada ser envolvido no ambiente educacional. A interação entre professor e aluno deve ser uma relação empática. Professores que se comunicam emocionalmente servem como exemplo para o futuro de uma carreira docente. O sentimento de afetividade pela profissão faz com que o professor tenha sensação de êxtase em sala de aula. O professor dá voz ao aluno. Valorizar o aluno, encontrar significação no que o aluno fala, considerar, elogiar, aplicar reforço positivo. O professor sabe transpor o aluno sem sair da sala, faz com que o aluno desperte para fantasias, desenvolva a comunicabilidade. Tardif diz que “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (2002, p. 145). Compreendo que o ser humano é aquilo que pensa; na opinião de Vianna (1998), é uma verdade única que promove a integração de outros seres humanos:

[...] cada Ser Humano é uma verdade única; se uma empresa é a integração de Seres Humanos que somam qualificações, e eliminam mutuamente seus defeitos e omissões, mais ainda cada organização é uma unidade ímpar, com características, verdades, princípios e valores próprios (Ibid., p. 17).

Assim considerado, entendo que todos os que constituem o cenário institucional educativo participam do processo ensino e aprendizagem; logo, é necessário verificar as condições de trabalho e as relações que se formam para que o professor obtenha resultados com excelência.

Reis (2005) enfatiza que o desenvolvimento das práticas pedagógicas também passa pela valorização do professor:

A educação requer recursos, condições de trabalho, capacitação de docentes, instalações modernas e autonomia, e os gestores precisam ficar atentos a um aspecto estratégico essencial que normalmente é relegado a um segundo plano [...] o professor [...] Desta forma, as instituições devem [...] considerar o corpo docente como aliado, ao invés de adversário [...] (p. 47).

A exemplo da Escola da Vila, de São Paulo, colocado por Gil (2004), instituições de ensino podem procurar desenvolver uma consciência coletiva, com o sentido de lançar um projeto inovador à realidade educacional, uma instituição que agregue valores à sociedade, para desenvolver o Ser Humano e para satisfazer as necessidades de outros Seres Humanos.

[...] Em 2002 o projeto *Conviver* com várias ações de integração comunitária, incluindo professores, funcionários, pais e alunos [...] reúne interessados em caminhadas, [...] recebem orientações sobre melhores posturas no exercício, além de atividades de alongamento [...] a idéia é buscar formas de estimular professores e funcionários a se descobrir e a investir em si mesmos (GIL, 2004, p. 56).

Conforme se pode perceber, a sociedade carece de um modelo institucional educativo, capaz de enfrentar os paradigmas da atualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento do Ser Humano, para o seu autocrescimento, para o desenvolvimento de sua sensibilidade e do bem-estar espiritual. Seres Humanos mais motivados, em sua essência, podem produzir com maior eficiência. Vianna (1998) corrobora, afirmando que, ao considerar os professores como parceiros, as instituições tendem a fazer com que o capital e o trabalho maximizem os seus resultados.

Além de uma postura claramente humanista aliada a uma visão estratégica administrativa, as instituições acadêmicas também podem desenvolver um senso prático, no sentido de fazer acontecer e fazer dar certo, tão importante quanto possibilitar a formação de um conjunto de professores e alunos felizes. Desta forma, a compreensão é necessária enquanto proposta de instituição de ensino que queira ousar, explorar a essência da consciência verdadeira, tendo em vista que as organizações dependem do fator sucesso, competência, formação desses sujeitos.

A afetividade na prática docente pode marcar a vida diária do aluno, tanto quanto alunos afetuosos podem permanecer na imagem do professor. Portanto, uma boa prática docente no ambiente institucional é uma relação de empatia, de amor com livros, com alunos.

No decorrer do tempo, procurei escutar o falar e o silenciar dos autores com os quais interagi. Durante o percurso, tive a sensação íntima de peregrina da sensibilidade, a qual me refiro: – a Educação. Paro e reflito sobre a formação do administrador professor, suas práticas pedagógicas desenvolvidas na poesia do cotidiano das salas de aulas e, observo que ainda há muito para ser dito.

Entretanto, preciso prosseguir esta travessia, encaminhando-me para um assunto sobremodo relevante para este estudo. Falo das atuais abordagens que circundam o ensino de Administração, em sua ação cotidiana. No próximo item, apresento, para discussão, imagens da organização que propõe uma gestão “viva”, trazendo o pensamento de alguns autores sobre a possibilidade de uma perspectiva transformadora que possa formar um administrador inteiro.

2.4 Uma perspectiva transformadora para o ensino de Administração

Neste tempo de vivências da atual cotidianidade, percebo a necessidade de formar-se um outro modelo mental, uma outra forma de pensar e agir, um modelo de gestão que atenda às recentes demandas das organizações, que emergem no atual contexto socioeconômico, originadas da efervescência de um mundo em constante ebulição.⁵

As organizações estão modificando suas formas de gestão. Os profissionais de Administração repensando suas formas de atuação. Sob este aspecto, minha reflexão consiste em compreender as mudanças que têm sido discutidas no âmbito empresarial e educacional sobre o ensino de Administração.

Nesta perspectiva, a intenção neste tópico é discutir sob a visão holística acerca do papel do administrador professor como um mediador do ensino de Administração, os conteúdos curriculares que precisam ser cada vez mais significativos e inerentes à atual realidade, a articulação teoria e prática contextualizada em sala de aula, os recursos didáticos para a realidade que se descortina, o modelo do administrador desta contemporaneidade.

2.4.1 Imagens da organização: uma gestão viva

Sinto o despontar de uma era, na qual grupos de pessoas se formam com o propósito de mudanças de hábitos, de comportamentos, de orientação de vida; uma mudança de consciência entrando em uma era holística. Não é só uma transformação de idéias ou de opiniões, mas sim de sentimentos e atitudes perante a vida.

As organizações deste terceiro milênio tecem movimentos voltados para valores éticos com princípio unificador, substituindo os valores exclusivamente materiais e possessivos, o “instrumentalismo”, o tecnicismo. Nestas organizações, o homem não mais quer ser tratado como um “apêndice de máquina”, na concepção do taylorismo,⁶ “[...] como mera peça de uma engrenagem. Ele vai querer saber para que, para quem e por quê ele trabalha. E, mais do que isto, só aceitará trabalhar e o fará com entusiasmo sabendo que ele contribui de algum modo para servir à humanidade” (WEIL, 1997, p. 45). Pouco a pouco, a estrutura das organizações tradicionais vai vestindo uma “roupa nova”, temas como “[...] não

⁵ Esta foi a questão central do I Congresso Mundial de Administração realizado em junho de 2004, em Gramado – RS-Brasil, com o tema “Reimaginando a administração: um novo modelo e seu futuro, no Brasil e no mundo” debatida por administradores, professores, empresários e acadêmicos.

⁶ Já citado anteriormente por mim, o *taylorismo* refere-se ao movimento criado por Taylor, que via o homem como um recurso produtivo, como um mero “apêndice de máquina”, ou seja, o homem deveria produzir como uma máquina ou robô até atingir o seu rendimento máximo (CHIAVENATO, 1999).

assumir culpas e responsabilidades, competir com os colegas de trabalho, sentir-se com autonomia, não se sentir atuante e comprometido” (HAMMER, 1997, p. 42) estão sendo substituídos. Outros valores emergem, a ‘organização do futuro’ surge com outras dimensões culturais, buscando um outro tipo de liderança na sua direção com diferentes ações e respostas: autoconsciência elevada, hábito de solicitar feedback, sede de aprender, integração da vida profissional e pessoal, equilíbrio entre razão e emoção (ALEXANDER; WILSON, 1997; WEIL, 1997).

Desta forma, procuro refletir sobre uma questão a qual acredito ser relevante para as organizações desta contemporaneidade. As organizações precisam das transações comerciais, e existem em função delas, isso é fato incontestável. Entretanto, na maioria das vezes, essas transações estão à frente de valores altruísticos, e, no emergir da ‘organização do futuro’, da organização *plena*, contrapõem a essa realidade. Refletindo nas palavras de Alves (2003), entendo que as pessoas clamam por uma outra realidade social, mais consciente de si, solidária com o próximo:

[...] No mundo civilizado será possível ter reverência pelo próximo? Na lógica das organizações não há *próximos* nem amigos. A lógica das organizações diz: “Cada funcionário é apenas um *meio* para o *fim* da organização, não importa quão grandioso ele seja!” Nas organizações os sinos das igrejas não tocam para impedir que o pássaro seja morto (ALVES, 2003, p. 31, grifos do autor).

O pensar de Alves com profundidade remete-me à realidade inserida no contexto das organizações, nas quais as pessoas parecem confundir as relações de parcerias e a finalidade de atingir seus objetivos e os objetivos organizacionais. Sinto necessidade em citá-las nesse trajeto, com o objetivo de procurar despertar os educadores da Administração para uma prática de racionalidade que transcenda as tormentas materialistas que permeiam a atual realidade social.

Neste sentido, Kotler (1997) indica que a ‘organização do futuro’ deve construir a reputação de ser uma ‘boa cidadã’, uma empresa generosa, que consolida seu caráter cívico, revelando forte carga emocional⁷:

Muitas empresas generosas talvez sejam dirigidas por executivos idealistas. É possível encontrar um aspecto pragmático nessa generosidade, no sentido de que as empresas ‘boas cidadãs’ são mais propensas a motivar seus empregados, evitar ações judiciais e multas, obter publicidade favorável e atrair clientes que busquem

⁷ Para o autor, essa imagem cívica é capaz de criar vínculos com o cliente ou afastá-lo; entretanto pode vir a acontecer que talvez venha a ser um dos mais fortes fatores de influência na preferência do cliente (KOTLER, 1997).

princípios e valores. [...] temos uma gama de empresas que não cultivam uma ‘natureza caridosa’ visível, mas são merecedoras de aprovação por seus produtos e práticas empresariais. Elas pagam bons salários, definem boas condições de trabalho e planos de saúde para seus empregados, fabricam produtos de boa qualidade e tratam seus clientes com honestidade. Quando solicitadas, contribuem para os fundos de caridade locais, mas, por outro lado, consideram-se estabelecimentos com finalidade comercial, não instituições sociais [...] (Ibid., 1997, p. 172).

Nesse diálogo com pensadores da Administração, entendo que a pessoa é o capital intelectual da organização, é o seu maior patrimônio. Partir para um programa de transformação do homem, a partir de si mesmo, desenvolvendo a educação dos pensamentos, sentimentos, emoções é um desafio para os educadores e os administradores. Como disse Andrews,⁸ as organizações estão sendo forçadas a passar por mudanças e transformações estruturais que exigem uma nova cultura de sinergia entre o indivíduo, a equipe, a instituição e a comunidade. A essas organizações que se dispõem ao processo de mudança sistêmica, a trabalhar com o coração, a entender a alma da organização, a equilibrar a emoção, Andrews chama de ‘organizações amorosas’, aquelas que formam conexões ocultas, redes humanas de confiança, de apoio, de energia, de empatia, de amor, que vibram em um padrão mental diferente, partindo para a transcendência de padrões antigos.

É um tempo de vivências em que é preciso compreender a organização como uma gestão viva, que traz em si características de flexibilidade e capacidade de regeneração, é interdependente e se conecta com outros órgãos externos (MOGGI, 2001). Segundo Morgan (1996), as organizações devem ser vistas como organismos vivos. Partindo daí, a teoria da organização foi substituída por um tipo de biologia em que “as distinções e relações entre *moléculas, células, organismos complexos, espécies e ecologia* são colocadas em paralelo com aquelas entre *indivíduos, grupos, organizações, populações (espécies) de organizações e a sua ecologia social*” (MORGAN, 1996, p. 43, grifos do autor). Portanto, muitas idéias existem para esse entendimento, caso seja compreendida a amplitude do ambiente nas organizações em que estão inseridas e que fatores contribuem para o seu bem-estar, para a satisfação de suas necessidades.

Neste contexto, emerge a empresa de corpo, mente e alma, que, no dizer de Tranjan (2003), significa ‘a empresa plena’, aquela que faz bom uso do corpo, da mente e da alma:

⁸ Susan Andrews é norte-americana, graduada em Literatura e Antropologia pela Universidade de Harvard (EUA), mestre em Psicologia e Sociologia pela Universidade de Ateneo (Filipinas) e doutora em Psicologia Transpessoal na Universidade de Greenwich (EUA). Ministrou palestra com o tema “Como criar uma cultura de sinergia entre o indivíduo, a equipe e a organização” no qual falou sobre ‘organizações amorosas’, realizada no 10º Seminário Nacional de Liderança e Espiritualidade Corporativa.

O que é uma empresa de corpo, mente e alma? É uma empresa plena, inteira, equilibrada. O corpo trata da parte visível e tangível da empresa: máquinas e equipamentos, instalações, estoques, produtos e serviços, duplicatas, relatórios, caixa e lucro. A mente trata da relação com o mercado, com os clientes, com o futuro. Cuida das estratégias, do negócio, do foco, dos diferenciais. A alma trata dos relacionamentos internos, da comunicação, do comprometimento, da motivação, do exercício da liderança e do trabalho em equipe (p. 49).

Sob este aspecto, posso observar que dimensões diferentes estão sendo agregadas à cultura⁹ das organizações: senso profundo de significados, visão sistêmica e integrada, alinhamento de todos os participantes em torno desta visão, equilíbrio entre razão e emoção (WEIL, 1997).

Nessa nova visão de mundo trazida pelos autores, outras habilidades são requisitadas. Para Shelton (1997), estamos vivendo em uma era quântica, na qual as coisas estão em movimento de uma maneira contínua. O autor explica que:

A visão de mundo quântica [...] proporciona o fundamento para sete Habilidades Quânticas. Essa visão de mundo caracteriza o universo como um sistema dinâmico, imprevisível, subjetivo e auto-organizador. Essa visão exige novas habilidades – habilidades que nos permitem não apenas **ver** o mundo a partir de uma nova perspectiva mas também **estar** no mundo uma nova maneira [...] Quando começarmos a utilizar essas Habilidades Quânticas, criaremos organizações quânticas – organizações de cérebro inteiro, com acesso ao potencial ilimitado da Mente. Os depositários dessas organizações serão **ver, pensar, sentir, conhecer, agir, confiar e ser** por caminho que sejam congruentes com um novo paradigma holístico, uma visão de mundo quântica, e, assim fazendo, eles descobrirão maneiras altamente inovadoras de se lidar com os muitos com que nós e nossas organizações nos defrontamos atualmente (Ibid., p. 24-30, grifo do autor).

Daí a necessidade de discussão sobre a formação de um outro administrador, sob uma outra perspectiva, que possa aperfeiçoar sua capacidade para dirigir o mundo atual. É o assunto do próximo item.

2.4.2 Tendências atuais do ensino de Administração sob o olhar holístico e transdisciplinar

O momento atual é o da era da integralidade do ser: a integração do corpo, da mente e do espírito. Como diz Nicolescu (1999), “uma educação só pode ser viável se for *uma educação integral do homem* [...]” (1999, p, 147, grifo do autor). Portanto, acredito que a

⁹ O sentido que dou à palavra cultura é através da significação de Morgan “[...] a palavra derivou metaforicamente da idéia de cultivo, do processo de lavrar e de desenvolver a terra. [...] refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais quotidianos. [...] usada para fazer referência ao grau de refinamento evidente em tais sistemas de crenças e práticas” (1996, p. 155-116).

Educação é a ponte para fazer essa travessia que levará à formação integral do ser administrador, posto que a conscientização da mudança de um novo modelo mental para o administrador passa pela Educação.

Enquanto educadora, penso que os educadores de homens precisam se colocar mais à disposição para essa transformação, caso abracem com efetividade a causa do bem universal. Nesse contexto, reflito sobre a profissionalização do docente de Administração, na sua forma de pensar e agir, na sua racionalidade. O professor de Administração precisa continuamente passar pelo ato de refletir na ação, com o objetivo de articular idéias universais ético-espiritualistas para o contexto empresarial, de forma que possa praticar um novo mundo do saber. Trago esse sentimento universal para o dia-a-dia da prática docente, com o sentido da presença do sagrado em todas as coisas ao redor. Por sagrado refiro-me “[...] *àquilo que liga*. Ele se une, pelo seu sentido, à origem etimológica da palavra ‘religião’ (*religare* – religar), mas ele não é, em si mesmo, atributo de uma ou outra religião [...] se traduz por um sentimento [...] daquilo que une os seres e as coisas [...]” (NICOLESCU, 1999, p. 135, grifo do autor). Dessa forma, refiro-me ao professor do ensino de Administração, como aquele que liga, que une a formação do novo modelo mental do administrador para o atual contexto das organizações.

Para tanto, propondo um renascer de paz em si mesmo, o professor precisa transcender padrões antigos exercidos em sala de aula para serem levados às organizações. Quando me refiro ao processo de renascer em si, falo com o sentido de autonascimento, ‘autotranscendência’, o ser humano precisa querer a sua evolução individual, pois ninguém obriga o outro a fazer aquilo que não quer (NICOLESCU, 1999). Partindo para um caminho de autotransformação, de autoconhecimento, o professor estará potencializando a sua própria consciência. Essa é uma realidade inadiável para o educador. Para Nicolescu, “ciência e consciência são os dois pilares da futura democracia universal, sustentam-se mutuamente. A ciência sem consciência é a ruína do ser humano, mas a consciência sem ciência também é sua ruína” (1999, p. 82). Só assim o homem desarmará o homem de seus próprios instintos.

Conforme as considerações supracitadas, entendo que administradores e empresários tecem movimentos voltados para o desenvolvimento de uma ‘organização amorosa’, que requer mente intuitiva e consciente para dirigi-la (ANDRADE; AMBONI, 2003). Atualmente, profissionais de Administração procuram romper com ciclos conflituosos no trabalho, na educação, na família, na humanidade, repensam ações e estratégias no momento de elaboração do planejamento, de organização das idéias, de condução das pessoas,

trabalham em si a administração e a comunicação emocional, enfim buscam firmar as decisões com pensamentos justos e sábios, com sabedoria empresarial.

Neste sentido, observo que nesta modernidade, as mudanças têm ocorrido nas ciências de um modo geral. Entretanto, a racionalidade das organizações tradicionais referem-se, em sua grande maioria, a um planejamento mecanicista e centralizador, sendo descrita como racionalidade “funcional” ou “instrumental”, em que as pessoas se encaixam em uma estrutura rígida. Conforme Morgan (1996, p. 40), a racionalidade instrumental, modelo de racionalidade da organização mecanicista, como foi vista anteriormente, “[...] desencoraja a iniciativa, encorajando as pessoas a obedecerem a ordens e manterem a sua posição em lugar de se interessarem por desafiar e questionar aquilo que estão fazendo”.

Diante disso, vale questionar como desbloquear administradores que apresentam características de racionalidades instrumentais preponderantes nas organizações tradicionais e como alinhar uma racionalidade que transcenda os padrões antigos nesta era, e que possam efetuar as renovações que precisam ser feitas no processo de transformação das pessoas na sociedade organizacional.

Os administradores que passam por uma formação tradicional, geralmente, possuem um ponto de vista fixo, técnico, instrumental e autoritário. Conforme Andrade e Amboni (2003, p.128), “o professor, assim como o aluno deve mudar os seus modelos mentais, ou seja, passar do estado estável para o instável ou do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade/sistêmico”, conforme expresso no Quadro 5.

PARADIGMA CARTESIANO	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE/SISTÊMICO
disciplinas estanques e separadas	integração e interdependência dos assuntos
sala de aula tipo linha de montagem	domínio do processo e não só do conteúdo
aprendizagem como produto	aprendizagem como processo de construção e reconstrução
professor só ensina	professor ensina e aprende
informática como ferramenta	informática como agente de transformação
conhecimentos certos e definidos	aprender a aprender, importância do contexto, conhecimento sujeito a mudanças
autoritarismo de quem sabe	encorajamento da discordância
ênfase no raciocínio linear	busca do todo, razão e intuição
aluno como objeto de estudo	educação como processo permanente
educação, necessidade temporária	aluno como agente ativo

Quadro 5 – Paradigma cartesiano *versus* paradigma da complexidade/sistêmico.
Fonte: ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N., 2004.

Conforme o exposto, a visão sistêmica é limitada, resultando, geralmente, em um pensar rígido, endurecido. O espírito do administrador formado sob o olhar do paradigma cartesiano precisa ser mais sensibilizado durante o seu processo de formação educacional; ou seja, estimular o desenvolvimento da autotransformação para que possa ler, nas entrelinhas do cotidiano organizacional, as sutilezas, as dobras das situações que precisam ser resolvidas, decididas, enfim, administradas.

Dessa forma, faz-se necessário o desbloqueio de si próprio, para que o sentimento de amor possa penetrar o ser e deixar fluir as idéias, deixar fluir uma outra racionalidade. O resgate da consciência organizacional começa com as pessoas que geram a sociedade de organizações. Nos dias atuais, os ambientes organizacionais estão se modificando. Da mesma forma que Cooper e Sawaf (1997), acredito na conexão inseparável entre a espiritualidade e a racionalidade do administrador, tendo em vista essa conectividade, que, a cada dia, posso observar nos acessos impulsivos, as mentes alteradas, os comportamentos agressivos, a dificuldade na comunicação, as acusações indevidas, as transferências de responsabilidades por conta de decisões que precisam ser tomadas:

Todos nós sentimos impulsos emocionais, inclusive irritações e frustrações. Em muitas situações, esses toques de despertador servem como valiosas cutucadas intuitivas. Em outras vezes, especialmente quando estamos tensos e cansados, a energia emocional, ou a compulsão para falar ou agir de maneira inconveniente ou agressiva, pode ser administrada – primeiro sentindo o impulso assim que ele surge e depois administrando sua resposta por meio do redirecionamento de sua atenção para algo produtivo e construtivo (Ibid., p. 58).

Neste sentido, o administrador que não entender a si próprio nem ao outro terá grande dificuldade para gerir as organizações desse milênio; será uma “pedra” no caminho da sensibilidade, ou seja, da Educação. Mentes racionais sim, mas não dissociadas da mente emocional. Morgan (1996) propõe um sistema de auto-organização com a criação de um planejamento holográfico. Sua intenção é criar uma visão da organização como um todo, em que as suas partes estejam inseridas; dessa forma, o sistema aprende a se auto-organizar, bem como a manter um sistema completo de funcionamento, mesmo com o mau funcionamento das partes.

Por isso, através do pensamento de Crema (1989, p. 51), afirmo que, “transcendendo o modelo mecanicista, a Física do século XX desvelou um Universo vivo, dinâmico, interligado, sistêmico, em uma só palavra: holístico”. Ao administrar a organização com o sentido de totalidade, o administrador poussa o seu olhar holístico. A visão holística é

resultante de um conhecimento e de uma experiência do novo paradigma holístico. Esse paradigma sustenta a tese de uma verdadeira mutação de consciência que decorre no globo terrestre. Por paradigma refiro-me a um modelo, a um padrão de uma compreensão da realidade.

Assim, para o contexto deste estudo, retomo a questão da abordagem holística como uma perspectiva de mudança para o ensino de Administração. Por abordagem holística, refiro-me à formação de um todo, de um homem na sua dimensão corpo, mente e espírito. De forma breve, destaco as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana: corpo, intelecto, sentimento e espírito. Na dimensão corporal, refiro-me às expressões visíveis do que somos; pelo intelecto, considero as potencialidades de assimilar, reter e transmitir informações, de pensar, de comparar, analisar, questionar e resolver problemas; falo do sentimento, referindo-me ao amor, e a toda sensibilidade de expressão no processo de interação com o outro; e, por fim, à dimensão espiritual; refiro-me ao sentimento de compaixão universal, no sentido de profunda solidariedade com toda a humanidade e à comunhão com todos os demais seres (CARDOSO, 1995).

O ensino de Administração, com base em princípios holísticos, deve ser visto por aqueles que elaboram os projetos pedagógicos de suas instituições, com o objetivo de trazer mudanças sistêmicas para os currículos, para que todos enxerguem esse processo de humanização. Os projetos pedagógicos norteiam a própria sociedade, e são norteados por ela; portanto, faz-se necessário um aperfeiçoamento dos currículos, dos processos no sentido de saber lidar com esse humano. Refiro-me à formação de um administrador que desenvolva uma mentalidade holística para o atual contexto, esclarecendo nas palavras de Weil (1997, p. 65), que:

[...] a abordagem holística em administração, como aliás em todos os domínios na vida, é muito mais a resultante de uma atitude profunda e comportamento efetivo do que um simples modelo teórico, por mais perfeito que este seja. O modelo pode ajudar a alcançar as finalidades descritas anteriormente, mas jamais substituirá uma atitude de respeito aos aspectos sagrados da vida. A organização ganhará uma força extraordinária se esta atitude for fruto de um desenvolvimento interior de seus dirigentes e do seu pessoal.

No que diz respeito ao administrador com mentalidade holística, entendo uma forma de pensar, sentir e agir, com base em princípios integrativos, do ser humano em sua totalidade. Neste contexto, o desafio do ensino de Administração sob o enfoque holístico passa pela mudança de mentalidade dos participantes da organização, processo que só se torna

possível através de uma autotransformação, uma mudança em nós mesmos; pois para administrar holisticamente é preciso saber cuidar dos nossos problemas, nossos sentimentos, nossas emoções (BONILLA, 2002; COSTA, 1998).

Pensar em um perfil de administrador holístico requer a sutileza de pensar uma outra forma de olhar a Educação. Na Educação é que buscamos o novo, as descobertas, o despertar de uma consciência latente no interior de cada ser. Por isso, sinto o momento de trazer à tona um outro olhar para a formação de professores e as práticas pedagógicas do ensino de Administração, focando a sua essência na inteireza do ser. É o momento de libertar o ser “adormecido” nas organizações, nas nações, no mundo global.

Debruçada sobre esta construção, escutando o silêncio desta reflexão, posuo o olhar na realidade ao redor, e posso enxergar a sutileza de uma abordagem holística para o cotidiano do ensino de Administração. Penso em uma outra forma de conhecer, assim como Linhares (1999, p. 18):

Quando me pus de olhar estranhado para o cotidiano da escola, pensei em uma metodologia de pesquisa que facilitasse uma desconstrução do que me era tão familiar. As palavras se debruçavam na soleira dos dias, acostumadas. Sua obviedade impedia de ver. Um suor se despegava do cotidiano deixando tudo opaco. Eu queria transpor essa opacidade – e também a dor? – que me impedia de ver [...].

Com esse sentido de transposição da realidade que, no atual contexto da Educação, no Brasil, identifico e trago alguns elementos que estão em sintonia com o meu modo de pensar, que remetem para uma possível formação de um administrador com práticas transformadoras, holísticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), segundo o Parecer nº 776/97 do CNE, contempla um campo de saber voltado para o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica do aluno, incluindo as dimensões éticas e humanísticas, formando nele atitudes e valores orientados para a cidadania.

Também é fundamental para a discussão deste trabalho, destacar as DCNs para o Curso de Graduação em Administração, aprovadas no dia 7 de junho de 2003 pelo Parecer CES/CNE nº 134/2003, entendidas como “[...] parâmetros norteadores para a elaboração e revisão do projeto pedagógico e não como instrumento para tolher a iniciativa e a criatividade dos gestores e segmentos envolvidos no processo” (ANDRADE; AMBONI, 2003, p. 10). Verifico um ponto crucial para a nossa reflexão: a organização curricular proposta pelas DCNs do Curso de Administração favorece a flexibilidade, a contextualização e a interdisciplinaridade com o objetivo de formar um administrador em sintonia com as

transformações que ocorrem no mundo moderno. Enfatizo que os projetos pedagógicos dos cursos de Administração “[...] devem respeitar os princípios de valor, como fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; formação de valores; aprimoramento como pessoa humana; formação ética e exercício da cidadania” (ANDRADE; AMBONI, 2003, p. 25).

Ainda em conformidade com o trabalho de Bonilla (2002), identifico-me com sua discussão sobre a Holística com a Administração, abordando a Educação Ambiental como elemento básico na formação dos administradores, ou seja, defendendo a criação da disciplina “Administração e Meio Ambiente” na grade curricular do curso de Administração.

Com esse sentido, entendo que o ensino de Administração pode passar por uma retradução de sua maneira de ensinar, por uma forma de educação holística, que tem o propósito de preparar o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, a formação do administrador pode passar por uma prática pedagógica que busque o desenvolvimento do aluno como um todo.

Para tanto, os conteúdos a serem trabalhados pelos professores devem ser praticados com o sentido de inteireza, na dimensão corpo com um fazer habilidoso, na dimensão intelectual, buscando aprender a aprender, na dimensão sentimental, desenvolvendo sua capacidade de amar; e, na dimensão espiritual, celebrando a vida em comunhão com todos os seres do universo (CARDOSO, 1995). Neste sentido, este autor afirma que os vários caminhos metodológicos existentes facilitam o processo de aprendizagem integral do aluno:

[...] Em consonância com a abordagem holística da realidade, o ensino também se estrutura através da *interação* de dois caminhos metodológicos: um teórico, outro vivencial; ou seja, *holologia e holopraxis* [...] Na prática de ensino, fazer *holologia* é buscar a superação do currículo escolar fragmentado em disciplinas estanques, por intermédio de abordagens interdisciplinares de conteúdos. [...] Já a *holopraxis* é o conjunto de práticas vivenciais que antecedem, permeiam e finalizam toda aprendizagem. Elas objetivam integrar, no aluno, as quatro funções psíquicas pesquisadas por Jung: pensamento e sentimento, sensação e intuição (Ibid., p. 63).

Neste sentido, a educação holística requer, também, uma formação de professores sob uma visão de inteireza, holisticamente falando. Há diversos métodos, aplicações e práticas pedagógicas que propõem uma educação do homem integral. Portanto, se falo sobre a formação de um ser integral, falo também na formação de um professor integral nesse contexto. Um professor que pode ser formado sob um olhar holístico, sendo estimulado para um “[...] desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual” (CARDOSO, 1995, p.51).

Diante das considerações apresentadas, reflito sobre os cenários de ensino-aprendizagem, e observo o quanto a tecnocracia e a burocracia ainda dominam o ambiente organizacional e acadêmico, entretanto, essa realidade está se modificando. Isso pode ser comprovado na pesquisa realizada pelo CFA que aborda o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador (CFA, 2006). Os administradores que participaram da pesquisa opinaram sobre os novos conteúdos para cursos de Administração, segundo mostra o Quadro 6.

Conforme pode ser contemplado, a pesquisa apresenta conteúdos que sugerem, de forma implícita, a possível formação de outros educadores de homens que possam dirigir a ciência com mais sabedoria de inteligência e de emoção. Nesse sentido, é preciso deixar vir à tona uma outra racionalidade para as nossas organizações, uma racionalidade que possibilite o desenvolvimento do homem integral, na sua inteireza de ser: corpo mente e espírito.

Novos Conteúdos para Cursos de Administração		2006 (%)
1	Desenvolvimento de empreendedorismo	46,03
2	Gestão de micro e pequenas empresas	27,34
3	Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável	23,51
4	Ética empresarial	20,11
5	Criatividade e inovação	17,99
6	Parcerias público-privadas, Cooperativismo e Terceiro Setor	17,78
7	Construção de indicadores de resultados	16,01
8	Responsabilidade social da empresa	14,59
9	Construção de cenários	13,17
10	Processo decisório	12,32
11	Gestão Pública (licitação, orçamento público, etc.)	11,90
12	Aplicativos de T. I. em Gestão	12,32
13	Raciocínio Lógico	11,47
14	Negociação	9,49
15	Modelagem organizacional e de processos	10,06
16	Práticas de redação e expressão oral	9,21
17	Gerenciamento de conflitos	9,35
18	Comércio exterior	8,92
19	Comunicação institucional	3,68
20	Outros	2,55

Quadro 6 – Novos Conteúdos para Cursos de Administração.
Fonte: **Pesquisa Nacional**: perfil..., 2006.

Na visão de Yus (2002), a perspectiva holística da educação que forma o ser integral, especificamente o aluno de Administração, deve apresentar os seguintes princípios pedagógicos:

⇒ O objetivo é firmar o crescimento dos estudantes através de sua auto-realização, um processo de autodescoberta, com o sentido de formar seres humanos saudáveis e inteiros, que possam ser vistos como cidadãos ativos. Dessa forma, os estudantes passam a reconhecer seu

potencial oculto, pois cada estudante é incentivado para o processo de desenvolvimento pessoal: auto-estima, responsabilidade pessoal e potencialização individual.

⇒ A educação sob o olhar holístico reconhece que a inteligência é múltipla, é multidimensional e pode ser expressa de diversas formas: cinéticas, musicais, espaciais, intrapessoais e interpessoais. Ou seja, uma idéia para atuar de maneira inteligente no mundo.

⇒ As estratégias da educação se desenvolvem como um processo sistêmico, nas quais são formuladas com o objetivo de elevar a produtividade dos alunos e professores e relevar os seus pontos fracos. Os processos holísticos de ensino e aprendizagem estimulam o autoconhecimento e a autodescoberta: auto-estima, potencialização individual, imaginação, simplicidade e criatividade individual e coletiva. Vale enfatizar que o conteúdo curricular dessa educação é flexível, no sentido de o professor proporcionar estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com a idade e situação específica no âmbito escolar. Para tanto, a instituição precisa apoiar todas as participações responsáveis pelas estruturas administrativas.

⇒ A qualidade do conhecimento, das idéias e das respostas se sobressai mais do que a quantidade de detalhes das informações dadas. Isso não quer dizer que o corpo de conhecimentos não tenha relevância.

⇒ Sob a perspectiva holística, o currículo escolar deve ter como referência a compreensão e a aprendizagem de informação detalhada. Todas as áreas disciplinares devem incentivar o desenvolvimento da intuição, a imaginação e a criatividade. O currículo holístico estimula a aprendizagem corporativa, ou seja, ‘duas cabeças (ou mais) pensam melhor do que uma’. Neste sentido, raramente existem respostas certas, o importante é que os alunos sejam incentivados e estimulados a compartilhar idéias experiências acerca da diversidade humana.

⇒ Este princípio holístico reconhece a escola como uma organização de gestão viva, na qual a interdependência é o mais importante princípio organizativo. Aqui prevalecem os princípios de camaradagem, colaboração, cooperação e participação. Como sistema vivo, a escola holística inverte o papel dos professores e os alunos, isto é, os professores se tornam aprendizes, e os aprendizes professores. Saliente-se que a comunidade participa como extensão do processo de ensino e aprendizagem, bem como os pais são considerados co-criadores desse processo.

⇒ A educação holística reconhece que o diretor deve assumir uma liderança educativa efetiva, pautada na supervisão do projeto educacional geral da organização escolar, facilitando e articulando a rede de relações entre educadores, pais, alunos e membros da comunidade. O

diretor holístico deve centrar sua atenção na pessoa, estimulando cada uma a fazer o que melhor sabe fazer, reconhecendo o apoio de cada indivíduo nos resultados alcançados. Para esse líder, todos os colaboradores da instituição devem ter voz nas decisões.

⇒ Os conteúdos holísticos devem ser estabelecidos com os seguintes aspectos: reflexão, conhecimento e habilidades. A reflexão se baseia na compreensão fundamental da conectividade das coisas. A base de conhecimento inclui aspectos como a alfabetização ecológica ou os sistemas globais, o contextual, o intuitivo. As habilidades incluem competência em leitura, pensamento sistêmico, criatividade, resolução de problemas pensamento crítico e tomada de decisões, habilidades interpessoais e intrapessoais de comunicação, cooperação, resolução de conflitos, pensamento auto-reflexivo e auto-avaliativo, capacidade de tornar-se aprendiz independente.

⇒ A finalidade da avaliação sob o olhar holístico é proporcionar *feedback* necessário para incentivar competência por meio do autoconhecimento. Os alunos são avaliados pelo crescimento na grandeza pessoal, não são comparados uns aos outros, mostram seu trabalho através de portfólios, projetos, demonstrações e discussões com professores, com outros alunos e com os pais.

Apresentadas as considerações gerais sobre a educação holística para o ensino de Administração, posso concluir que uma racionalidade formada nesses moldes tem a possibilidade de promover mudanças, transformações na sociedade de organizações, promovendo uma vida mais digna de ser vivida. Penso em uma racionalidade com valores altruístas, que possa dirigir uma organização com dedicação e amor incondicionais e desinteressados, que possua um espírito universalista e transformador, uma mentalidade sistêmica, um líder ético-espiritualista; enfim, penso em uma racionalidade integral, inteira, completa.

Entretanto, para atingir tais requisitos, os professores precisam transcender o papel de professor, desbloquear a visão cartesiana, visualizar o aluno como um ser inteiro, vencer as barreiras do processo educativo instituído, como contempla Behrens (2003, p. 70):

A problemática reside na postura de muitos professores que não visualizam o ser humano como um ser completo. A prática pedagógica fragmentada, revestida de competição, de tratamento austero do docente, de falta de visão da possibilidade de aprender com o erro, cria um clima de instabilidade que não permite aflorar a intuição, a criação, a justiça, a amizade, o compartilhamento, enfim, a sensibilidade necessária ao cidadão.

Assinale-se que me refiro a uma prática transformadora para o ensino de Administração, voltada para o contexto dessa cultura emergente, essa cultura que ultrapassa o paradigma conservador, que recebe influência do pensamento newtoniano-cartesiano. Uma prática que incentive os professores a superarem a fragmentação e a reprodução do conhecimento.

Por prática transformadora direciono-me a uma concepção de ensino holística, que traz a transdisciplinaridade, como a mais importante prática deste paradigma emergente. Uma prática que possa reunir princípios pedagógicos, a fim de proporcionar aos estudantes do ensino de Administração o discernimento em suas relações com o mundo, dando-lhes a possibilidade de criar, recriar e decidir acerca dos diferentes desafios apresentados pelo ambiente social das organizações.

Para tanto, como Freire (2003) e Yus (2002), compreendo que é preciso ampliar os conteúdos programáticos do ensino de Administração com o objetivo de integrar a dimensão humana no contexto pedagógico como alavanca do processo de transformação social e política das organizações e do homem. Contudo, entendo que o processo de humanização das práticas pedagógicas requer coragem para renascer uma prática contínua com vistas a um trabalho coletivo e conjunto entre instituição, professores e alunos. Behrens (2003, p. 66) afirma que “ao considerar, na escola, a intuição, a emoção, a paixão, o amor, o sentimento, que alicerçam a visão holística, pretende-se superar a separatividade e provocar um repensar do universo como unidade-na-diversidade e diversidade-na-unidade”.

Com isso, acredito que as racionalidades anteriormente trazidas para o desenvolvimento desse estudo merecem atenção no sentido de que se devem associar a uma racionalidade transdisciplinar.

A abordagem transdisciplinar “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 51). Na metade do século XX, surgiu uma necessidade indispensável de *laços* entre as disciplinas, daí o surgimento da pluridisciplinaridade (também chamada de multidisciplinaridade) e da interdisciplinaridade. “A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo [...] A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (NICOLESCU, 1999, p. 50).

Assim, como Crema (1989, p. 96):

Quero enfatizar que a transdisciplinaridade representa um significativo avanço além da *inter, pluri e multidisciplinaridade*, que foram importantes contribuições, já incorporadas à *praxis* científica-educacional de vanguarda, e que integram apenas as diversas disciplinas e ramos científicos do conhecimento. A transdisciplinaridade transcende o enfoque disciplinar e reata a ligação entre os ramos da ciência com os caminhos vivos de espiritualidade, implicando a imprescindível e já referida interação hemisférica.

Neste sentido, reflito que a conduta transdisciplinar é muito difícil de ser seguida, pois propõe práticas alternativas que trabalham a formação de uma racionalidade mais equilibrada, controlada emocionalmente. Entretanto, como Andrade e Amboni (2003), acredito que as organizações modernas movimentam-se para uma quebra de paradigma, que converge para a formação de uma outra mentalidade do administrador, com a finalidade de ampliar suas relações com o mundo:

O movimento pós-moderno utiliza o paradigma transdisciplinar. A transdisciplinaridade deve buscar o que é comum em todos os pensares, o lugar para onde todas as ciências convergem, para que se possa entender a relação do homem com o mundo. O conteúdo transdisciplinar deve alimentar a idéia de que nenhuma disciplina tem mais valor do que as outras e de que a nossa missão não se esgota na explicação de conteúdos implícitos nelas. Um currículo transdisciplinar sugere a abertura de nossa mente para que possa abordar, crítica e simultaneamente, dimensões como ecologia, artes, televisão, tecnologia, política, meditação, guerras, relações de amor e de trabalho (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 116).

Diante disso, compreendo que o autor sugere um processo de formação do administrador voltado para a formação de uma racionalidade transdisciplinar. Segundo Nicolescu (1999), a racionalidade transdisciplinar passa pela transreligiosidade, traz dentro de si princípios de uma nova ética, a ética, que cuida para não ferir, desenvolve sentimentos de benevolência, não rouba, não priva os outros, sabe usar os recursos do mundo para o bem-estar do Planeta. É uma consciência universal associada com as coisas sagradas que estão ao nosso redor, vê a sacralidade em tudo.

Logo, entendo que a racionalidade transdisciplinar apresenta a simplicidade no falar, no pensar e no agir. Na história da humanidade o exemplo de líderes administradores com práticas universais, como Gandhi, Jesus e tantos outros, serve para incorporar a idéia de uma administração que traga em si princípios éticos para uma conduta de convivência humana. O administrador, com uma formação transdisciplinar, tem a possibilidade de desenvolver o ato do equilíbrio em si: corporal, mental, espiritual. Poderá, ainda, desenvolver a habilidade de contentamento, de retirar de dentro de si o inútil, e se empenhar nas

verdadeiras causas que levam à felicidade, que não são efêmeras. Como afirma Nicolescu (1999, p. 144) “construir uma pessoa verdadeira também significa assegurar-lhe as condições de realização máxima de suas potencialidades criadoras [...] A abordagem transdisciplinar está baseada no equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior”.

Na realidade, existem barreiras que precisam ser vencidas ao longo do caminho da sensibilidade, a qual me refiro como o caminho da Educação. Para Freire (1992), os homens e as mulheres como corpos conscientes, em suas vidas pessoal e social, encontram “situações-limites” que não podem transpor ou não querem transpor, mas que proíbem a maioria de atingir a realização da humanização e a concretização do ‘SER-MAIS’. Com esse sentido, a missão de um administrador com formação transdisciplinar é a de proporcionar um equilíbrio dinâmico para a humanidade, é contribuir com um exemplo empresarial de ‘organização amorosa’, que ultrapasse as “situações-limites”, que invista no futuro de seus colaboradores, proporcionando-lhes outras formas de educação continuada, aquela que propicia a autotransformação.

Igualmente a Behrens (2003, p. 39), saliento que uma proposta diferente para os administradores, para as organizações, deve partir da Educação:

Na Educação, a visão global, sistêmica e transdisciplinar mais significativa e relevante neste momento histórico, precisa com urgência ultrapassar a visão compartimentalizada, disciplinar, única e isolada. Essa nova ótica para educação leva a defender que, nos cursos como um todo deve haver um esforço para reaproximar as disciplinas que devem se desencadear e se interconectar como uma rede, como uma teia interligada e interdependente (BEHRENS, 2003, p. 39).

Para tanto, torna-se necessária a ressignificação do currículo de Administração para a formação dessa outra mentalidade do administrador, que poderá ser capaz de compreender qualquer tipo de análise organizacional. Para tanto, que se deixem aflorar outras alternativas que possibilitem pensar e entender as almas das organizações. Ao despertar para uma consciência futurista, o educador precisa mudar suas práticas tradicionais com a possibilidade de construir uma prática transformadora para o ensino de Administração.

Por fim, reflito na leitura de Freire, que, na sua simplicidade e sabedoria de educador de homens, propôs uma prática educativa transformadora, uma convivência amorosa entre professores e alunos, uma pedagogia pautada em uma ‘ética universal do ser humano’. Para ele, “[...] Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades” (FREIRE, 1996, p.11).

Neste sentido, Freire assevera que se precisa de uma pedagogia da comunicação, com a qual se pode vencer o desamor do antidiálogo na sala de aula. Portanto, é preciso que novos conteúdos programáticos sejam desenvolvidos em uma concepção de educação transformadora, a fim de se conseguir a construção de uma compreensão crescentemente crítica. A esse processo de desenvolvimento de um pensar crítico, Freire (1987) denominou de conscientização. Então, desenvolver a consciência crítica passa pela pedagogia do diálogo, do envolvimento, da interatividade, na qual o professor deve estimular o aluno a expressar suas idéias, a desenvolver o seu poder posicional e participar ativamente para encontrar alternativas aos diversos problemas comuns à humanidade.

Para o mencionado autor, mudar é difícil, mas é possível, através de uma ação político-pedagógica com a qual todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam se comprometer.

[...] Quem pode comprometer-se? [...] Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 2003, p. 16-17).

Ainda inspirada em seus ensinamentos, complemento que, “às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido [...], diga que, sonhador, continuo a falar em uma educação de anjos e não de mulheres e de homens” (FREIRE, 1996, p.36).

Então, dou-me conta de que minha pretensão é poder contribuir para o atual contexto da produção de saberes, visando conhecer outros elementos incorporados às transformações que ocorrem no mundo atual. Por isso, investiguei sobre as práticas pedagógicas do cotidiano do ensino de Administração, interagindo com professores e alunos, inspirada na luz dos diversos pensadores citados ao longo deste estudo, com vistas à possibilidade de descoberta ou construção de práticas transformadoras.

Afinal, no próximo item, apresento os resultados e as análises dos dados, desta pesquisa empírica, sobre as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração.

CAPÍTULO III

DESCORTINANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Quando percebemos que nós e o planeta, na verdade, somos um só, uma realidade, uma só consciência, teremos chegado ao ponto de descobrir que a nossa transformação não foi apenas uma atitude, mas uma mutação.

Fritjof Capra

Esta pesquisa empírica tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, com vistas à construção de práticas transformadoras à luz do discurso dos sujeitos investigados, e permite apresentar os resultados captados através do questionário, da entrevista e da observação livre.

Uma de minhas maiores preocupações foi organizar os dados retirados dos depoimentos dos sujeitos participantes desta pesquisa, que se colocaram à disposição, com presteza e sentimento de colaboração. Particularmente, durante o trabalho de campo, vivenciei uma riqueza de aprendizados pela partilha de conhecimentos, de sensações e de experiências de vida dos sujeitos pesquisados.

Desta forma, nos próximos itens, à luz dos professores e dos alunos do ensino de Administração da Instituição pesquisada, bem como dos autores que fundamentam esta obra apresento as ‘pérolas’ descobertas durante a pesquisa, seguindo a seqüência das categorias elencadas no Capítulo I.

3.1 A formação inicial e continuada do docente de Administração (Categoria 01)

Nesta categoria, são abordadas as contribuições recebidas pelos professores do ensino de Administração para a sua formação docente. Para tanto, no primeiro indicador, são considerados os aspectos que influenciaram o início da carreira docente. No segundo,

transcrevo o pensamento dos sujeitos, quanto aos aspectos da formação continuada que contribuíram para a carreira docente. E, no terceiro indicador, revelo os momentos que marcaram o trajeto da docência superior do professor de Administração.

3.1.1 O ingresso na carreira docente

No percurso da vida, o professor vai construindo sua formação profissional. Em um estudo realizado acerca dos aspectos de processos de aprendizagem, Mizukami (2002, p. 166) verificou que muitos participantes

consideram, via de regra, o processo de aprendizagem profissional como contínuo, ao longo de suas vidas. Tal processo envolve capacitação técnica, senso crítico, autocrítica, reflexão, apoio científico e, para muitos, um pouco de arte. A preparação para o enfrentamento das singularidades do dia-a-dia é considerada como um componente importante de tal aprendizagem. Citam como fonte de aprendizagem: os modelos aos quais foram submetidos ao longo do processo de escolarização e de profissionalização, os alunos (aprender a ler o aluno, a entendê-lo e desenvolver aulas de forma que esse aluno possa aprender), os pares, dificuldades e impasses do dia-a-dia; erros, dilemas e desafios enfrentados.

Desta forma, as influências recebidas que antecedem o exercício da carreira docente são as mais variadas. Entretanto, para os professores que trazem um conteúdo de formação pedagógica, como é o caso de professores licenciados, pude notar que isso possibilita o desenvolvimento de uma carreira inicial no ensino de Administração com fluidez:

A vida acadêmica me deu muitos subsídios à área Didática, de como transmitir as informações, porque pela minha formação anterior, o conteúdo, eu já levei pra universidade (BELMIRO).

[...] A minha graduação é licenciatura. O conteúdo é muito voltado para as disciplinas pedagógicas, muito para a docência, tem muita teoria de didática, de psicologia do adulto, da criança (PHILIP).

Eu acredito que houve uma agregação de valores nas duas formações. Eu sempre digo que a Pedagogia possibilitou-me desenvolver o meu senso crítico, a minha capacidade de investigação de fazer uma relação de teoria com a prática, de análise de contexto. E, a Administração me possibilita, um ensino mais técnico, mais prático, em relação, à própria vida (ELTON).

Contudo, ao analisar os depoimentos dos sujeitos pesquisados sobre o início do exercício da profissão docente, especificamente, verifiquei posicionamentos que convergem para a ausência parcial da formação pedagógica no bacharelado. No entanto, quando há a vocação pedagógica, o professor é levado ao despertar da carreira docente:

O aspecto primordial que contribuiu para minha docência foi o Mestrado, principalmente, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que me deu uma visão melhor (TOM).

Nunca ensinaram a gente a ensinar e nunca disseram que a gente podia ensinar. [...] existe uma tendência muito grande a se estudar por estudar, estudar por saber, estudar por conhecer e aí você termina indo para o lado do querer saber, do querer ensinar. [...] aí eu terminei caindo nessa história de ser professor (Risos) (MAX).

Na realidade, eu acordei professora, apesar de já ter vivenciado, ter tido algumas experiências em sala de aula, mesmo logo depois da minha graduação (ABRAHAM).

Conforme visto, a escolha da carreira docente é localizada por alguns professores durante a graduação, como também na vocação, no interesse pela área e na busca constante do conhecimento.

Para o professor Lauro, a escolha se deu por um convite feito em razão da carência de professores no interior do Estado; tal fato o conduziu a descobrir uma tendência natural para o magistério, pois, no relato que segue, demonstra que foi flechado à primeira vista com o sentimento de amor pela Educação:

[...] fui trabalhar no interior do Piauí, e lá me fizeram professora. Convidaram-me porque, foi uma época, na década de oitenta, que tinha muita dificuldade de professores no ensino de segundo grau. E, convidaram-me pra dá aula numa escola pedagógica. [...] Eu trabalhei nessa escola durante um bom tempo. [...] comecei a me apaixonar por Educação, mesmo sem ser professora, propriamente dita [...] E foi assim uma decisão muito feliz na minha vida (LAURO).

No que se refere ao professor Amitai, o interesse pela carreira docente surgiu de uma entre tantas adversidades enfrentadas no cotidiano. Em virtude de ter sido acometido por um *stress*, o professor deparou-se com a necessidade de buscar novos desafios na vida profissional. Na opinião de Andrews (2003), isso pode ser visto como o *stress* bom, aquele que mantém a pessoa motivada, inspirada e produtiva, por ter recebido estimulação suficiente. O *stress* teve início como um fator que o estimulou a uma nova busca; e nesta descobriu-se como professor:

A formação dá suporte pra docência, mas não necessariamente vai determinar o exercício da docência. No meu caso, especificamente, a docência veio por acaso, em função de um *stress* enquanto administrador. Surgiu um concurso, inscrevi-me, fui aprovado. E já que tinha sido aprovado entre vinte candidatos, fui ver como é que era. Mas sempre com aquela determinação, se um dia fosse pra docência, eu tentaria fazer diferente daquilo que fui submetido tanto na graduação como na pós-graduação (AMITAI).

Lima e Reali (2002, p. 232) afirmam que “a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, como da experiência pessoal e profissional”. Em sintonia com essa linha de pensamento, identifico a percepção do professor Idalberto acerca do processo de formação do professor:

[...] eu entendo o conhecimento como não linear, ou seja, a nossa formação, não é só graduação, não é só especialização, não é só mestrado. A nossa formação é a nossa vivência (IDALBERTO).

O professor Idalberto considera que a formação ocorre nos contextos vividos em todos os momentos de sua vida, ou seja, tudo aquilo que ele vivencia seja no doutorado, no mestrado, na graduação, na vida profissional, na vida pessoal, na família, tudo representa a vivência do ser professor.

De fato, esse entendimento também pode ser notado nos depoimentos de um grupo de professores, nos quais foi possível identificar o quanto o exercício profissional contribui para a prática da docência. Enquanto indivíduos contratados por organizações, o profissional do ensino de Administração vai se descobrindo, passando a enxergar seus potenciais, suas habilidades, suas condições de encarar o novo:

A docência foi uma consequência, porque eu tinha um convívio de práticas de treinamento com a qualidade, treinamentos com fazendas, treinamentos com o corpo das empresas. Eu já comecei com aquela habilidade e, onde eu morava tinha uma carência muito grande de instrutores, de docentes. Então, foi uma coisa que aconteceu naturalmente, não foi uma coisa que eu buscava. Porque eu tinha habilidade de sala de aula, de prática, de trabalhar em grupo (FREDERICK).

Não teria assim um aspecto voltado pra você, enquanto administrador de empresas, ter essa característica da docência. Mas você vai se percebendo com condições de transmitir conhecimento pra outras pessoas (HENRI).

[...] um dos motivos foi esse: eu me deparar com pessoas com dificuldades pra realizar atividades em entender o que é uma meta, em entender o que é um resultado estipulado numa organização, em entender o que é melhorar uma qualidade. Então, o que me levou a entrar nessa área do ensino foi ir pra sala de aula pra reverter essa situação. Em outras ocasiões, pra trabalhar com casos específicos, você nota que é uma forma de mudar a realidade, treinando pessoas. Então, esse foi um dos motivos que me levou a entrar nessa área de docência, e, também, pra continuar o tempo todo estudando (RUI).

O professor Frederick encarou a docência como uma continuidade de seu trabalho, já que possuía experiência com desenvolvimento de pessoas, como instrutor de treinamento. Isso facilitou sua consolidação profissional docente. Neste sentido, Mizukami

(1996, p. 78) assevera que “o exercício profissional [...] propiciou, igualmente, maior segurança, experimentações, diversificação de materiais instrucionais e tranquilidade no enfrentamento das situações de ensino-aprendizagem”.

Da mesma forma, Pimenta (2002) destaca que a opção em ser professor emerge no momento da formação profissional:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação da área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor (p. 105).

Para o professor Abraham, numa outra perspectiva, a formação de sua identidade ocorreu durante o percurso iniciado na carreira docente:

[...] na medida que você vai andando, você passa a descobrir e a formar sua própria identidade profissional. Você vai analisando, e vai ponderando aqueles aspectos que no seu entendimento e, no seu dia a dia, vão dando maiores resultados. E aí você vai filtrando e, de certa forma, formando a sua identidade profissional docente. Isso é o que aconteceu comigo (ABRAHAM).

Vale destacar que a escolha do magistério como profissão recebe considerável influência do núcleo familiar. Para Mizukami (1996, p. 69):

De uma maneira geral, pode-se dizer que a escolha do magistério foi feita desde cedo (infância ou adolescência) [...] Nessa escolha o ambiente familiar exerceu considerável influência, tanto no que se refere ao magistério em si e à área específica em que o magistério seria exercido quanto em relação a modelos e estímulos relacionados à profissão.

Os relatos de um grupo de professores registram a influência familiar como um dos aspectos que os encaminhou para o seu processo de formação inicial como ser docente:

[...] a docência eu acho que esteve muito presente em toda a minha vida. [...] eu acho que está no meu sangue: filha de pai professor. Meus irmãos, todos são professores e eu acabei sendo professora. Então, quando eu fui fazer o trabalho de conclusão de curso, eu queria fazer um tema que tivesse a ver comigo, e eu queria na área da educação [...] já me encaminhando pra questão da docência, da educação [...] Eu acho que nunca estive professora, eu sempre fui professora mesmo. [...] Eu me sinto muito mais docente, muito mais professora do que Assistente Social. Sempre trabalhei como professora com crianças. Antes de me formar eu dava aula de reforço, depois eu fui convidada pra dar um curso pra criança na área de escrever (KURT).

[...] o que mais me influenciou na minha formação [...] foi a convivência com o meu pai. [...] Mas tem também muita influência da minha mãe por ela ser pedagoga. [...] No fundo, no fundo, eu já tinha a intenção de dá aula (MARY).

[...] a maioria das pessoas que tiveram uma representação muito forte na minha formação eram professores. Eu sempre olhava pra eles e me espelhava no exemplo. Gostava da forma como eles se apresentavam em sala de aula [...] esse estímulo eu devo aos meus tios, que começaram a me provocar isso desde cedo (MICHAEL).

O crescimento e a convivência na família em que se valorizam o ensino e a aprendizagem desde cedo, em virtude de um pai, uma mãe, um(a) tio(a) estarem presentes na história do(a) professor(a), são fatores que propiciam a opção pela carreira do magistério.

Entretanto, pude identificar, em algumas falas, que a graduação também pode registrar lembranças pouco significativas para o momento da formação inicial do professor do ensino de Administração. Experiências que marcaram de forma negativa resultaram em ligeiras insatisfações, todavia isso não impediu que o professor, posteriormente, desse início à carreira docente.

De acordo com o professor Chrys, a formação inicial, a sua graduação não exerceu muita influência em sua opção de vida para a escolha em ser professor. Segundo ele, provavelmente pelo fato de sentir a maturidade mais presente apenas quando ingressou no mercado de trabalho, para o exercício da carreira profissional; acentuando-se após o início do processo de formação continuada, especialização e mestrado. Por sua vez, o professor Ludwig, por conta de uma graduação em uma área mais técnica, expressa que não pensava em ser professor. Enfrentou dificuldades mais especificamente ligadas ao tipo de população que freqüenta instituição pública. Portanto, reiterou que esse choque da realidade possa ter causado esse sentimento durante o seu percurso como aluno, conforme pode ser comprovado em seu relato:

A minha formação inicial não contribuiu quase nada pra minha atuação como docente (CHRYS).

Quando eu terminei a minha graduação, a última coisa que eu pensava em ser na vida era professor. Exatamente, pela experiência traumática dos professores da graduação. A minha graduação, na verdade, me preparou tecnicamente pra executar operações práticas do dia-a-dia. Então, trabalhou a parte técnica e deixou a parte humana de lado [...] Não é à toa que existem vários profissionais da minha área que têm essa dificuldade de lidar com o humano quando vão pra sala de aula passar o conhecimento, transmitir o conhecimento. São tidos como professores carrascos, são tidos como professores inflexíveis, invariáveis, são professores que tem uma relação com o aluno de forma problemática, porque não sabem lidar com o ser humano (LUDWIG).

Para alguns professores, a construção da identidade como profissional docente deu-se nas brincadeiras de criança. Foi o caso do professor Douglas, que, idealizando um sonho, foi construindo seu universo holográfico, e nem se deu conta de que já havia programado seu futuro pela própria mente inconsciente. Durante a segunda graduação, esse desejo foi revelado, conforme a sua memória:

[...] Quando criança eu gostava muito de brincar como professora. Essa brincadeira era algo que me dava satisfação, mas eu não tinha idéia de que seria uma profissão pra mim. [...] durante a graduação, como eu já tinha esse propósito, eu passei a observar cada professor que ministrava a cadeira. [...] Eles tinham os seus métodos específicos, e procurei pincelar de cada um o que eles tinham de positivo. [...] durante a minha graduação, eu já tinha um ideal, já tinha um sonho de exercer a docência. [...] na minha colação de grau eu fui convidada, no descerramento da placa, para ser professora [...] Então, isso aí pra mim foi uma confirmação de que eu realmente estaria enveredando pelo caminho certo (DOUGLAS).

Da mesma forma, ainda nos corredores do ambiente escolar, em sala de aula, na condição de aluno, a admiração por métodos utilizados pelos professores influenciou o professor Peter a adotá-los em seu processo de formação inicial como docente:

[...] Uma vez em sala de aula, costumo projetar sucessos metodológicos com os quais tive contato quando aluno (PETER).

Pelo exposto, posso afirmar que a formação dos professores de Administração é uma obra em permanente construção, pela pluralidade de aprendizados que se acumula na história de vida dos docentes: saberes práticos, conhecimentos e conteúdos diversificados, vivências experienciais, sensações e emoções (TARDIF, 2002). Conforme Stefane e Mizukami (2002, p. 258), é importante colocar que:

Considerando os processos de desenvolvimento profissional da docência, a influência da formação na aprendizagem da busca por informações (considerando processos de autoformação ao longo da vida profissional) é um dos aspectos que contribuem para práticas pedagógicas eficientes.

No próximo item apresento os depoimentos dos sujeitos participantes, relatando a conquista da carreira docente, através de sua formação continuada.

3.1.2 A conquista da formação continuada do docente de Administração

A formação de professores passa por várias etapas. É preciso refletir a seguinte questão: – onde e como os professores do ensino de Administração aprendem a ensinar? No

processo da formação continuada, o professor tem a oportunidade de refletir sobre o ‘aprender a ensinar’, articulando sua vivência experiencial de sala de aula com os conhecimentos teóricos, corrigindo suas falhas e melhorando sua formação básica, aproveitando as partilhas com seus pares. De acordo com Zeichner (1993), aprender a ensinar é um processo que se alonga no decorrer da profissão docente. É, também, no processo de formação continuada que o professor pode suprir as lacunas de falta de formação pedagógica na graduação.

Entretanto, para alguns dos professores entrevistados, o processo de aprendizagem contínua do professor passa por dificuldades encontradas pelas escolas, de um modo geral, forçando-os à repetição de práticas tradicionais nos moldes de sua época, enquanto discente. Demonstro esse aspecto nos depoimentos agrupados:

A escola tem uma dificuldade muito grande, ou melhor, as escolas de um modo geral, de renovarem essa questão pedagógica, didático-pedagógica. Dá pra repetir modelos que nos foram dados na época de estudantes (BELMIRO).

Eu acho que hoje o único mestrado voltado para a docência é esse aí, que você está fazendo em Educação (PHILIP).

Hoje nada me afastaria da docência. Posso atestar que a formação da graduação, como também, a formação em Didática do Ensino Superior na pós-graduação, foram fundamentais para o desempenho em sala de aula. [...] No meu caso, a docência tanto melhorou o desempenho prático, assim como o desempenho prático melhora e tem melhorado a prática docente (AMITAI).

Freitas (2004) salienta que a formação contínua é processo que correlaciona as instituições formadoras com o docente em exercício, de forma que articule os problemas vivenciados com a produção de conhecimentos construídos na prática docente. Isto pode ser comprovado no depoimento do professor Lauro, quando afirma que o processo de formação é algo contínuo, especificamente para o professor que está constantemente em contato com a produção de conhecimento:

[...] Eu acho que a nossa formação mesmo é uma coisa contínua. Não deve parar para qualquer profissional, principalmente para o professor que está lidando direto com o conhecimento (LAURO).

De acordo com Mizukami (2002, p. 167), “a sala de aula e o contato direto com os alunos também são vistos como fonte de aprendizagem de si próprios, de habilidades que desconheciam, de características que achavam não possuir, de sentimentos que não identificavam”. Por sua vez, Freitas (2004) complementa, destacando que “a vida do professor é a sua formação”. Essa idéia pode ser percebida na fala do professor Idalberto:

Nossa vivência em sala de aula, talvez seja mais importante do que todos os mestrados e doutorados que você possa vir a fazer. [...] na verdade a vivência do professor, [...] quem é professor é professor de espírito, tudo que ele vivencia seja no mestrado, na especialização, na graduação ou na sua vida profissional, extra-sala de aula ou mesmo na sua vida pessoal, na sua família, ele consegue trazer isso para a sala de aula (IDALBERTO).

Para ele, a experiência cotidiana em sala de aula forma o professor, possivelmente, mais do que mestrados e doutorados. O professor Idalberto afirma que quem escolhe ser professor é porque já traz na alma essa vontade, essa vocação para o ensino.

Igualmente, o professor Tom vê o dia-a-dia da prática docente como a possibilidade de formação do agir pedagógico:

Esse dia-a-dia da prática pedagógica, como falei na exposição anterior, ele na realidade, muitos professores de Administração, vão pegando aquela prática pedagógica, vão pegando, no decorrer do dia-a-dia, e agora eu estou vendo no decorrer dos anos que eu estou passando na sala de aula, a importância do ensino continuado, da prática pedagógica aplicada ao curso de Administração. Eu sinto que não basta ser só bacharel em Administração e ter um mestrado e especialização, mas que a prática pedagógica do dia-a-dia do administrador, na minha concepção, tem que ser trabalhada de uma forma melhor para ele vir pra frente da sala de aula (TOM).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor acontece ao longo de sua trajetória profissional, quando passa a contemplar os diferentes tipos de conteúdos que assimila em sua prática diária (HERNECK; MIZUKAMI, 2002). Dessa forma, o professor sente-se em condições de prosseguir o caminho da docência, segundo o achado da fala do professor Henri; foi na especialização que este identificou o início de sua carreira docente:

[...] Quando comecei a fazer especializações, [...] já pensava que poderia enveredar por esse caminho da docência. [...] Já tinha tido uma experiência no segundo grau. Então, foi onde eu aprendi efetivamente a ter esse controle, esse domínio de sala de aula e elaboração de conteúdos. Comecei a perceber isso (HENRI).

Quando o professor se compromete com sua autoformação vai à busca de ampliar os conhecimentos que podem informar as possibilidades que a prática pedagógica pode provocar ou influenciar. Para Freitas (2004), o processo de formação de professores deve considerar os espaços vazios para descobertas; entretanto, Nóvoa (1992) vê na formação de professor a oportunidade para configurar uma 'nova' profissionalidade docente.

O grupo de professores expressa em suas falas que foi à procura de alimentar o seu ideal pedagógico, procurando estimular a emergência dessa cultura profissional, bem como o desenvolvimento pessoal:

Quando veio a graduação, requisitado na prática pelo exercício da Administração, você vai vendo que precisa buscar mais conhecimento ainda melhor do que você já faz. Novas técnicas, pensamento de outros autores, o que está sendo dado, porque só a graduação limita, você não está na área, você não está convivendo o conteúdo, você tem que renovar novos autores, novas práticas. Então eu vi essa necessidade na empresa, essa necessidade de começar a buscar nova informação, eu trabalhava em qualidade, em gestão de pessoas, especialização dentro da área. Então essa busca da especialização era pelo próprio aprimoramento (FREDERICK).

A minha formação desde a graduação contribuiu no aspecto do entendimento do que seja Administração, e posteriormente, é que eu procurei buscar mais algum conhecimento relacionado ao exercício da docência, especificamente quando eu comecei, quando eu me deparei com a atividade docente (ABRAHAM).

Eu tive como orientadora uma professora da USP na área da Educação. Então, eu acho que eu sempre persegui essa área da Educação, como docente. Quando eu terminei o Mestrado, eu não era professora. Minha profissão agora é professora (KURT).

À medida que vai passando o tempo, você vai sentindo a necessidade de aprimoramento. Por exemplo, eu fiz Especialização em Ensino Superior, porque o meu foco era trabalhar com o ensino superior, e, depois fiz o Mestrado na área de Administração, em decorrência de uma escolha (ELTON).

O processo autoformativo passa por uma provocação de si mesmo, é preciso ouvir as inquietações do próprio ser. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores passa por uma análise de seus valores, suas crenças e suas teorias implícitas; ou seja, os professores são considerados os atores principais no próprio processo de desenvolvimento. Neste sentido, Moura (2003, p. 137) afirma que:

O professor ao assumir o seu novo espaço de formar, de ensinar, está sujeito a um processo de formação de sua própria profissionalidade. Sua formação é contínua porque a vida é contínua. As trocas constantes de significados é que constituem a linha de continuidade da formação.

Nesse movimento de tornar-se docente, o professor Michael deixou emergir o sentimento de desafio, deu voz a seus desejos até colocar-se frente à sala de aula. Após ter feito cursos de especialização, sentiu-se provocado para consolidar o início de sua carreira:

Daí, eu comecei a fazer cursos de pós-graduação. Isso foi me provocando até o dia em que eu recebi o convite de uma Diretora pra dá um curso de Gerência de Marketing (MICHAEL).

Um grupo de professores reforça a importância da formação continuada para os cursos de bacharelado:

Antes de concluir o curso de Administração, já busquei a educação continuada, ou seja, eu parti para um curso de especialização. Então praticamente eu concluí o curso

de especialização concomitantemente com o de graduação em Administração. Então, pra mim tudo era muito válido, porque eu já atuava no mercado de trabalho, e, tive também a oportunidade de participar tanto de um curso de graduação como o de um de pós-graduação. Então, eu pude ver tanto as práticas de um curso de graduação como o de pós-graduação, a nível *lato sensu* (DOUGLAS).

Uma professora me convidou, quando eu acabei a Graduação e fui pra Pós-graduação, pra dá aula num curso de Seqüencial. Ela foi me dizendo que eu tenho perfil. Eu aceitei, e foi daí que eu comecei a dá aula. Só que eu já gostava, tanto que já tinha essa tendência (MARY).

Na educação continuada o que mais contribui são os treinamentos e reciclagens específicas para a docência (PETER).

A minha formação em educação é zero. Eu não tenho formação pedagógica nenhuma e tenho muito pouca leitura sobre o tema Educação. Tudo que estou te dizendo aqui é o que eu vivo e, é o que eu já vivi (MAX).

A minha formação continuada, no caso, o mestrado, o que me ajudou foi que o meu mestrado foi exatamente na área de Administração. Eu mudei o foco completamente do meu estudo, deixei a máquina de lado e fui passar a estudar a relação do ser humano mesmo: o ser humano com a empresa, com a organização [...] (LUDWIG).

A minha profissão, no caso é Administração. Requer que o administrador seja psicólogo, pedagogo. Então, entra a questão: o papel como pedagogo vai educar, requer que ele seja um líder, requer que esteja constantemente transmitindo conhecimentos pra que a organização, os administrandos possam cumprir os objetivos e as metas da organização. No dia-a-dia, nós nos deparamos com pessoas, com dificuldade pra execução de tarefas, de operações, por falta de conhecimento técnico (RUI).

Portanto, estes achados, atestam que o processo formativo vai acontecendo nos modelos clássicos e contemporâneos de formação continuada. Trazem, ainda, que no cotidiano da sala de aula se percebe a quase total ausência de um processo formativo do professor de bacharelado, quando ocorrem as deficiências na aplicação dos métodos de ensino. Tal situação também é identificada por alunos. Em sua percepção, muitas vezes o professor possui saber prático e teórico, no entanto, demonstra dificuldade em articular as técnicas de ensino, dando visibilidade à pouca formação pedagógica. Isso pode ser evidenciado no relato de um aluno do curso:

Professor fala, aluno escuta. Professor mostra, aluno vê. Professor decide, aluno acata. Longe de ser técnico é puramente teórico, chegando a ser decoreba (ALUNO PARTICIPATIVO).

Na realidade cotidiana escolar, é usual entre os professores a troca de saberes experienciais, com relação a sua performance metodológica, bem como ao desempenho do aluno ou mesmo de uma turma. Essas situações coletivas são formas utilizadas por professores para ampliarem seu banco de conhecimentos e suas possibilidades de galgar o

sucesso na prática pedagógica. Para Freitas (2004, p. 121), “no espaço da escola, a troca de experiências entre os educadores pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor”. Na mesma linha de seu pensamento, pude constatar o relato do professor Chrys, que diz aprender com seus pares na troca de vivências, de conversas, de significados:

[...] Eu aprendo muito com os colegas. Aprendo muito vendo e conversando com colegas administradores sobre suas práticas. Acho que esse tipo de aprendizado é mais eficaz do que um treinamento, um curso. Até porque no dia-a-dia, no cotidiano, conversando com os professores: “Usei um método!” “Estou usando outro método”. Então, a gente tenta fazer ‘benchmarking’ (CHRYS).

Estas ações compartilhadas contribuem para o processo de construção do ensino e aprendizagem, pois é na coletividade escolar que o professor vai interagindo com outros sujeitos, vai trocando informações acerca do uso de ferramentas e instrumentos metodológicos, verificando qual a melhor forma de articulação da prática pedagógica, que permita o cumprimento do que foi planejado.

Concluindo este tópico, encaminho para a revelação feita pelos professores entrevistados do Curso de Administração do CEUT, sobre os momentos e os sentimentos que marcaram sua trajetória profissional.

3.1.3 Revelando os momentos e os sentimentos marcantes da trajetória profissional docente

Ao narrar sobre os inúmeros momentos que marcaram e ainda marcam sua trajetória profissional como docente, percebi a força da emoção e o afloramento da sensibilidade nas vozes, nos gestos, nos olhares dos professores entrevistados. Estes momentos de relatos poderiam ter sido fotografados, mas por uma questão ética, junto aos sujeitos pesquisados, guardo na memória essas fotografias. À guisa de ilustração:

Negativamente, o que marca a gente é o não reconhecimento [...] pelo valor que deveria ser dado ao professor, esse é o lado negativo. O lado positivo é quando eu vejo que os meus alunos, nos encontros por aí, nas avenidas, nas ruas da vida, eles estão realizando-se profissionalmente, estão bem, muito melhor do que eu estou, no financeiro, mas que eles reconhecem que eu fui importante como elemento de motivação, e que dei algum caminho pra que realmente eles vencessem a vida profissionalmente. A melhor coisa do lado positivo é esse, é o reconhecimento do alunado por aquilo que eu representei na vida deles. Eu tenho recebido muito isso [...] (BELMIRO).

Acontecem muitos momentos positivos e momentos negativos. A gente tem muito problema, e quando passa da fronteira da porta pra sala de aula, tem que deixar tudo

pra trás. [...] Toda aula, apesar de que eu já tenho mais de vinte anos de magistério, só no ensino superior eu tenho quinze anos, mas toda vez que eu entro em sala de aula, eu vou pensando: “Será que essa aula vai ser boa ou não vai?” E quando eu saio, eu faço uma reflexão, automaticamente, sem querer. E quando a aula foi, que eu considero que foi boa porque o sujeito participou, eu saio satisfeito. Quando eu vejo que a aula não prestou, que eu fiz tudo, e aquela aula não me agradou, eu acho que nem aos alunos, na maioria, então eu saio de cabeça baixa (PHILIP).

O professor é referência para os seus alunos, em termos de conteúdos ministrados com competência e habilidade, na forma de tratar seus pares, na forma de estar diante dos alunos, na forma de avaliar, na forma de dialogar com sabedoria, a ponto de sua prática constituir-se um exemplo a ser seguido.

No depoimento abaixo, o professor reflete sobre sua emoção ao recordar o momento de ter presenciado o retorno de ex-alunos na condição de professor do ensino de Administração:

Um dos momentos mais prazerosos na ação docente nossa foi ter ex-alunos retornando pra sala de aula, mas principalmente ex-alunos retornando como nossos coordenadores, nossos chefes. Isso pra nós foi o máximo, nós nos sentimos tal qual um pai consegue se realizar num filho. [...] Pra nós os ganhos materiais em sala de aula serão sempre ínfimos, diante dos outros tipos de ganhos que nós temos e tem uma coisa que nos deixa cada vez mais gratificados na ação docente, é não poder quantificar até onde vai a influência de um professor na vida de um aluno, na vida de um profissional (AMITAI).

De forma inversa, na condição de ex-aluno da graduação, o professor Lauro vê na relação com seus ex-colegas de sala de aula a possibilidade de crescimentos frente aos erros e acertos com os quais se deparou em sua trajetória docente:

Os momentos da minha vivência docente acho que são muito marcantes todos eles. Eu lembro que quando eu terminei a faculdade, já estava dando aula na Universidade como professora substituta. Era recém saída. Inclusive eu estava sendo professora de colegas meus, colegas que ainda estavam cursando, mas que fizeram disciplinas comigo, e foi um momento assim de muita insegurança. E, de repente, eu ser homenageada lá no final do curso, porque eu estava trabalhando já com o pessoal dos finalmentes, com o pessoal do último bloco, que era prática. Então, essas coisas marcam muito a vida da gente, e essas coisas estimulam mais a gente, a estudar e a prosseguir com esse caminho, acertando, errando, mas sempre com a consciência de que quer acertar mais, quer aprender a ser professora (LAURO).

Para o professor Idalberto e outros, os momentos marcantes atravessam o movimento de vida profissional daquele aluno que passou por sua aula de aula, que está obtendo sucesso com a carreira escolhida; de modo contrário, isso causa tristeza ao professor. Para ilustrar, observem-se os seguintes relatos:

[...] a coisa mais gratificante pra mim não é em sala de aula, por incrível que pareça. A coisa mais gratificante é quando eu vejo meu aluno fora da sala de aula ter sucesso [...] A parte negativa é quando eu vejo um aluno, acho que talvez seja mesma sensação de um pai, quando eu vejo esse aluno se degradar. O aluno que fez Administração e, eu o encontro vendendo picolé (IDALBERTO).

É quando a gente percebe que a gente contribuiu de alguma forma pra formação dum aluno [...] (KURT).

Um grupo de professores refere-se de forma variada quanto aos momentos positivos e negativos, vivenciados no dia-a-dia da sala de aula. Para uns, positivo foi um gesto de agradecimento do aluno pela atitude do professor durante sua formação. Para outros, negativo foi ter sido comparado com outro professor pelos próprios alunos; como também se deparar com comportamentos agressivos, que desrespeitam a figura do professor em sala de aula, e, até mesmo, o próprio jeito brincalhão de ser do professor, que foi interpretado de forma errônea pelos alunos. Com base nesta realidade, trago os seguintes depoimentos para a reflexão desses aspectos que marcaram a vida de alguns docentes, sujeitos desta pesquisa:

Os positivos são exatamente quando o aluno chega e diz “professora, eu aprendi muito com você. Professora, você fez com que eu mudasse a minha vida para melhor”. Ou até mesmo os pais de alunos. E os momentos negativos, quando você tem que lidar com uns comportamentos agressivos de alunos que não têm respeito pelo professor (ELTON).

Os positivos são quando ao final do trabalho você encontra posteriormente o aluno e esse diz pra você: valeu! [...] E negativo, é quando você não tem esse retorno (RUI).

[...] Nós temos momentos simples, momentos pequenos, que esses momentos são marcantes. [...] Todos marcam. [...] um momento triste em sala de aula que marca é aquele aluno que está escondendo uma cola debaixo da perna. Você fica um pouco frustrada, porque você se sente responsável por aquela conduta. [...] Um outro momento triste, é quando eu pego um aluno olhando pra mim, balançando a cabeça, no sentido negativo, como se aquilo não fosse importante, aquilo me marca profundamente. [...] Eu já procuro uma forma para que na próxima aula, aquele aluno me veja com outros olhos. [...] O momento áureo é o momento que você é o paraninfo de uma turma. Acho que isso não é estrelismo, eu acho que isso é uma coroação para o professor (DOUGLAS).

Vou falar dos negativos, a rejeição, por conta da comparação, que foi um grande desafio [...] foi uma forma de me estimular, me melhorar mais ainda [...] (MARY).

Os positivos, quando eu cultivei dos meus alunos passarem por uma tempestade de sensações, de sentimentos, uma hora de impotência. Outra hora que precisava assim que não tinha como parar, conseguirem realizar um feito, conseguirem realizar uma operação, conseguirem realizar uma atividade, sem que eu precisasse dar uma “muleta”, sem que eu tivesse que usar alguma força que não fosse a própria motivação [...] E existem momentos de baixa também, quando você investe todo esforço e os alunos, de alguma forma isso é um *feedback*, mas é o ponto que a gente considera como um ponto baixo. Você não tem a resposta e tem uma reação às vezes contrária, uma interpretação errada do processo, e eu já me senti decepcionado algumas vezes e até desestimulado a continuar, mas o desafio é muito grande. [...] eu

vejo que a sala de aula é um grande laboratório, que nos tira às vezes do céu, nos coloca no plano, e às vezes nos coloca no céu. (Risos) (MICHAEL).

[...] Algumas brincadeiras me prejudicaram muito. Então, eu tenho me policiado, tenho feito cursos, várias outras situações. Isso me marcou na docência, ponto negativo. Realmente eu perdi alguns pontos por isso, e estou recuperando os pontos que eu perdi (TOM).

Segundo o depoimento do professor Abraham, um momento marcante positivo é a concretização da qualificação profissional docente, a qual abre portas para a construção de novos significados e fortalece a construção da identidade do professor, ressignificando a vida educacional e profissional. Um momento marcante negativo é a falta de apoio institucional àquilo que é esperado:

[...] Todos os momentos são marcantes. Positivo é a busca da qualificação [...] A realização do meu Mestrado foi muito marcante, porque abrii a minha mente pra alguns aspectos que ainda não pensava. [...] Fatores negativos dentro da atividade docente, é quando a gente não encontra, na realidade, aquele apoio institucional que você espera [...] (ABRAHAM).

Neste sentido, para Linhares (2004), a instituição escolar deve redefinir-se face às transformações sucessivas que surgem, a fim de conquistar sua autonomia. Dessa forma, pode-se pensar que as dificuldades e os dilemas advindos dessa questão poderão ser minimizados, prestando o apoio necessário a atuação dos profissionais que nela estão inseridos e eliminando qualquer memória negativa no que se refere a isso:

Num período como o nosso, em que a instituição escolar vem sendo obrigada a redefinir-se em face das transformações que tensionam toda a sociedade, produzindo sucessivas configurações sociais em que as organizações instituídas não só se confrontam, mas também se tornam invadidas pelos movimentos instituídos, é necessário, é imprescindível, que a escola conquiste uma autonomia para circunscrever o seu lugar social. Essa apropriação de um território legitimado é, socialmente, uma elaboração de memórias menos hierárquicas e preconcebidas, para que possamos usufruir do desejo de uma escola mais brincante, mais aprendente, mais curiosa e mais companheira de tantos sonhos que insistentemente nos convidam a uma experiência social e escolar feita de inclusão, confiança e igualdade (LINHARES, 2004, p. 174).

Uma questão importante abordada pelo professor Peter é a diversidade dos diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula. O seu olhar professoral vem indicar satisfação quando esse nivelamento é alcançado:

Quando consigo perceber a evolução de um aluno que normalmente estaria abaixo da média da sala e consegue passar a entender o que acontece, a melhorar sua participação na formação de opinião do grupo e conhecer melhor as possibilidades oferecidas pela profissão que escolheu. É também marcante receber relatos de

alunos que conseguiram mudar sua maneira de pensar e agir em relação a algumas situações a partir de coisas que aprendeu na sala de aula (PETER).

Cada aluno tem suas necessidades particulares, daí que os sistemas educacionais precisam adotar medidas preventivas relacionadas aos diferentes ritmos de desenvolvimento em sala de aula. Como diz Marchesi e Martin (2003, p. 213):

Esse tipo de prática docente exige em primeiro lugar uma atitude flexível e não seletiva por parte do professor. Uma vontade de ajudar todos os alunos a aprender o máximo possível, mesmo nos casos em que previsivelmente um aluno não chegará a atingir os níveis necessários para obter a titulação correspondente. [...] E requer ainda aproveitar a interação entre os alunos como fator de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse emaranhado de relatos referentes às memórias e lembranças na formação docente, encontro um legado de aprendizagens. Para o professor Chrys, a sala de aula é local de realização, de *relax* mesmo, de diversão, isso é positivo na vida do professor:

Há quatro anos, mais ou menos, eu estava com uma série de problemas. Eu comecei a notar que quando eu vinha dar aula, eu esquecia os problemas. Então, eu digo que a sala de aula pra mim não é um trabalho, é mais uma diversão, porque eu chego a “viajar” quando estou dando aula. Dando aula me sinto realizado, esqueço os problemas. Eu adoro dar aula. Na realidade, eu sou professor (CHRYS).

Da mesma forma, um grupo de professores entrevistados deixa a emoção fluir ao falarem de suas vivências cotidianas. Apresento alguns trechos que foram selecionados:

Pra mim a sala de aula é momento de realização. Essa alegria que o jovem transmite pra mim é energia, não é sem razão que eu estou, há quase quarenta anos, na sala de aula. Eu acho que essa troca de energia da sala de aula é algo gratificante, positivo, prazeroso. Pra mim, talvez, eu recebo muito mais na sala de aula do que os meus próprios alunos. Eles me transmitem energia. Eu acho que é fantástico você ser professor. Eu amo minha profissão (BELMIRO).

[...] O sentimento de riqueza mesmo [...] Tenho outra profissão, mas eu prefiro ser professora, exatamente por acreditar que esse País mudará no dia em que a Educação passar a ser uma coisa séria. [...] toda a transformação do país passa pela Educação [...] o Brasil precisa encarar a educação como uma coisa séria, uma coisa necessária pra qualquer mudança (LAURO).

Extremamente gratificante [...] Dizem que realmente é uma cachaça e é realmente. Você termina se viciando [...] Eu hoje tenho necessidade de desenvolver minha atividade docente, preciso disso. Eu estou buscando uma maior qualificação constantemente para que eu possa desenvolver uma atividade mais e mais, com maior qualidade [...] (ABRAHAM).

[...] É uma experiência de relaxamento, é uma experiência de elevação. Sala de aula pra mim, eu costumo dizer pra minha esposa, que se eu tiver extremamente estressado, irritado, jogue-me numa sala de aula para dar uma palestra, para fazer uma aula, que eu saio dali renovado. É como se eu tomasse uma vitamina [...] a sala

de aula é esse bate-papo, se não for, ele não é prazeroso. Se você não tiver prazer, como dizia Paulo Freire, “sem tesão não há solução”. Então, você ir para a sala de aula sem prazer, então saia, porque ninguém vai ganhar com isso (IDALBERTO).

Às vezes é frustrante. Às vezes é agradável. Às vezes é supergratificante [...] Mas, em geral a prática é agradável, sempre (HENRI).

Eu sou muito suspeita pra falar, porque é uma profissão pela qual sou muito apaixonada. Tenho um sentimento de realização. O sentimento que tenho é o de cumprimento de uma missão. [...] o fato de eu acreditar que estou contribuindo para abrir mentes, fazer com que as pessoas construam um novo conhecimento, que deixem um legado pra sociedade, embora, eu acho que a gente ainda faça muito pouco (ELTON).

[...] olhe, eu posso está com o problema que tiver, entrei em sala de aula, pra mim é a glória. É o meu habitat natural (MARY).

Desafio constante. Então eu vejo assim, o grande desafio que nós temos é esse, é que são pessoas, são seres humanos, que precisam se sentir dentro de uma sala de aula. É fácil falar de valorização do cliente, é fácil falar que o cliente é importante, é fácil falar que o aluno é importante, mas às vezes nós esquecemos de falar que as pessoas são importantes. Eu li uma reportagem recentemente que diz que a força do momento, o qual estamos vivendo, são as pessoas. São as que vão fazer o resultado, e sempre fizeram (MICHAEL).

Eu sou suspeito pra falar (risos), porque é tudo que eu sempre quis na vida. (MAX).

Para o professor Ludwig, o ato de ensinar o incentiva a aprender cada vez mais. Neste sentido, ensinar não é só transferir conhecimentos, mas também uma forma de estar interagindo, de estar tecendo relações novas, de ressignificar a vida:

[...] De uma maneira bem nostálgica, fantasiosa, eu diria, que posso resumir numa palavra chamada vida. Isso aqui é vida. Você está em contato constantemente com pessoas de diversas idades, de diversos conhecimentos, de diversas naturezas, de diversas culturas, de diversas origens sociais. Você mescla todo mundo junto [...] Aqui quanto mais você tocar pra frente a coisa, melhor, porque são mais pessoas que você conhece, é mais contato, é mais gente, mais eles puxam da tua capacidade, mais você é levado a estudar pra aprender mais, pra uma coisa nova, uma novidade que você tem que trazer pra turma e discute. Você está sempre em contato com gente nova. Não nova no sentido da idade, mais pessoas novas que sempre trazem alguma coisa pra tua vida (LUDWIG).

Freire afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam; e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.23).

Na fala de outros professores, encontrei similaridade em algumas revelações que demonstram gratidão e missão no que diz respeito à vida em sala de aula. Para representar esse contexto, o professor Rui expõe que “dar aula é ajudar os outros”. Essa reflexão remete à dimensão ética e moral que se mostra no agir do professor, que apresenta consciência acerca da influência sobre seus alunos:

Dar aula é gratificante. Porque dar aula é ajudar os outros. [...] Eu vejo que o professor é um título muito nobre, forte. Não sei se é porque a minha formação como pessoa, eu tenho muita influência da Igreja Evangélica, da pedagogia utilizada por Jesus Cristo, a questão do discipulado, e quando você discipula, é como se você tivesse transmitindo sua vida pra outro. O professor transmite vida. A sua vivência pessoal, queira ou não queira, vai influenciar na vida dos alunos, dependendo de um grau menor ou maior, dependendo da sua personalidade (RUI).

Conforme é observado, raramente alguém sai da experiência docente sem o sentimento de concretude, de realização, de gratificação por aquilo que faz no seu dia-a-dia. Nesse panorama de lembranças marcantes que carregam em si, percebo o entrelaçamento de situações que integram o pensamento e a vida dos sujeitos pesquisados. Os professores formam-se durante o seu viver, no sonho de infância, nas vivências de sua profissão, no casamento, na família, nas brincadeiras, nos cursos de formação. No tempo que marca sua trajetória, espaços da alma vão sendo tatuados por boas lembranças, como também por aquelas que podem não ser tão boas, mas que registram fatos que contribuem para o seu saber experiencial.

No próximo item apresento os depoimentos dos sujeitos participantes com vistas a descortinar a “pérola”, as práticas desenvolvidas no cotidiano do ensino de Administração.

3.2 A prática pedagógica no cotidiano do curso de Administração (Categoria 02)

Os dados analisados nesta categoria situam como os sujeitos da pesquisa percebem o cotidiano do ensino de Administração. O primeiro indicador retira o véu das práticas pedagógicas construídas no fazer diário do professor e do aluno do ensino de Administração, a partir dos referenciais analisados, o conteúdo, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação. O segundo identifica os momentos da interação professor e aluno. E o terceiro indicador apresenta os relatos acerca da reflexão do docente sobre sua prática.

3.2.1 Retirando o véu da ação pedagógica: um olhar para o delineamento do conteúdo, da metodologia, dos recursos utilizados e da avaliação

A cotidianidade no ensino de Administração é revelada pela totalidade da realidade socioacadêmica, que permeia os professores e os alunos, pois, como diz Penin “[...] a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas” (1995, p. 16). A cada dia, aprendizados, lições, experiências formam o contexto social e acadêmico da realidade das práticas pedagógicas, no cotidiano do ensino de Administração, que poderá

servir de subsídios para o processo de tomada de decisões institucionais, inclusive as transformadoras.

Neste sentido, pude perceber a dinamicidade do cotidiano do ensino de Administração, observada pelos olhares de diversos professores. À guisa de ilustração, apresento algumas falas:

Na verdade, o cotidiano da sala de aula, é muito absorvente, absorve muito a gente. Mas se você não tiver essa prática pedagógica é muito difícil de você se sair bem na sala de aula, pelo fato das imprevisibilidades que acontecem na sala de aula. [...] o que acontece na sala de aula é um processo muito dinâmico [...] A dinâmica da sala de aula, realmente, são momentos muito ricos na vida da gente. [...] E essas coisas vai nos formando, vai fazendo parte da nossa experiência. Pra mim escola é só sala de aula, eu não aceitaria outra coisa a não ser sala de aula, exatamente por isso, por essa riqueza nesses encontros entre professor-aluno. Acontecem coisas muito ricas (LAURO).

[...] o cotidiano do professor de Administração é tão imprevisível quanto deve ser planejado. Em função dessa imprevisibilidade, dessa dinamicidade do conhecimento da ciência administrativa nos coloca a todo o momento, em todo contexto, em qualquer disciplina que você venha a atuar. É imprescindível, que o professor de Administração tenha essa capacidade adaptativa, tenha uma dinamicidade que permita fazer as ligações, de forma, pertinente às mudanças que se processam a todo instante em todas as áreas (AMITAI).

Refletindo sobre os conceitos e confetes do cotidiano do ensino de Administração, percebo que o mesmo é atravessado de múltiplos significados. De acordo com sua concepção de mundo, o professor vai delineando a vida cotidiana, segundo Caldeira (1993) afirma:

Debido a su relación consciente con su propia especificidad el individuo es capaz de “organizar” su vida cotidiana de acuerdo con una concepción de mundo, aunque dentro de algunos límites determinados. Consigue, por lo tanto, hacer una “síntesis” (de la orientación general en el sentido de la especie y de las circunstancias individuales) que le permite la “conducción de su vida”, es decir, superar lo estrictamente particular y llegar a lo humano genérico (p. 53-54).

Na condução de sua vida diária no exercício da prática docente, o professor vai formando sua concepção de mundo, suas crenças, seus valores, seu entendimento da realidade de mundo. Com base em suas crenças, o professor pode inventar, reinventar, criar, recriar outras práticas cotidianas, pois muitas são do tipo tática (CERTAU, 1994). Sob este aspecto, o professor Kurt reforçou a riqueza do cotidiano como um reservatório de situações que podem ser transformadas pelas diversas ‘maneiras de fazer’ esse dia-a-dia:

O cotidiano é rico, é um espaço extremamente rico pra gente mudar, pra gente transformar, e fazer dessas coisas do dia-a-dia, grandes coisas. Eu acho que grandes invenções, grandes descobertas partem do cotidiano, porque a gente está vivendo nesse nosso cotidiano graças a alguma coisa que foi criado. Então a gente vive o cotidiano pensando em criar, passa de criar, de pensar, de trazer novidade. Não esse cotidiano como um fato banal, repetitivo. Embora, a gente saiba que existe esse cotidiano, esse dia-a-dia, a gente sempre o faz de forma diferente e pode fazer (KURT).

Para compreender a dinamicidade da realidade cotidiana do ensino de Administração, torna-se necessário conhecer as características das práticas pedagógicas, retirando o véu da ação pedagógica, delineando o conteúdo trabalhado, a metodologia aplicada, dentre outros, por meio da verbalização dos sujeitos desta pesquisa.

Segundo Cunha (1992, p. 105), “a verbalização que fizeram os professores sobre como desenvolvem a sua prática pedagógica constitui um dos materiais mais ricos desta investigação”. Durante as entrevistas, os professores tiveram espaço para verbalizar, com detalhes, como organizam sua ação pedagógica, no tocante à preparação e execução do seu ensino. Pude verificar que cada resposta tem um significado próprio, que retrata o jeito de ser de cada professor. Isso me leva a refletir no conjunto de saberes que formam o cotidiano do ensino de Administração. Um emaranhado de jeitos e valores no silêncio ou na saliência das palavras.

A idéia da organização da ação pedagógica varia de acordo com a concepção de Educação de cada professor. Alguns iniciam a sua ação, procurando diagnosticar os problemas e as necessidades que precisam ser trabalhadas, como é o caso do professor Belmiro:

Parto do princípio de que meus alunos já sabem alguma coisa. Eles não vêm pra cá, totalmente como uma tábua rasa. Sei que eles trazem conhecimento, e o que eu faço é fazer com que eles me respondam às indagações que lhes proponho. A partir dos problemas que eu detecto é que vou trabalhar essas dificuldades, querendo muito mais que eles produzam (BELMIRO).

Outros fazem anotações, “rascunhos” em cima de aulas anteriormente preparadas:

[...] antes de cada aula, eu faço o meu rascunho não é aquele plano da metodologia, exigido pra apresentação, [...] mesmo que aquele assunto pra mim seja uma rotina, mas eu sempre faço um script [...] e crio novos exemplos, mas mesmo que aquele assunto seja uma coisa banal, já rotineiro pra mim (PHILIP).

Da mesma forma, alguns professores preparam a “mesma aula” com uma roupagem diferente, trazendo outras idéias que ainda não foram discutidas:

[...] Eu começo me planejando [...] nunca um semestre, mesmo na mesma disciplina, nunca é igual ao outro (MARY).

Eu acho que um professor tem que saber muita coisa, não só aquilo que ele vai ensinar. [...] nessa escola aqui, já está com quatro anos que eu ministro a mesma disciplina, mas toda vez eu preparo a aula, a mesma aula que estou acostumado. [...] o núcleo é o mesmo, mas o que está em volta daquilo ali, é sempre uma coisa diferente, é sempre uma experiência nova, é sempre uma idéia nova. Assim é que eu tento conduzir a sala de aula. Eu sempre tento relacionar aquilo que estou falando com uma experiência de preferência inusitada (MAX).

Entretanto, para alguns professores o plano de aula tem pouco significado. “Isto não quer dizer que os professores não planejam. Significa que eles resistem a escrever planos” (CUNHA, 1992, p. 116). O professor Idalberto afirma que os planos de aula acontecem em nível mental, independente de estar escrito ou não. Procura fazer o seu agir pedagógico com flexibilidade, segundo o seu depoimento:

Alguns planejamentos são feitos mentalmente. Eu não sei, se isso pode parecer absurdo, pode parecer para aquelas pessoas mais tecnicistas da área da Educação, pode parecer inconsistente, mas na verdade, professores experientes têm seus planos de trabalhos, independente deles escreverem ou não, eles têm esse plano na mente. [...] Quando eu entro em sala de aula, quando começa o período letivo, eu já sei qual é o caminho que eu vou traçar pra chegar ao meu objetivo. É claro que esse caminho não é uma coisa rígida, ele precisa ser flexível, no momento em que você escreve isso você o torna rígido, você desflexibiliza isso (IDALBERTO).

Convém enfatizar que o fato de não preparar um plano formal não quer dizer que o professor não dê importância ao conteúdo que precisa ser ministrado. Percebo que o posicionamento do professor Michael converge com o do professor Idalberto:

Na verdade a ação pedagógica, ela passa por um planejamento. O planejamento começa até pelo pensar mesmo. Às vezes, eu me encontro assim, parado, pensando, o que eu poderia levar hoje... Mesmo dentro de uma programação, de um plano de curso, mas o que eu poderia levar hoje dentro desse assunto pra chamar a atenção dos alunos, pra despertar o interesse deles (MICHAEL).

Em algumas situações, os professores se defrontam com dúvidas e incertezas no dia-a-dia, diante das decisões que precisam tomar, pois a sala de aula é um ambiente imprevisível. Em alguns momentos, o professor está com a aula planejada e precisa modificar sua ação. Conforme retratam Garcia e Zaccur (2006, p. 213).

Às vezes, a aula que parecia tão adequada, tão bem ‘bolada’, tem um resultado imprevisível, muitas das vezes desastroso. E é preciso uma nova busca, a superação do desastre, assumida com humildade e coragem, que nem sempre nos acompanham [...] saberes imersos em dúvidas que atormentam e que produzem vida, antes e depois de cada aula e geram também noites em claro antes de iniciar cada novo

curso e, às vezes, determinadas aulas. Também geram incertezas as decisões que precisam ser tomadas durante as aulas e não há como prevê-las.

Diante disso, muitas vezes o professor elabora um plano de aula, mas, no momento de adentrar à sala de aula, pode ocorrer que necessite modificar o que foi planejado, em virtude do comportamento da turma. A convivência diária com os alunos é o “termômetro” mais indicado para perceber sua realidade, conforme as seguintes falas:

[...] Eu faço o plano, até porque tem mesmo. A gente tem que ter uma direção, um parâmetro [...] eu não sigo de forma sistemática o plano, eu vejo muito, o que os alunos estão precisando (LAURO).

[...] eu faço um planejamento semanal [...] Às vezes, eu fujo do meu planejamento, porque não é uma coisa, assim, que é pra me atrapalhar [...] Porque, às vezes funciona nessa turma, mas não funciona na outra [...] o planejamento semanal é pra mim não me perder, pra mim saber como é que é a situação, quais foram os textos que já foram estudados [...] (KURT).

Eu faço o planejamento no início das aulas de todas as disciplinas que eu vou ministrar [...] Mas, eu tenho uma dificuldade. Dificilmente eu consigo concluir esse planejamento. Sempre existe mudança de contingências [...] Então eu me pergunto: será que vale a pena planejar as aulas? Porque eu sempre mudo. Na realidade, hoje em dia o que eu estou fazendo, em vez de fazer um planejamento antes das aulas, eu primeiro conheço o potencial da turma [...] (CHRYIS).

O professor Amitai, em sua fala, relatou que também não descuida do planejamento de suas aulas. Procura levar para cada aula a sensação de que é a primeira, na perspectiva de estar constantemente produzindo um produto novo:

[...] procuro me planejar antes de agir, e pra isso qualquer que seja o assunto, eu não dispense de estudar cada aula. Eu faço de conta que é a primeira aula, o primeiro assunto da primeira turma. Com essa razão, por perceber cada dia como primeiro, pra mim é sempre emocionante a atividade docente, na perspectiva de que estou a cada instante produzindo um produto novo (AMITAI).

O professor Amitai revelou uma curiosidade mais ampla, relacionada a sua forma de planejamento pessoal. Relatou que, antes de adentrar à sala de aula, faz um preparo prévio espiritual:

Inclusive espiritual. Nós procuramos fazer isso sempre. Mesmo porque cada vez mais, não só pelo processo de envelhecimento natural, dizem que o homem à medida que ele se aproxima da morte, ele tenta despojar mais da matéria e se dedicar mais pro espírito [...] sem esse lado espiritual nós não sobreviveríamos às intempéries. [...] têm três coisas que nós não devemos ousar deixar de lado: os nossos problemas, o nosso passado e o nosso espírito. Então, onde quer que eu vá, meu passado me acompanha, os meus problemas também e o meu espírito. [...] Então, a sala de aula pra nós hoje é um espaço de relaxamento. De relaxamento nesse sentido, a partir de um preparo prévio (AMITAI).

Ao abordar o quociente espiritual como uma prévia à sua prática pedagógica, o professor traz uma questão emergente e necessária para o atual contexto de vida do ser humano. Zohar e Marshall (2000) e Frankl (1991) afirmam que vivenciar o ‘espiritual’ significa estar em contato com um todo maior, mais profundo, mais rico; significa buscar o sentido das coisas, da própria vida, do trabalho. Necessário faz-se comentar que usar a inteligência espiritual significa transformar a própria consciência (ZOHAR; MARSHALL, 2000). Portanto, para o professor Amitai preparar-se espiritualmente, chega a ser uma atitude de prudência e bom senso, diante de tantos problemas, adversidades e fatores que podem interferir na prática cotidiana do professor e do aluno, na vida em geral.

De qualquer modo, tudo começa com o preparo da produção de conhecimentos que precisa ser compartilhado em sala de aula. De acordo com a forma que o professor pratica o exercício da docência, o resultado acontece em sala de aula. Por conseguinte, vale retratar como os professores trabalham na escolha dos autores e conteúdos que são desenvolvidos, seja por meio da internet seja por meio da leitura. Até mesmo porque isso é importante para a escolha do método usado. Portanto, para refletir sobre isso, apresento o depoimento dos seguintes interlocutores:

Eu preparo a aula, sempre agregando alguma coisa de novo, da atualidade. Utilizo uma coisa fundamental que é a Internet (informação) (FREDERICK).

Inicialmente, eu faço leituras, não só de um autor, porque senão você corre o risco de ficar, de ter aquela visão míope [...] você tem que ter uma reflexão crítica da visão desses autores para poder repassar o conhecimento, ser facilitadora desse conhecimento, e ajudar os alunos também a refletirem (DOUGLAS).

[...] Você tem que ver quais são as visões, e de que maneira que essas visões desses autores convergem pra uma mesma realidade, pra um mesmo conhecimento [...] Quando todos eles convergem pro mesmo assunto, ótimo, beleza! Mas quando divergem, aí é que está o problema: você vai procurar entender ou saber de que maneira o perfil do aluno, o perfil do curso ajuda a te levar pra qual dessas visões. Você apresenta as outras visões, mas trabalha especificamente numa linha de raciocínio (LUDWIG).

Com relação ao preparo pessoal, através de leitura. A básica, proposta pela grade curricular. E essa bibliografia, procuro ampliar dentro da minha visão profissional, com os autores que eu julgo ser de renome dentro de cada assunto que eu vou ministrar (RUI).

Ao narrar como ocorre seu cotidiano pedagógico, os professores revelaram as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Enquanto se reconhecem como professores adeptos de um ensino tradicional, ao mesmo tempo percebem que o ensino de Administração precisa passar por uma mudança consistente.

Nos achados da pesquisa referentes aos métodos de ensino, pude observar que o uso da aula expositiva é muito presente na prática cotidiana do ensino de Administração. Segundo Gil (1997), a aula expositiva é um procedimento clássico, bastante antigo, ao mesmo tempo em que é a estratégia mais utilizada e a mais controvertida. Alguns professores defendem seu uso, outros criticam-na. Na exposição, o professor é o emissor e tem por objetivo ensinar os outros por meio da explicação oral. Para o autor, “a adoção deste modelo torna problemática a aprendizagem. O professor preocupa-se em expor a matéria e negligencia a importância do interesse e da atenção do aluno” (p. 70). Encontrei alguns achados para ilustrar:

Acho que nós temos muita a mania de dar aula expositiva, enquanto poderíamos fazer uma aula muito mais interessante: o aluno sendo o agente de sua própria aprendizagem (BELMIRO).

[...] a aula expositiva em Matemática é indispensável, não tem outra maneira. Mas a gente trabalha muito em grupo (PHILIP).

Para Freire (1992), não há nenhum mal na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz, o que deve ocorrer é o estabelecimento do diálogo na sala de aula. A questão é como se faz. Neste sentido, um grupo de professores intercala a aula expositiva com outras formas de práticas, procurando diversificá-la e torná-la mais atrativa:

Plagiando um pouco Paulo Freire, o professor debaixo da mangueira, um copo com água, já basta pra uma boa aula acontecer. E há muito encantamento nos recursos tecnológicos (AMITAI).

Eu adoraria fazer toda minha aula com cenas de filmes: eu boto a cena, interpreto, e jogo o assunto em cima daquela cena de filme. [...] a minha prática pedagógica segue uma linha de palestrante, de chegar e dar uma palestra pros alunos desses assuntos, tentando trazer pra imaginação deles exemplos de filmes, e aí eu coloco como exemplificação os filmes, a novela, o jornal escrito, o jornal falado, a notícia que saiu, a notícia que está correndo (IDALBERTO).

Utilizo vários recursos, retroprojctor, datashow, faço dinâmicas, depoimentos (FREDERICK).

Aula expositiva, visitas a empresas, pra tentar checar alguma coisa, a realidade na teoria, pra ver essa fusão entre a realidade e a teoria que a gente está tentando passar (HENRI).

[...] o professor não é transferidor de conhecimento [...] eu vou ser facilitadora do seu processo de construção de conhecimento. Então, eu não gosto daquela aula teórica, que eu fico falando e os alunos voando [...] eu invento muita coisa (KURT).

De vez em quando, encontro alguns artigos sobre a docência na área de Administração, isso me interessa (CHRYS).

[...] na sala de aula uso a forma de círculo com os alunos, porque eu acho que a forma de círculo dá idéia de “somos todos iguais, vamos sentar aqui” (MARY).

No que se refere às práticas expositivas, Freire (1992) faz algumas considerações críticas ao modelo de relação educador-educando em que o educador se vê como o único educador do educando, chegando a romper com a relação dialógica. Vale refletir sobre essa questão, posto que, para ele, as aulas expositivas são:

[...] puras transferências do conhecimento acumulado do professor aos alunos. São aulas verticais, em que o professor ou a professora, autoritariamente, faz o *impossível*, do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, transfere o conhecimento. Há outro tipo de aula em que o educador aparentemente não fazendo a transferência do conteúdo também anula a capacidade de pensar criticamente do educando ou a obstaculiza, porque são aulas que parecem muito mais com cantigas de ninar do que propriamente com desafios [...] Mas há uma terceira posição que considero profundamente válida, que é em que o professor ou a professora faz uma pequena exposição do tema e em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição [...] há ainda um outro tipo de professor que também não considero bancário. É aquele professor muito sério que, diante dos estudantes de um curso, se põe numa relação com o tema, com o conteúdo, que ele trata, numa relação de profundo respeito e afetuosa até, quase amorosa [...] (FREIRE, 1992, p.119-120).

Por sua vez, o professor Rui afirma que a aula expositiva é a mais tradicionalmente utilizada no ensino de Administração, entretanto o acúmulo de atividades assumido pelos professores, no dia-a-dia de suas vidas, pode interferir no desenrolar de suas práticas:

A exposição eu julgo ser um dos principais métodos, e é o tradicionalmente utilizado. Só que a exposição tem sido muito prejudicada por falta do preparo do professor, por essa multifunção que ele assume: outras atividades extra-sala de aula e, outras atividades dentro da própria profissão, aí isso prejudica o seu preparo (RUI).

O professor Max participa desse momento com a seguinte fala:

[...] Eu fico o tempo todo provocando, certo? Dizendo coisas que fogem ao senso comum, justamente pra que alguém levante o braço e questione [...] Porque quando alguém faz isso, cria uma certa polêmica, que propicia que o assunto seja discutido com mais... e aí eu uso o conhecimento que eu tenho [...] pra conduzir a discussão pro lado que eu quero, pra mostrar a eles o que é que eles precisam fazer a respeito daquele assunto (MAX).

Há professores que percebem a emergência de uma metodologia que incentive o aluno a ficar mais estimulado, mais centrado em sala de aula, no sentido de manter essa dinamicidade do ensino de Administração. Pode detectar isso na seguinte fala:

[...] O dinâmico pra eles é que o professor traga coisas novas. [...] quando a gente tenta implementar uma metodologia inovadora, a gente sofre uma reação do aluno. Então o aluno pede algo novo, mas quando a gente implementa, acham que é um exagero. [...] Realmente o que é que o aluno quer? Uma hora ele pede que seja feita uma coisa diferente. Quando você faz uma coisa diferente, uma prática pedagógica diferente da tradicional, eles reclamam, quer dizer, eles acham que é exigência demais por parte do professor. Muitas vezes eu quis fazer uma coisa diferente e os alunos entenderam de forma errada, como se eu tivesse enrolando aula (CHRYS).

Uma outra questão apontada de forma quase unânime pelos professores entrevistados foi a dispersão do aluno em sala de aula. Para a apreciação desta dificuldade apresentada, os professores Frederick e Henri revelam suas opiniões:

Estamos com um público muito disperso, não sei se é porque eles estão entrando muito novos ou se é por questão de idade, a questão do amadurecimento, porque a visão do aluno em sala de aula é de ficar esperando, a prática de pesquisa, de estudar. Ele quer tudo “mastigadinho” [...] nós temos tanta coisa pra dar, tantas informações, essa coisa do outro lado instigar a gente. A gente não pode forçar, porque é da natureza do aluno, do tipo do aluno, então que méritos seriam colocados para essa mudança de comportamento? O que não trabalha, que não vivencia, sai da Faculdade, vai para casa, não tem o estudo como um aperfeiçoamento profissional, quando recebe o certificado não sabe o que fazer. E não aproveita o nível que tem a universidade, os professores, com suas competências, para instigar e correr atrás. (FREDERICK).

[...] Os alunos não são muito participantes [...] Eles são muito passivos. A gente tem que ficar estimulando e tem turmas que a gente não consegue, às vezes, o pessoal fica quietinho (HENRI).

Ao analisar os trechos supramencionados, e na tentativa de entrelaçá-los com o pensar dos alunos, pude observar, através de seus depoimentos escritos, que alguns alunos se ressentem não dos recursos, mas da forma como são utilizados. Do mesmo modo que Freire (1992), percebo que, na relação pedagógica, deve haver diálogo acerca do conteúdo que está sendo ministrado, para que, desta forma, haja o aprendizado. Corroborando com o pensamento dos professores citados, trago os depoimentos de alguns alunos do Curso de Administração:

As aulas e o ambiente da sala de aula são muito bons, porém nota-se em muitos alunos desmotivação com o curso. Acho também que os professores devem fazer com que os alunos tenham mais atividade dinâmica. Com Administração deve envolver muita discussão e não só repetições do que já foi feito (ALUNO APRENDIZ).

Para boa parte dos alunos é como se fosse algo obrigatório e não de desenvolvimento humano e cultural. Pode ser pela “mesmice” dos métodos usados em sala de aula, apesar de todo esforço do professor ainda há comportamentos péssimos, falta de organização e comprometimento (ALUNO LÍDER).

Alunos conversando paralelamente durante a aula; professor não consegue atrair a atenção de todos; muitos alunos não sabem porque estão ali; falta vocação e entusiasmo dos “administradores em formação”; as disciplinas não estimulam a criatividade e o espírito empreendedor dos alunos (ALUNO MOTIVADOR).

Percebo que identificar qualquer tipo de insatisfação por parte dos alunos, passa por um processo de leitura de seus comportamentos. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pude observar olhares às vezes inquietos, outras vezes dispersos, outras, ainda, ansiosos. Os relatos escritos e os depoimentos orais expressam uma reação de desejos, de buscas, de um querer com mudanças. Contudo, muitas vezes quando se parte para algo novo, no sentido de real mudança, não se encontra a ressonância esperada em ambas as partes; provavelmente pelas inúmeras dificuldades encontradas na cotidianidade. Muitos desses alunos sentem-se desmotivados e esperam por atividades realizadas pelos professores de forma a estimular o seu pensar criativo e consciente. Igualmente, parece ser o procedimento do professor Abraham:

Eu procuro fazer com que o aluno desperte no seu entendimento [...] consiga exercitar o seu raciocínio. Na realidade [...] raciocinar sobre a real utilidade. (ABRAHAM).

Com relação à exposição, Gil (1997) afirma que, para obter a atenção do aluno, o professor deve organizar os conteúdos e os textos a serem apresentados de forma que estimulem o interesse do aluno:

Para que haja aprendizado é necessário que o aluno preste atenção na exposição do professor, nos textos que lê ou nos exercícios de que participa. Naturalmente, a atenção do aluno em boa parte depende do seu grau de motivação. Contudo, papel importante cabe ao professor, que deverá conhecer muito bem a estrutura interna do assunto a ser ensinado, assim como a melhor seqüência de apresentação, a fim de organizar espacial e temporalmente os estímulos a serem apresentados (Ibid., p. 64).

Neste contexto, para outros professores entrevistados, há diversas formas de captar a atenção dos alunos, no sentido de minimizar a falta de concentração:

[...] Procurando entender o aluno na paciência, devagar. Não é jogando conteúdo à toa (PHILIP).

[...] procurar cobrar dele maior atenção, maior compromisso e, à medida que percebê-lo distante, chamá-lo pra cena. E ali, você detecta, inevitavelmente, que está com algum problema de alguma ordem, que possa, mereça e exige uma atenção diferenciada (AMITAI).

[...] O professor precisa na realidade, ser um criador. Ele precisa ter muita criatividade [...] você vai precisar usar de muita criatividade, de muita experiência, pra poder contornar a situação (ABRAHAM).

[...] Quando o aluno está muito disperso, eu o chamo pra aula [...] Eu tento chamá-lo para dentro da disciplina a qual estou falando (TOM).

[...] quando eu noto que a turma está dispersa, digo que estou precisando de um monitor. Você tem que sentir a turma pra saber o que é que deve ser usado com aquela turma, não existe uma receita pronta, você tem que sentir a turma. Então você tem que ter uma criatividade. O professor tem que ser criativo pra poder despertar isso aí dentro da sala de aula e fora da sala de aula. É você continuar com a mesma atenção que você tem dentro da sala de aula (DOUGLAS).

Eu vejo que as nossas práticas ainda estão rudimentares, porque a gente ainda está tentando trabalhar, pelo menos essa possibilidade deles interpretarem uma leitura, de compreenderem o contexto, de tentar apreender os conteúdos. E tem uma possibilidade de você trabalhar numa linha mais crítica, fazendo com que eles adquiram autonomia intelectual, mas há uma imaturidade, uma falta de base muito grande com relação a isso (ELTON).

No decorrer das entrevistas, no que se refere à ação pedagógica, o processo avaliativo também foi abordado. Para o professor Lauro, é válido enfatizar a questão da auto-avaliação, pois a era em que se vive é a do autoconhecimento, da auto-realização, no desenvolvimento do próprio ser. À guisa de ilustração, Marchesi e Martin (2003) afirmam que:

[...] é preciso promover na sala de aula procedimentos que permitam aos alunos reconhecer por si mesmos suas dificuldades para aprender a decidir quais são as melhores estratégias para superá-las. [...] Nesse sentido, o agente da avaliação deixa de ser exclusivamente o professor, e o papel passa a ser desempenhado pelo próprio aluno e por seus colegas (Ibid., p. 259).

Corroborando com este modo de pensar, apresento novamente a fala do professor Lauro, que expõe sua experiência no que diz respeito a uma tentativa fracassada de realizar uma auto-avaliação junto aos alunos do Curso de Administração. O professor foi interpretado de forma errônea pelos alunos, que, no seu entender, demonstraram pouca maturidade com relação ao assunto:

[...] às vezes, eu não faço prova, [...] comecei a refletir sobre essa questão da avaliação [...] é uma das mais difíceis do meu fazer pedagógico, o mais complexo que eu acho uma questão muito subjetiva [...] Avaliar o outro, porque foge ao nosso olhar [...] você está corrigindo as provas dos alunos, você começa a dá nota baixa dependendo do teu estado de espírito, eu já percebi isso [...] eu peço aos alunos que se auto-avaliem [...] eu já fui mal interpretada na faculdade, inclusive por alguns alunos [...] eu peço que eles se auto-avaliem [...] dentro de alguns parâmetros, dentro de alguns pré-requisitos [...] eu penso que a auto-avaliação ajuda a gente a crescer. (LAURO).

Com isso, passei a observar, em várias situações, inclusive em encontros com professores e alunos do Curso, que a avaliação é uma questão que merece uma discussão aprofundada. Entre os diversos depoimentos, encontrei a indagação do professor Idalberto:

[...] Avaliar: pra quê? (IDALBERTO).

Contrapondo este pensamento, o professor Ludwig revela que a avaliação, que a prova são importantes para o processo de ensino e aprendizagem:

[...] ninguém inventou nada melhor de avaliação do que prova. Se existe até hoje, há não sei quantos anos é porque até hoje a coisa ainda funciona. Bom, tem outros métodos de avaliação (LUDWIG).

O professor Douglas informou que realiza uma “avaliação formativa” em sua prática de aula, com o objetivo de proporcionar discernimento e fixação dos conteúdos ministrados:

A cada semestre, a gente vai aprendendo alguma coisa. No início, quando eu comecei a lecionar, eu me preparei pra no final da aula fazer uma avaliação formativa. [...] eu procuro extrair as palavras-chave que foram mencionadas naquela aula, e procuro assim como que ensinar aos alunos a raciocinarem de que forma eu poderia cobrar aquele assunto. [...] O aluno não vai precisar decorar [...] Sempre digo isso, nós temos que fazer uma conexão daquele conceito trazendo pra nossa realidade (DOUGLAS).

O professor comenta, em seu relato, que essa modalidade de avaliação de aprendizagem geralmente é aplicada quando finaliza um conteúdo e tem conseguido um êxito razoável, de acordo com o *feedback* dado pelos alunos.

No ensino de Administração, o método do caso é uma técnica de simulação bastante aplicada. Mas, realmente, o que é um caso? Gomes (2006, p. 18) assim o define:

Um caso é uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios, experimentado por uma determinada organização ou pessoa, em um certo momento, envolvendo um problema, uma decisão, um desafio ou uma oportunidade a ser considerada por alguém. [...] o caso possibilita ao participante aprender fazendo. Através de metáforas e simulações de situações reais pode-se lidar com as mais complexas atividades praticadas pelas organizações, na sala de aula, como se de fato estivéssemos atuando na empresa, assumindo a posição das pessoas descritas no caso.

Portanto, o estudo de caso procura simular uma realidade empresarial fictícia, para que os conhecimentos teóricos sejam contextualizados com a prática. Parte do princípio de que existe mais de uma solução adequada a qualquer problema existente em uma organização.

O método do caso pode ser utilizado de diversas maneiras em sala de aula. Alguns professores preferem que os alunos descubram as respostas por si sós, procurando analisar e estudar o que for preciso para solucionar o caso. Neste sentido, a teoria é trabalhada ao longo da discussão do caso feita pelos alunos com intercalações realizadas pelo professor. Outra forma de trabalhar-se o método é, inicialmente, discutir a teoria e depois aplicar o caso. Nas duas opções, o professor interfere de forma mínima, para que o aluno sintam-se estimulado, encorajado a desenvolver seu pensamento crítico. Para ilustrar essa técnica habitual no ensino de Administração, trago o depoimento do professor Ludwig:

Eu já trabalhei estudo de caso de duas maneiras. Primeira, separa em grupo. Sempre separando em grupo, grupos de três, quatro, e eles têm até o final da aula pra trabalhar o resultado ou descobrir o resultado. Ou em duas, três, aulas eles têm que definir o resultado, seguindo uma metodologia de resolução de problemas. A outra maneira, eu trabalhei só duas vezes, mas eu acho que foi a que me deu mais resultado, em compensação, é mais trabalhosa. Eu fico como sendo o maestro do tempo, dono do tempo, entre aspas, daquela situação. Entrego a situação, boto o cronômetro na mão. Vou dá quinze minutos [...] Mudo a situação no quadro todinha (LUDWIG).

Portanto, os depoimentos circunscritos indicam que as metodologias utilizadas na prática docente do ensino de Administração são as mais diversas. O professor desempenha o papel fundamental como articulador do processo educativo. Trata-se de um processo multidimensional, dinâmico e mutável, pois exige presença de espírito ante as decisões que precisam ser tomadas no contexto da sala de aula. Para tanto, é preciso verificar as condições e as próprias crenças que envolvem os professores e os alunos. A meu ver, é preciso desmistificar conceitos estereotipados e partir para uma metodologia pouco explorada.

A realidade educativa que os professores enfrentam está longe de poder ser descrita como algo simples, ao contrário é permeada por uma série de situações complexas, abertas, incertas e carregadas de valores (MARCHESI; MARTIN, 2003). Entretanto, vale identificar as ações mais eficazes que possam resultar em melhores rendimentos escolares.

Nesta perspectiva, a prática docente é facilitar a atividade mental dos alunos, é articular os meios e as técnicas que lhes permitam construir outros conhecimentos a partir do que já possuem. Ressalte-se que essa construção deve partir do próprio aluno, mas, para que isso aconteça, é preciso que haja a participação ativa, motivadora e estimuladora do professor (FREIRE, 2003; LANZ, 1998; GIL, 1997).

O aluno dos dias atuais busca um ensino mais interativo, dialogado, construtivo na sala de aula e fora dela, especialmente os mais jovens. Desta forma, diante dos depoimentos

dos sujeitos pesquisados, é preciso repensar o estilo conservador e tradicional com que professores e alunos insistem em prosseguir o processo de ensino e aprendizagem. São modelos repetitivos de práticas pedagógicas utilizadas ao longo dos tempos. Talvez, não esteja proporcionando tantos elementos atrativos na sala de aula, com a finalidade de obter-se um aprendizado mais crítico, mais satisfatório. Os alunos são a meta e a razão de ser das escolas (LANZ, 1998). Todo ambiente escolar passa por complicadores similares, como a indisciplina, o problema de nivelamento, o sistema pedagógico que precisa estar sendo constantemente discutido; enfim, outras tantas questões que permeiam o ensino. Deste modo, finalizo este item com as palavras de Lanz (1998, p. 201):

[...] Por isso, cabe resumir o essencial numa palavra de finalização e de advertência: em nossa civilização, conforme muitos já começaram a perceber, o bom-senso é massacrado em quase todas as áreas. Voltar ao bom-senso equivale a questionar muitos dos valores ou, antes, pseudovalores de nossa civilização – em primeiro lugar, a falsa imagem de homem que predomina hoje. [...] o simples bom-senso ao qual já nos referimos sabe que o futuro sadio da humanidade depende do espírito de iniciativa, da fantasia criadora e do senso de responsabilidade.

Para o autor, voltar ao bom-senso significa que o professor, figura central em tudo isso, deve possuir esse idealismo, o espírito de abnegação. Significa, a cada um, professores e alunos, individualmente, tomar a decisão de comprometer-se interativamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Com essa reflexão, encaminho para a próxima categoria, com o objetivo de analisar os achados desta pesquisa, no que se refere ao processo de interação entre professores e alunos do ensino de Administração.

3.2.2 Identificando os momentos da interação professor e aluno

Vale enfatizar os afetos, os motivos e as relações como ingredientes básicos da aprendizagem (MARCHESI; MARTIN, 2003). Neste sentido, há uma relação direta entre o comportamento do professor e o êxito dos alunos.

Conforme os achados da pesquisa, consegui identificar alguns fatores relacionados ao papel de educador no processo de interação com o aluno:

Eu acho que para que o professor obtenha bons resultados com seu alunado, ele tem que primeiro cativar esses alunos. E o cativar, significa estar ao lado dele, não usar de uma superioridade ditatorial. Claro que em alguns momentos, a gente tem que falar “grosso” para impor a ordem, mas é se mostrar disposto a atender o aluno nas

suas necessidades. Não só a necessidade da disciplina, mas de outras necessidades, conselhos, porque às vezes eles precisam muito disso (BELMIRO).

[...] o professor de Administração, nesse momento, não só como professor de Administração, mas como administrador tem que assumir mais esse papel o de pai, o de padrasto, o de carrasco, mas também é aquele que pode fazer um afago, levar uma palavra amiga, enfim, é um amigo também. Dessa forma, é um amigo que faz chorar quando precisa fazer chorar, mas é um amigo que oferece um lenço pra enxugar as lágrimas (AMITAI).

[...] eu sempre quis ser uma professora mais próxima dos meus alunos, porque eu acredito na relação professor-aluno como uma relação de horizontalidade e não de verticalidade [...] eu sei que nós temos que manter nossa autoridade, mas não precisa ser uma coisa explícita, porque autoridade, na verdade, é uma coisa que a gente conquista, você conquista com amizade [...] com sabedoria, com competência técnica, amorosa. [...] A gente teria que trabalhar de uma forma muito mais livre, muito mais aberta, e era assim que eu gostaria de trabalhar, com muito mais liberdade [...] porque os alunos percebem quando você é competente [...] (LAURO).

Ocorre de forma tranqüila, eu não sei nem lhe explicar como é que ocorre, porque eu não tive dificuldade com relação a isso. Quase nunca tive problema com alunos, não lembro de ter tido nenhum tipo de problema com aluno. Mas eu acho que o aluno tem direito de reclamar, tem direito de sugerir, até porque faz parte do processo. Eu nunca tive nenhum problema de integração, interação com o aluno (CHRYL).

Eu tenho uma facilidade de integração com o aluno. Eu aprendi que uma das coisas que a gente tem que ter, assim, um dos padrões que é determinante na relação com o aluno é a humildade. Ter humildade e, simplicidade (ELTON).

[...] essa interação professor aluno, o aluno gosta de interagir, gosta de ser amigo, gosta de ser respeitado [...] o que a gente leva quando eles se formam, ou quando a gente deixa de ser professor, uma coisa muito importante que eu falo: a amizade (TOM).

Os padrões encontrados na relação interativa entre professor e aluno são os mais diversos possíveis; entretanto, é preciso que o professor tenha consciência da influência que exerce no processo de crescimento pessoal e profissional do aluno. Para Mizukami (1996, p. 63), “qualquer que seja o modelo de aprendizagem dominante no pensamento do professor, este terá grande influência nas atividades de interação em sala de aula e na forma como as informações são consideradas”. Cada ser é constituído de uma individualidade própria, cada mensagem é codificada de acordo com as necessidades de cada um. Por isso a importância de olharmos o outro, buscando identificar seu processo de desenvolvimento no contexto do aprender e ensinar.

É habitual, observar nos sistemas educacionais as diferenças individuais, tanto cognitivas como afetivas e relacionais no processo de escolarização (MARCHESI; MARTIN, 2003). Também é importante olhar o aluno como se ele fosse único. Diante dessa diversidade, pude identificar, através das palavras do professor Douglas, como essas diferenças podem ser tratadas na sala de aula ou fora dela, no sentido de converter as desigualdades:

Eu posso lhe falar na sala de aula e fora da sala de aula. [...] é você vê o aluno com muito respeito, é você mostrar a importância de cada aluno dentro da sala de aula. É você dá atenção, embora você esteja frente a uma sala de quarenta alunos, é você enxergar cada aluno individualmente. [...] É de igual para igual? Não. É um respeito que um indivíduo tem que ter de um para com o outro [...] eu encontro sempre um ou outro aluno, que me dá esse *feedback* positivo, de que eu consigo dá uma atenção individualizada, mesmo naquele mundo, naquele universo de quarenta alunos (DOUGLAS).

No que diz respeito ao pensamento do professor Michael, essa é uma questão que foi preciso ser desmistificada. Para ele, a relação interativa entre professor e aluno inicia-se pela empatia que flui entre as partes:

Esse foi um mito que eu, ao longo do tempo, eu vi que era necessário desmistificar. [...] Eu vejo que a relação entre aluno e professor começa por um princípio de amizade. Eu chamaria isso de sinergia, mesmo [...] Então me passa, que nós tivemos ali, durante o convívio às vezes de quatro meses e meio, algo que fluidificou, algo que transformou a pessoa, que trouxe uma contribuição pra vida dela. E eu penso que o professor numa sala de aula, ele não é tão somente aquele que vem com uma informação, com um conteúdo, com o conhecimento pra passar. Quantas vezes eu tive que ficar depois da aula, pra sentar com alguém, pra conversar sobre um problema que eu percebi. Quantas vezes eu fui procurado fora mesmo do ambiente da Faculdade pra ouvir alguns alunos passando por certa dificuldade. Então, esse, o nosso papel vai muito além da sala de aula. Ele é um papel de educador mesmo, e aí vem a procura do amigo, do educador amigo (MICHAEL).

Ao perceber um problema no aluno, o professor Michael busca explorar sua necessidade interior, procurando auxiliar uma possível inquietação, um momento de vida alvoroçado. No exercício de sua prática diária, o bom senso precisa ser ativado sempre que se identificar um comportamento silencioso, assustado, temeroso, escondendo-se de si mesmo (FREIRE, 1996). O papel do educador é também o de tratar com dignidade coisas que se vão mostrando e que, muitas vezes, precisam ser sabidas, para que haja o interesse pelo aprendizado.

Na opinião do professor Peter, o desafio consiste em transformar a forma de dar aula em um processo interativo, que leve o aluno a interessar-se pelo conteúdo que está sendo trabalhado:

Normalmente, a aula expositiva leva a uma posição de monólogo do professor. Mas a indução à participação do aluno para a colocação de exemplos dentro da exposição com base em suas percepções do dia-a-dia enriquece os temas abordados. A intenção final é que o aluno entenda o conceito dentro de sua realidade percebida (PETER).

Neste sentido, Freire (1996, p. 86, grifo do autor) comenta que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

São nessas idas e vindas que a relação professor e aluno vai se fortalecendo. Ao participar da construção do conhecimento, o professor vai se envolvendo com os alunos, e os alunos vão sentir-se envolvidos pelo jeito de ensinar do professor. Isso estimula o clima de amizade, conforme é ilustrado nos seguintes relatos:

[...] Dentro da sala de aula, às vezes, eu tento falar a mesma linguagem deles. Eu tento sempre está sabendo o que eles estão sabendo, o que eles estão falando, qual é o assunto da nota pra eles, qual é a última gíria, qual é a música que eles estão ouvindo, qual é o filme que eles estão assistindo, porque eu acho que isso tira o professor um pouco do pedestal de professor (MAX).

O professor precisa estar aberto, tem que ser amigo [...] porque o aluno não vai procurar o professor apenas pelos assuntos relacionados à sala de aula. Como eu falei, o professor é psicólogo, é pai, é mãe. Ele é tudo. Na sala de aula, é um tutor, a gente se depara com alunos com os mais variados problemas, e o professor tem que saber trabalhar com isso (RUI).

Os diálogos entre professores e alunos, professores e professores, diretores e professores, coordenadores, professores e alunos são muito comuns nos bastidores do ensino de Administração. Algumas vezes pode ocorrer que uma relação venha a ser afetada pela falta de empatia e sinergia, o que é muito natural. Para que atitudes desordenadas não prejudiquem o bom andamento da turma é preciso que haja administração emocional por parte dos pares. Marchesi e Martin (2003, p. 206) entendem que:

Para os professores, é quase uma obviedade reconhecer que, na significação das aprendizagens de seus alunos, a motivação, o equilíbrio pessoal e a capacidade de estabelecer relações com os outros constituem requisitos da aprendizagem tão importantes como a vinculação com os conhecimentos prévios ou a apresentação dos conteúdos conforme a lógica própria do ambiente do saber.

Sob este aspecto, a relação interativa entre professores e alunos deve procurar ser a mais empática possível. Entretanto, algumas vezes ocorre que essa empatia se dá com uma turma e com outra não, conforme reflete o professor Abraham:

A gente em determinados momentos pode até, inconscientemente, adotar uma postura que afaste o aluno e em outro momento pode agir de forma diferenciada. Quer dizer, cada turma é uma turma diferente. Então, você pode sentir empatia por uma turma em detrimento de outra. Um aluno só, numa turma, que adote uma atitude que vá desequilibrar você em sala de aula pode fazer com que você crie guarda, e isso daí te atrapalha. Então, você tem que na realidade, está o tempo todo analisando, pra ir quebrando essas barreiras. Eu não vou dizer que não aconteceu

comigo, porque acontece com todo e qualquer professor. Procurei utilizar “n” artifícios para tentar contornar a situação (ABRAHAM).

Vale destacar que os aspectos relacionais são um componente fundamental para o alcance dos objetivos educativos. Neste sentido, os fatores afetivos que emergem dessa convivência precisam ser claros, para que não existam equívocos nessa relação, conforme as palavras do professor Kurt:

[...] uma coisa que eu tenho muito medo de aluno, principalmente no primeiro período, é deles confundirem o professor amigo, sorridente. [...] A questão não é eu estar com ar de superioridade. Eu digo sempre pra eles, que eu estou junto, nós estamos em forma de grupo [...] eu nunca tive nenhum problema com aluno. Então, quando eu vejo que um aluno meio alterado, procuro sorrir [...] eles têm que me ver como uma pessoa de alto astral, preparada pras desavenças entre alunos [...] Eu acho que cada pessoa tem o direito de se mostrar quem é, se revelar, se deixar conhecer, tentar conhecer as pessoas (KURT).

De tudo que foi dito, assim como Placco (2003), acredito que as trocas e as relações advindas do cotidiano escolar envolvem os seres humanos em sua totalidade, com sentimentos, emoções, valores, crenças:

Como se pode observar, pelas maneiras diferentes – e ao mesmo tempo tão próximas – de nos referirmos aos processos decorrentes das trocas/relações entre professor e aluno, e aluno e aluno, na sala de aula, os acontecimentos/eventos desse espaço envolvem as pessoas concretas em sua totalidade, com afetos, desejos, valores e cognições e as transmutam em suas essências, estabelecendo-se, em cada um delas, máscaras indelévels – ao mesmo tempo flexíveis – que as constituem como pessoas e indivíduos únicos. O olhar dirigido a essas relações, assim, só pode ser aquele que, mesmo contemplando, em dado momento, uma face do processo, só o compreende em seu todo e em seu movimento integrado e integrador. Tais relações são marcadas por serem engendradas em movimentos que políticos, humano-interacionais e técnicos, e por serem criadoras de significados pessoais e culturais, que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência de si, em situações de interação e aprendizagem significativas, nas quais afeto e razão estão em simultaneidade e alternância, mobilizando, construindo e constituindo a pessoa inteira (Ibid., p. 101).

Afinal, o processo educativo não se resume na transmissão de conteúdos, mas engloba uma série de fatores determinantes para um ensino de qualidade. A exemplo de Rios (2001), o que venho procurando fazer, inclusive aqui na análise dos achados desta pesquisa, reconhecendo que possuo limites para tanto, é trazer uma reflexão aos professores, no sentido de que possam lidar de maneira crítica com os conceitos que circulam em sua prática docente cotidiana.

No próximo tópico será discutido como o professor de Administração reflete sobre sua prática.

3.2.3 O docente refletindo sobre a sua prática no ensino de Administração

No que se refere à atitude reflexiva, os professores foram unânimes em suas respostas. Conforme diz Pimenta (2002, p. 18), “todo ser humano reflete”. Logo, todos os professores refletem sobre sua prática. Neste contexto, Brito (2003, p. 65) destaca que:

Ser um profissional reflexivo, [...] traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Desta forma, entendo que o professor que reflete sua ação docente o faz com a intenção de reelaborar modelos instituídos, de corrigir suas falhas, procurando outros métodos para o seu exercício profissional.

Em seu depoimento, o professor Belmiro refere-se à prática reflexiva como algo que faz parte de seu cotidiano. O que deparei de seu relato e de outros mais é que a reflexão é como uma idéia fixa, voltada para o que aconteceu em sala de aula ou fora dela, no momento dos diálogos com seus pares:

A prática reflexiva tem que estar sempre presente na vida do educador [...] Reflito, fico preocupado quando meus alunos não obtêm resultado esperado quando alguns não conseguem aprovação. Eu também me sinto em parte culpado por isso, pela responsabilidade da reprovação também cabe ao professor [...] quem agir com responsabilidade tem pensar nesses aspectos, tem que fazer a auto-avaliação constante, tem que realimentar o seu fazer pedagógico, e ter amor por aquilo que faz (BELMIRO).

Eu fico com o pensamento o tempo todo. A cada aula, eu vou pensando, [...] onde eu devo trabalhar mais [...] (PHILIP).

[...] A cada dia, a cada aula. Nunca no sentido de oferecer a melhor aula. E dentro desse processo de auto-avaliação, nós paramos: onde foi que eu errei? Será que eu não exagerei nesse ponto? [...] que tem muita gente que despreza essa consultoria gratuita que nós recebemos no dia-a-dia. Mas, independente, desse retorno dos alunos, nós somos muito chatos nesse sentido. Então têm dias que eu chego com a impressão de que a aula não foi tão boa. [...] pra nós o bom desempenho em sala de aula, o sucesso até, será sempre uma conseqüência de um trabalho feito com responsabilidade com comprometimento, mas acima de tudo com envolvimento. (AMITAI).

Eu sempre reflito sobre a sala de aula, embora eu não reflita no momento, mas eu reflito vindo pra casa, ou já em casa. Reflito na minha reação [...] muito interativa, muito intensa a relação professor aluno, talvez por isso, eu seja muito apaixonada pela sala de aula. Eu reflito sobre a minha prática, porque eu reflito mesmo sobre o que eu faço (LAURO).

Todo dia. Sobre ela, reflito... Às vezes eu fico triste porque algumas coisas da nossa prática profissional, da prática de professor, a gente não pode mudar. Porque eu não posso mudar? Porque são determinantes burocráticos [...] Se, como professor, sou capaz de tirar exemplos de minha vida cotidiana familiar, profissional, para levar pra sala de aula e ensinar alguma coisa, significa o quê? Que sou capaz de aprender com o meu dia-a-dia, então o meu aluno também é capaz de enxergar isso. Eu só preciso fazer a ponte. Então pra fazer essa ponte, eu não preciso estar em sala de aula, eu posso está no meio da rua com eles (IDALBERTO).

[...] Você tem que rever, você tem que refletir sobre o que você faz, e o que você está querendo. [...] quando você reflete você tenta ver o processo de melhoria, o que você pode melhorar em sala de aula para passar aquele conteúdo (HENRI).

Na Ciência da Administração, o planejamento é função administrativa obrigatória para que se possam atingir os objetivos organizacionais. Um dos seus princípios é melhorar os pontos fracos e intensificar os pontos fortes. Da mesma forma, os professores do ensino de Administração são de opinião que o processo de reflexão deve ser feito sempre com o sentido de perceber o que precisar ser percebido e corrigir aquilo que precisa ser melhorado.

Nos achados da pesquisa, o professor Lauro trouxe sua contribuição, ao colocar que reflete sobre os pontos falhos que acontecem em seu agir pedagógico. Vê, nas discussões, a possibilidade de crescimento, de enriquecimento interior, cujos teores de conteúdos, debatidos nas rodas de conversas cotidianas, formam e reformam os saberes docentes:

[...] a reflexão que eu faço sobre a minha prática, é sobre os meus [...] pontos falhos [...] eu acho que [...] preciso ainda crescer nesse sentido [...] essa coisa de ser professor mesmo, a gente aprende é nesse cotidiano vivenciado na sala de aula, não é só nas academias, vivenciado mesmo no espaço da sala de aula. Eu acho, eu penso, eu vejo o espaço da sala de aula, como um espaço mágico, que acontece muita coisa nele. Até as nossas discussões em sala de aula, até as nossas brigas em sala de aula, tudo isso faz parte do processo, e tudo isso é enriquecedor.[...] Também, fora da sala de aula as discussões com os colegas, as brincadeiras com os alunos fora da sala de aula. Tudo isso faz a gente crescer. [...] os saberes.[...] eu lembro quando eu comecei a estudar mesmo, a fazer Faculdade, o único saber que a gente tinha conhecimento era o saber acadêmico, era o saber adquirido através das leituras e da sala de aula, hoje [...] já se reconhece o saber, o saber da experiência [...] que é um saber verdadeiro, é um saber que nos ajuda muito, que nos faz professor. [...] saber pedagógico, que você adquire na sua formação, mas sem esquecer e sem deixar de respeitar o saber da experiência, não só nosso de professor, mas o saber da experiência também do aluno, porque ele também tem o seu conhecimento, a sua bagagem cultural, suas crenças, suas angústias, seus medos, suas prepotências, tudo isso faz parte do ser humano. E a gente precisa, na verdade, aprender a conviver com isso, também aprender a conviver com as diferenças (LAURO).

Na concepção do professor Lauro, essas reflexões constituem uma forma de analisar suas práticas cotidianas, e desenvolvem uma atitude de respeito pelas diferenças do outro. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), quando o professor reelabora os saberes, inicialmente tomados como verdades em confronto com suas práticas diárias, isso se configura como um processo essencialmente reflexivo.

Em sua prática diária, o professor Tom vive a docência, revendo os erros, procurando obter o aprendizado necessário daquilo que faz, conforme sua fala:

[...] a gente vive a docência [...] Nós estamos aqui porque gostamos do que fazemos. [...] A docência, acho que vem de dentro. [...] Nós estamos colocando pessoas no mercado de trabalho e, na minha opinião, vai o nosso nome junto com o nosso aluno, que estamos formando [...] Eu tento rever os erros, onde errei e tento corrigir [...] nós não somos perfeitos e a prática docente é sempre um aprendizado (TOM).

Perrenoud afirma que “a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação. Pode-se, contudo, desejar uma preparação mais ampla na construção, na realização e avaliação de projetos [...]” (1993, p. 186). Neste sentido, o professor Douglas procura observar o seu cotidiano pedagógico. Para ele, algumas vezes, a reflexão passa por uma desconstrução sobre o que já tem construído. Entretanto, o professor argumenta que essa desconstrução precisa ser processada de forma planejada, procurando inovar os pontos fortes e reformular os pontos fracos:

Reflito. [...] observando o cotidiano. Em primeiro lugar, a observação, a percepção. Em cima disso aí, você [...] começa a trabalhar em cima do que já tem construído, porque às vezes precisa desconstruir para que essa reflexão chegue realmente a acontecer. A reflexão que falo aqui não é você saltar de um galho pra outro a qualquer momento. Mas é quando aquilo consolida, você vê que aquilo vai de encontro a consolidar um conhecimento. [...] Há cinco anos, eu não tinha a bagagem que tinha hoje, eu passei a pensar desta forma. Isto é uma mudança de paradigma, a reflexão passa por uma mudança de paradigma, de construção e reconstrução. [...] Em cima dos pontos fortes, é só inovar, em cima dos pontos fracos, é só reformular. É você dá uma parada, olhar em volta do cotidiano as práticas que estão sendo utilizadas, aí você vai olhar se precisa inovar ou reformular. Não pode ser em cima do empirismo. [...] Hoje nós podemos errar, mas para acertar (DOUGLAS).

Por outro lado, o professor Abraham, ao considerar sua prática reflexiva como mesclada, enfatiza que sempre está reelaborando sua forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem, embora tenha afirmado que não reflete a todo instante acerca de sua prática docente. Esta é uma forma de pensar o seu fazer pedagógico e de inserir mudanças que o levem a buscar o aluno no contexto da sala de aula. Em seu depoimento, faz o seguinte comentário:

[...] ela é mesclada [...] não digo que a todo instante esteja refletindo sobre a minha atividade docente. Mas eu faço a crítica dela [...] Eu estou constantemente reformulando minha forma de expor, minha forma de repassar, de fazer com que o aluno se interesse pelo que a gente está repassando [...] Na realidade, eu acredito que o professor não repassa, como se tivesse injetando conhecimento no aluno [...] isso daí é que é a grande chave da história [...] o professor desperta no aluno o interesse, a vontade de aprender, e eu acho que dessa forma, ele está conseguindo andar, fazer o seu ensinamento [...] (ABRAHAM).

Trazer coisas para o dia-a-dia é a proposta do professor Kurt, que ressignifica o seu caminhar pedagógico. De sua fala, entendo que é preciso definir onde se quer chegar, para estabelecer o delineamento do método que o levará ao ponto desejado. No contexto diário da ação docente, o professor precisa conhecer os conteúdos a serem trabalhados, verificando os objetivos do curso e o perfil profissional que se quer formar. Para atingir-se o que se quer, não é preciso ir à cata das complexidades, mas perceber um agir que traz a simplicidade como um valor pedagógico.

[...] reflito demais, como professora, como educadora. Eu fico pensando no que eu li, nesse conhecimento, nessa bagagem teórica que eu vou formando. Eu fico pensando, trazendo sempre para o meu dia-a-dia [...] Uma simples descoberta das coisas, sem fazer nada, não vou chegar a lugar nenhum [...] (KURT).

Conforme o professor Chrys, a reflexão é feita dia-a-dia, com a intenção de melhorar os pontos fracos. No seu entender, uma boa aula gera resultados de interatividade e de participação dos alunos:

[...] Todo dia eu reflito. A cada aula [...] Porque têm aulas que a gente sai satisfeito. [...] Uma aula boa pra mim é quando eu consigo fazer com que os alunos interagem comigo [...] Tento melhorar os pontos fracos e fico satisfeito quando tem ponto positivo (CHRYS).

De acordo com Pimenta (2002), o conhecimento na ação é um processo interiorizado. A partir do momento que o professor se encontra diante de situações inusitadas, novas, que rompem seus hábitos, a sua mesmice do dia-a-dia, e que propõem um novo caminho do seu fazer pedagógico, dá-se o processo de reflexão na ação. Desta forma, esse professor passa a ser reflexivo. Nos relatos seguintes, um grupo de professores refere-se ao momento de reflexão de situações diárias como um processo de autocrítica, auto-avaliação:

Eu tento mudar. Na realidade, eu estou sempre fazendo essa auto-avaliação, porque acho que é necessário, até pela questão de permanecer no mercado. Então, constantemente estou me planejando para ver como é que posso vir a melhorar (MARY).

Eu fico na autocrítica, fico analisando. Será que é isso? Vou mudando. [...] constantemente eu estou mudando a metodologia quando eu vejo que não teve o efeito que deveria ter. Existem algumas práticas que são experimentais. Elas não têm lá no manualzinho: “Vai acontecer isso”, não tem. Cada público é um público, cada reação é uma reação (MICHAEL).

Eu tenho um senso crítico a respeito das minhas aulas muito alto. [...] Às vezes, eu dou uma aula, que quando acaba a aula, acho que a aula foi péssima. E aí, vem um aluno me parabenizar pela aula [...] Quando eles gostam da aula eles vêm dizer pra você, quando eles não gostam, eles vão dizer pra qualquer outra pessoa, menos pra

você. Então, eu escuto muito elogio por causa disso, mas eu sempre tento fazer melhor, mas nunca mudei substancialmente, o meu jeito de dá aula (MAX).

Constantemente. [...] às vezes a gente está desenvolvendo a nossa metodologia, a gente não acha que está errando, a gente acha que está fazendo o melhor. E quando a gente erra, a gente não se apercebe, o aluno é que percebe. [...] A gente superestima até o aluno, não por falta de capacidade, mas porque ele está aprendendo ainda (LUDWIG).

Até quando corrijo as provas dos alunos, as respostas. Quando eu vejo que as respostas fogem daqueles objetivos que eu tracei [...] se ele não entender o conceito, se ele não souber expor o conceito ou recriar aquele conceito, então aqui eu já perdi tantos pontos porque eu não consegui fazer com que o aluno aprendesse o fundamento principal. [...] quando ele erra a parte prática, é porque ele não tem fundamento. Então eu sempre me avalio neste sentido (RUI).

Ao refletir acerca de sua prática, o professor torna-se um pesquisador de sua prática (Pimenta, 2002). Se o professor pensar no que aconteceu, no que observou, tudo isto tem valor se conduzir às reais mudanças que precisam ocorrer nas situações identificadas. Com esse sentido, o professor Douglas revela:

[...] Aliado a esses métodos convencionais, da aula expositiva, dialogada, porque uma coisa é você ter aula expositiva e dialogar essa aula, isso aí é importante. É através desse diálogo da aula [...] que cada aluno vai formar a sua reflexão em cima daquele conteúdo crítico. Então, o que eu acho importante que o professor consiga é deixar essa reflexão pro aluno, porque as construções elas ocorrem em cima de reflexão. [...] o professor tem que ser aquele professor que tenha pelo menos como objetivo maior essa crítica reflexiva. Então, eu acho que todo tipo de construção tem que ser baseada em cima de uma crítica reflexiva, senão você vai ficar na mesmice, nada vai ser inovado na Administração (DOUGLAS).

Em seguida, inspirada no pensar iluminado dos sujeitos pesquisados, prossigo para a análise da última categoria deste estudo.

3.3 Perspectivas de práticas transformadoras no curso de Administração (Categoria 03)

Nesta categoria, a intenção é conhecer o pensamento dos sujeitos investigados com relação às tendências de práticas transformadoras no ensino de Administração. Segundo eles, o ensino de Administração precisa passar por mudanças de práticas na sala de aula, conforme contemplam os seguintes professores:

Se nós pudemos mudar essas práticas pedagógicas no ensino acadêmico, essa prática vai nos remeter obrigatoriamente para um maior envolvimento. [...] A tia lá da infância tem um envolvimento mais próximo do aluno e porque desprezar esse aluno numa fase mais complicada de sua vida, que é uma fase de escolha, de indecisão, de incerteza. Então, nesse sentido, a universidade fechada no seu academicismo, na sua soberania do saber deixa muito a desejar [...] precisa mudar alguma coisa na prática

do Ensino de Administração, como também na própria administração empresarial em movimento (AMITAI).

[...] estão acontecendo mudanças nas empresas, muitas, muitas mudanças mesmo. Os gestores hoje já percebem isso, até porque as relações de trabalho mudam. Hoje não dá mais pra você trabalhar com chicote. Hoje você trabalha com muita mais liberdade dentro das empresas, então as mudanças estão acontecendo, e eu acho que isso precisa acontecer também nas nossas salas de aula e na formação desse pessoal (LAURO).

Ao pensar em uma perspectiva de prática transformadora para o ensino de Administração, quando delimitar o objeto deste estudo, pensei em encontrar algo inédito, como, de fato, encontrei, ou seja, práticas intercaladas entre o antigo e o novo, entre o moderno e o pós-moderno. Com o sentido de mudança, de rupturas, de paradigmas, surge a perspectiva transformadora, mesclada por práticas multi e interdisciplinares, que defendem o entrelaçamento dos diversos conteúdos disciplinares trabalhados no ensino de Administração; pela conciliação entre a teoria e a prática, através das práticas vivenciadas nas empresas, dos estágios obrigatórios, dos laboratórios modelos de empresas que servem como embriões de estudo; por práticas holísticas que reúnem as lúdicas, as dinâmicas de grupo criativas, as dramatizações, as brincadeiras, os jogos empresariais, as vivências que exploram o desenvolvimento crítico do aluno, e que propiciam sua própria administração. Provavelmente, o novo que se espera com a perspectiva transformadora não seja a questão central desta pesquisa, como de fato não o é. O novo é trazido com o sentido de olhar diferente para a ciência educacional que envolve a ciência administrativa.

Diante de tal perspectiva, o que seria uma prática transformadora? Para o professor Rui:

[...] Seria uma aula que o professor foge do tradicional pra prender a atenção do aluno. O que seria tradicional, aquela pura e simplesmente expositiva. Muitas das vezes o professor anota esquema por esquema no quadro, detalhes por detalhes no quadro, o resultado disso, o aluno fica impaciente, porque ele quer uma coisa mais dinâmica, e ao mesmo tempo fica cobrando porque o conteúdo não avança [...] Não gosto também de inventar, a roda já foi inventada. Então, nós estamos aqui pra melhorar essa roda, mas construir outra roda, não dá. Utilizar essa roda, com base naquilo que existe, a gente vai acrescentando alguma coisa. Então, inovar seria melhorar essa aplicação do ensino, com preparo, com os instrumentos que a gente tem pra expor isso (RUI).

E complementa sua opinião, afirmando que, para desenvolver uma prática transformadora, deve-se ir para dentro das organizações:

[...] era a gente poder ir pra dentro das organizações [...] Se olharmos em volta, as organizações elas vivem no caos, e o papel da administração é tirar as organizações

do caos. E como é que as organizações vão sair do caos? Com a prática administrativa correta, aliada às habilidades dos administradores que são formados nas escolas, nas faculdades, nas universidades. Esses administradores têm habilidades que somada a uma boa administração vão fazer com que essas organizações atinjam seus resultados [...] Os administradores são formados nas universidades, nas escolas, com pouco contato com as organizações.[...] Porque ele não sai da universidade com a capacidade de aplicar aqueles princípios que são genéricos às realidades das organizações.[...] Uma das dificuldades pra melhorar o ensino é esta, essa distância das organizações, pra solucionar esses problemas a escola deveria fazer o máximo de convênio com as instituições, pra que os futuros administradores passassem um tempo maior dentro das organizações (RUI).

Ao ser questionado se essa prática seria uma espécie de laboratório, o professor responde:

Justamente. Ele vai fazer um trabalho de pesquisa dentro daquela área, acompanhado por um professor. O professor daria todas as diretrizes que ele ia trabalhar, desenvolver, e dentro daquela organização ele ia trabalhar, ele ia fazer um estudo. E assim, dentro da cada área estudada no curso (RUI).

O professor Kurt arrisca e afirma que não sabe o que é “transformadora”, mas ousa e vai além com o seu modo de pensar:

[...] eu não sei o que é transformadora, mas é nessa tentativa de transformar, não ficar na mesmice, de mudar essa rotina padronizada, sabe, essa rotina mecânica, que de repente dá espaço pra mesmice. Está aquela coisa banal, repetitiva, fragmentada, sem nenhum sentido. Então eu acho que a rotina, esse cotidiano que a gente vive, de repente, ele é um espaço revolucionário. Um espaço capaz de trazer mudança, apesar da gente fazer a mesma coisa, a gente faz de forma diferente, então, a gente faz diferente, a gente faz com mudanças a mesma coisa (KURT).

O professor Michael revela que a prática transformadora passa pelo estímulo de fazer com que o aluno pense, reflita sobre a sua atitude:

Se a gente está seguindo uma metodologia de fazer os alunos pensarem já é uma prática transformadora, porque durante todo o tempo, principalmente no meu tempo de academia quando eu fiz o meu curso, a prática era aquela, era a metodologia vigente. Eu sou aluno, você professor, dá sua aula, escreve no quadro, apresenta uma transparência e eu escuto, anoto e absorvo, sem questionar. Eu vejo que hoje dentro desse modelo que nós estamos trabalhando, estamos estimulando o aluno a pensar nessa própria atitude dele (MICHAEL).

Tornar a existência cotidiana revestida de muitos sentidos é vê-la sob outros aspectos. Neste sentido, os professores deixam transparecer em seus depoimentos que é preciso uma mudança para o ensino de Administração. Os professores pensam em algo que possa prender mais a atenção do aluno, que motive o seu prazer em sala de aula. Desta forma, evidencio que as mudanças precisam ocorrer e estão ocorrendo na cotidianidade da sala de

aula, para que frutifique a formação de um administrador voltado para a integralidade do ser, atendendo às necessidades emergentes das organizações. Alguns professores afirmam que uma prática transformadora é necessária, mas ainda pairam dúvidas sobre se realmente ela existe. E, se existe, como é o seu planejamento e a sua implementação?

3.3.1 Uma tendência pautada em atividades interdisciplinares

Para Fazenda (2001), o movimento da interdisciplinaridade faz parte do novo paradigma emergente do conhecimento, embora, ainda, em termos de conhecimento, este esteja em uma fase de transição. A autora afirma que:

No projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se aprende: vive-se, *exerce-se*. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (2001, p. 17, grifo da autora).

Com isso, a autora traz a reflexão de que a ação interdisciplinar deve ser praticada e envolvida por todos os que constituem o processo de ensino e aprendizagem, gestores de instituições e de cursos, professores e alunos. Enfatiza ainda que o projeto interdisciplinar, às vezes, começa em um e passa para o(s) outro(s).

Nesse sentido, o professor Henri afirma que procura fazer uma interconexão com outras disciplinas. Tenta despertar o aluno para essa questão, incentivando-o a buscar junto a outros professores a ligação entre os conteúdos, conforme a sua fala:

Tento fazer uma interligação entre as outras disciplinas. Eu solicito, eu digo pra eles que isso aqui vai ser aprofundado em tal disciplina. Até estimulo que eles se apercebam disso, e fiquem atentos para poderem cobrar de outros colegas os aprofundamentos em determinadas coisas (PROFESSOR HENRI).

O professor Abraham revela sua experiência com práticas diferenciadas, através de ações interdisciplinares, as quais foram desenvolvidas por meio de dois projetos: um *workshop* e um projeto café de negócios. E comenta sua dificuldade em executar a atividade, ou seja, para interagir com outras disciplinas do curso, conforme demonstra na sua fala:

[...] as práticas diferenciadas, que eu tenho usado em sala de aula, têm dado uma resposta muito positiva [...] eu venho realizando um semestre ou outro, uma prática diferenciada, até uma avaliação também sempre eu procuro fazer. Por exemplo, um *workshop*, um projeto café de negócios... quase que nós obrigamos o aluno a desenvolver os produtos, de uma forma mais direcionada, dentro de uma empresa, de uma organização, com todas as dificuldades vivenciadas por essa organização. E

ele teve uma resistência muito grande, que eu acho que essa resistência não foi criada pelo aluno, ela foi mais criada pelo próprio docente, porque era uma atividade interdisciplinar [...] acho que a atividade interdisciplinar é uma atividade muito mais difícil de ser executada, do que uma vivência diferenciada em sala de aula (ABRAHAM).

Por sua vez, Fazenda (2001) argumenta que algumas barreiras são localizadas para executar um projeto interdisciplinar, dentre elas cita as de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica.

Segundo o professor Kurt, essas barreiras podem ser encontradas devido ao sentimento de solidão do professor com o grupo. Geralmente, a mecanicidade do cotidiano impede que um olhar para o outro propicie a troca, o diálogo, necessários para que essa solidão se dilua; podendo-se comprovar isto em seu depoimento:

[...] Eu não conheço meu colega, eu não conheço o sentimento dele, os problemas até do próprio dia-a-dia dele. Então, é como se o meu dia-a-dia, o meu cotidiano fosse diferente dele, e nós somos. Nós estamos convivendo no mesmo espaço, no mesmo cotidiano de forma diferente... certo? Ele vivendo o dele, e eu vivendo o meu como se fosse único, e a gente não consegue, trabalhar assim de uma forma interdisciplinar [...] uma base disciplinar entre os professores [...] a gente precisa se conhecer mais, até saber quais são os problemas, essa troca. Até porque quando a gente faz reunião [...] eles não se lembram que a reunião é o momento da gente se colocar, da gente se conhecer [...] Está faltando essa troca, essa partilha, que às vezes a gente está junto e tão distante ao mesmo tempo. A gente está num espaço onde a gente poderia estar junto, e cada um fica na sua, cada um com seus problemas, como se a gente não pudesse dividir ou troca (KURT).

Heller destaca que “o pensamento cotidiano implica também em comportamento” (2004, p. 43). Logo, o estado de inteireza é fundamental para o exercício interdisciplinar em sala de aula, conforme as palavras do professor Kurt:

Eu estou por inteiro aqui, sem nada, sem problema nenhum, porque é isso que eu faço. É esse exercício que eu faço, não é porque é fácil fazer isso não.

Para o professor Peter, as dificuldades para uma ação interdisciplinar surgem porque o corpo docente trata sua disciplina como um sistema fechado, sem conectividade com outras disciplinas:

Por parte do corpo docente, a maioria defende o seu feudo e trata sua disciplina como um sistema fechado, sem relacionamento com as outras disciplinas. A interdisciplinaridade é pouco explorada de maneira conjunta, o que muitas vezes leva o aluno a uma formação segmentada com pouca inter-relação dos segmentos (PETER).

O professor Chrys acredita que o ensino de Administração passa por uma fase de transição e que é de grande importância haver práticas transformadoras, inovadoras em sua cotidianidade. Mas vê como um contra-senso a questão da multidisciplinaridade no ensino de Administração. Esclarece em seu depoimento:

Eu acho que é importantíssimo para a Administração essa prática transformadora. Na minha opinião, a Administração passa por um momento de transição [...] No momento que a gente vê que a academia está buscando a interdisciplinaridade, e a multidisciplinaridade, ao mesmo tempo, os Conselhos Federais e Regionais de Administração, os conselhos de classe buscam estreitar, assim separar, então isso é um contra-senso [...] Ter práticas inovadoras porque a própria Administração está se modificando dia-a-dia. A teoria da Administração não está concluída [...] existe uma parte dos professores que são professores, é difícil pra eles entenderem essa parte transgressora do ensino, eles são ainda muito conservadores, eles não entendem essa prática inovadora. Então, eu acho que são várias dimensões, a gente tem que discutir isso na dimensão dos docentes e na dimensão dos alunos. E tem aluno que não aceita prática inovadora (CHRYS).

O professor Elton afirma que o movimento interdisciplinar deve começar por um planejamento interno, integrado e interdisciplinar, inclusive, com a elaboração de ações interdependentes, voltadas para o núcleo de prática existente na Instituição, como é o caso da Empresa Júnior, conforme retrata:

Eu acho que teria que haver uma sensibilização por parte dos professores, no sentido de dentro da instituição, fazer aquele planejamento interno interdisciplinar, com ações voltadas pra reativar a Empresa Júnior. Digamos inserir o aluno nesse processo. Então, na realidade é como se ela fosse administrada pelos alunos, com a orientação de professores e prestando serviço para a comunidade. Não é aquela coisa fictícia, mas uma coisa real, uma empresa viva, real (ELTON).

Da mesma forma, o professor Tom refere-se a essa questão. Pressupõe a interdisciplinaridade como uma prática transformadora, devendo ser trabalhada por professores e alunos em laboratórios de práticas específicos; tendo em vista que, desta forma, há a possibilidade de conter-se a evasão escolar:

O administrador na empresa é o coração de tudo. É uma prática transformadora que eu acho dentro da Administração, como eu tenho feito com os meus alunos é, virem mais pra prática. Nós precisamos de laboratório dentro da instituição [...] dentro da questão da interdisciplinaridade também, fizesse um pouco dessa parte, eu acho que tornaria o curso de Administração, eles vêm com uma vontade de apresentar aquilo, porque eles foram dentro da empresa, entrevistaram gerente, eles vêm com uma vontade, com uma ansiedade de repetir aquele trabalho. [...] acho que para as instituições de ensino superiores privadas, até por um fator de diminuição da evasão escolar do curso de Administração, porque eles começam a sentir a prática do dia-a-dia, e eu acho que eles visualizando o que acontece, é um fator de diminuição escolar nas instituições de ensino superior privada (TOM).

A prática transformadora atravessa sua própria administração, para que o homem possa tecer sua rede de relações. Para o professor Michael, a força do momento está em formar conexões entre as pessoas, nos diversos grupos em que se está inserido.

Desafio constante. [...] o grande desafio que nós temos é esse, é que são pessoas, são seres humanos, que precisam se sentir assim dentro de uma sala de aula. É fácil falar de valorização do cliente, é fácil falar que o cliente é importante, é fácil falar de que o aluno é importante, mas às vezes nós esquecemos de falar que as pessoas são importantes. Eu li uma reportagem recentemente que diz assim, todos os palestrantes do seminário de Expomanagement em São Paulo, o último que teve, diziam que a força do momento, que nós estamos vivendo, é as pessoas. São as que vão fazer o resultado, e sempre fizeram. [...] São as conexões. Então eu comungo com esse pensamento (MICHAEL).

Para tanto, penso que, para isto ser possível, é preciso que a prática transformadora do ensino de Administração desenvolva processos autoformativos para professores e alunos. Shelton (1997, p. 201) afirma que:

Chegamos a uma época de integração. Descobrimos os fios comuns que percorrem a filosofia, a psicologia e a física. No entanto, não transferimos ao local de trabalho esse conhecimento velho/novo/místico. É hora de fazê-lo. [...] Descobrimos que a mudança exterior sempre começa interiormente e nos tornamos autênticos mestres da mudança, mudando a nós mesmos e a nossas organizações de dentro para fora.

Para o autor, esses fios integrados levam ao desenvolvimento de habilidades quânticas, sob a visão holística. À medida que essas habilidades são praticadas, ocorre o recriar da vida individual de cada ser humano e do lugar de trabalho coletivo. Com semelhante opinião, o professor Douglas contribui, comentando que:

[...] o Professor de Administração para que ele fale em visão holística, ele tem que entender de tudo um pouco, porque ele entendendo de tudo um pouco, em cima daquela cadeira que ele está ministrando, faz as devidas conexões com as outras áreas da Administração. [...] você vai fazendo esses elos, você vai fazendo essas pontes. Então, é isso que eu acho, que também seria uma outra forma de trabalhar essa visão sistêmica, essa visão holística, dentro da sala de aula. É não deixar que a disciplina seja engessada, seja estanque. É deixar essa disciplina que estou ministrando, ela tem uma ligação direta, ela forma um elo com uma disciplina seguinte (DOUGLAS).

Por fim, na concepção da professora Mary, a faculdade como um laboratório à cata de pessoas inovadoras precisa passar por mudanças culturais. A prática inovadora, na perspectiva de transformar, precisa sistematizar os objetivos da sua pedagogia. É preciso pensar diferente:

[...] É como se [...] a faculdade [...] fosse um grande laboratório à espera de pessoas inovadoras [...] Só que isso é uma mudança cultural muito grande [...] repensar pra que a coisa dê certo porque você tem que está sistematizado [...] você tem que saber exatamente onde é que você quer chegar, porque não adianta a gente repensar toda essa prática inovadora se não sabe onde quer chegar [...] Qual é o seu diferencial [...] a própria pedagogia tem outra noção de competência. Não é só você ter saber, saber pra que, pra que esse saber todinho, você vai fazer o que com ele? Então, parece que a faculdade, a universidade, dessa forma, se ela não correr ou pensar diferente ou não quebrar um pouco isso, vai ficar um cemitério [...] um ou outro pensa diferente (MARY).

Desta forma, observe-se o próximo indicador desta categoria.

3.3.2 A relação teoria e prática

Nas diversas construções feitas, no dia-a-dia, nessa relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, há muitas ações que traduzem riqueza, mas não são ditas nem reveladas. Ficam nas dobras, nas entrelinhas. Muitas vezes, o aluno sente a necessidade da conciliação entre teoria e prática, mas não encontra a ressonância desejada, que poderia facilitar o seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para o professor Belmiro, a prática deve acontecer nos primeiros dias de aula, para que o aluno possa sentir como funciona uma organização. Assim, traduz o seu pensar:

[...] Eu acho que é fundamental que o aluno associe logo a teoria à prática através de estágios ou de mini estágios ou nas instituições, nas empresas. Ele comece logo a sentir, como funciona na verdade, um organismo deste. Eu acho que o aluno ficando para estagiar somente lá para o final do curso, parece que ele perde muito [...] visitas às instituições [...] E o laboratório pode ser a própria instituição educacional onde o aluno estuda. Há vários setores [...] a gente teria que começar a fazer com que o aluno conhecesse a administração da própria instituição onde ele estuda [...] às vezes eu verifico que a turma está sem motivação. A gente pára, tenta fazer com que o aluno pare, ele reflita, ele diga como é que ele quer que aquele conteúdo seja ministrado, que ele também sugira outras maneiras de se trabalhar o dia-a-dia da sala de aula, e normalmente [...] a gente tem a mania de mudar a rotina para a nossa sala de aula [...] ele tem muitas sugestões a dar para melhorar o rendimento e o interesse na sala de aula [...] Essa auto-avaliação é fundamental para que a gente tenha que chamar o aluno também para ser um agente do processo, não ser encarado como um objeto [...] Nós temos que ensiná-lo a pensar, refletir, e não simplesmente repassar conteúdos para ele (BELMIRO).

A prática de conteúdo desenvolvida pelo professor Philip almeja uma compreensão satisfatória do seu conteúdo:

[...] hoje eu tenho um programa voltado muito pra prática em Administração, umas ferramentas mais técnicas [...] eu mesmo sozinho, fui pesquisando, fui conversando, fui entendendo o curso, até que hoje eu tenho um programa, até, vamos dizer assim razoável, muito o que acrescentar ainda, mas razoável (PHILIP).

Segundo o professor Henri, as estratégias de aprendizagem a serem trabalhadas em sala de aula devem ocorrer nos laboratórios práticos para que se possa desenvolver a educação corporativa, e o aluno se possa observar como um administrador transformador das organizações:

[...] Eu acho que aí o método de trabalhar a sala de aula teria que ser diferente. Teria que se trabalhar em espécie de laboratórios, onde houvesse uma vivência maior e uma interação maior da prática corporativa, e do aspecto do aluno se perceber enquanto instrumento de mudança, de transformação (HENRI).

Igualmente, o professor Abraham defende a tese de que o ensino de Administração só irá se concretizar quando os conteúdos disciplinares forem aplicados de forma mais prática:

Eu percebo com uma lacuna muito grande entre a prática e o conteúdo teórico [...] acredito que o ensino de Administração, especificamente, ele deve se concretizar ou ele deve se encaminhar para o ensino mais próximo da aplicação prática, precisa fazer essa ponte [...] Quer dizer, as empresas passaram a exercer o papel da universidade, da academia. A academia não conseguia formar a mão de obra de uma forma prática, então as empresas sentindo essa lacuna passaram a fazer esse papel. Então, se a universidade não caminhar pra isso, ela vai perder terreno, porque as universidades corporativas estão aí, sendo montadas pelas organizações, exatamente, pra suprir essa dificuldade. Então, no meu dia-a-dia em sala de aula, eu sinto essa dificuldade, porque a gente não encontra espaço pra uma prática pedagógica mais intensa [...] As organizações querem o exercício da prática e, as três vertentes do ensino, docente, discente e instituição, caminham para lados totalmente adversos que a gente vê (ABRAHAM).

Com base em sua experiência, sugere aos gestores das instituições de ensino superior, especificamente, dos cursos de Administração, que caminhem em prol dessa perspectiva. Esse é um diferencial para as instituições. Indica a possibilidade de que se possam desenvolver núcleos empresariais, para que a conciliação entre teoria e prática seja mais articulada.

A existência, a formação de núcleos de desenvolvimento empresarial dentro das organizações, dentro das instituições, que pudessem associar o ensino à prática docente. Ele teria condições de sair um pouco da sala de aula, e se aproximar mais das organizações. Seria uma forma de estabelecer convênios com as organizações pra que a instituição pudesse formar essa mão de obra que é requerida pela organização. Porque na realidade, eu entendo o discente como um produto da instituição (ABRAHAM).

Na visão do professor Abraham, a intenção é despertar o aluno para um olhar crítico, para uma nova mentalidade de agir:

[...] não exatamente uma disciplina, mas uma atividade obrigatória dentro das instituições. E que [...] o discente pudesse ser conscientizado disso da necessidade desse serviço prático, porque a Administração é muito dinâmica [...] a ciência da Administração eu vejo ela com uma dinamicidade assim ímpar. A cada dia se estuda, e se observa, métodos e práticas de gestão que são diversificados. E isso, acontece dentro da empresa, e não é trazido pra instituição, porque na maioria das vezes, esse docente, ele não está no exercício da atividade profissional [...] E quando ele está nesse exercício da atividade profissional, não encontra espaço dentro da instituição pra aplicar o que ele vivencia (ABRAHAM).

O professor Tom contextualiza os conteúdos teóricos em sala de aula, procurando desenvolver a prática requisitada pelas organizações. Para tanto, utiliza trabalhos em grupo, com o objetivo de instigar o pensamento crítico-produtivo e empreendedor dos alunos:

[...] uso a metodologia bem expositiva, correlacionando a teoria com a prática sempre. Sempre uso, quando eu tomo uma parte teórica, eu vou pra prática, e também passo trabalhos em grupos, dentro da sala de aula, pra chamar os alunos pros trabalhos práticos, e discutir com os alunos dentro da sala de aula (TOM).

O professor Abraham dá exemplos de trabalhos práticos, fazendo visitas às empresas, até mesmo para possibilitar ao aluno, que ainda não tem experiência profissional, essa aproximação com as empresas:

Já, dei exemplo de dois fatos, e procuro fazer sempre um trabalho prático. Uma visitação na empresa, uma coisa que eles possam perceber no cotidiano da organização e possam identificar dentro daquele conteúdo que ele está vivenciando em sala de aula [...] Mas para o aluno que não trabalha, ele precisa sentir isto e ele gosta muito desta visita, dessa aproximação com a organização (ABRAHAM).

Segundo o olhar transformador do professor Douglas, a prática transformadora passa pelo significado da contingencialidade. Não existem receitas prontas para a sala de aula, pois as situações acontecem com tanta rapidez, que é preciso saber lidar com as imprevisibilidades. Desta forma, o professor precisa desenvolver a percepção, ampliar o olhar no território cotidiano do ensino de Administração, ante as mudanças e aos novos paradigmas que estão surgindo. Para ele, o professor que carrega uma bagagem teórica é sensível às transformações que ocorrem e que se fazem necessárias:

[...] tem que ter uma percepção aguçada pra [...] perceber essa riqueza que existe momentaneamente, às vezes, e se você não aproveitar aquele momento, parece que não vai aparecer uma outra oportunidade, às vezes, porque isso é contingencial, são circunstâncias. [...] Eu não sei te falar agora de uma receita pronta do que se deve fazer. Agora, não se deve nunca perder a oportunidade de deixar passar esses momentos, de uma forma inteligente, você fala, de uma forma que toque, que consiga tocar os alunos [...] o que nós estamos presenciando [...] é essa mudança, esses novos paradigmas que estão surgindo, tanto na administração pública como na administração privada, então está existindo uma transformação e ela é notada, ela é

sensível aos olhos, certo? Agora aos olhos de quem? De quem tem uma fundamentação teórica (DOUGLAS).

Prosseguindo o seu relato, o professor Douglas assevera que o sentimento de gostar da teoria é dificultado pela forma de se ver o ensino como compartimentos estanques, uma teoria engessada, distante da realidade trabalhada pelas empresas. Assim, propõe uma linguagem clara para a aprendizagem dos conteúdos teóricos, enfocando a realidade das empresas, trazendo-a para a sala de aula, objetivando formar uma parceria com perfeição:

[...] o que dificulta o gosto pela teoria, é essa teoria engessada, certo, que ela acaba ficando distante da realidade. Agora, se você passa uma teoria dizendo, mostrando numa linguagem clara, [...] que aproxime da realidade e mostre, eu acho assim, você dá pra fazer esse casamento, e fica um casamento perfeito [...] (DOUGLAS).

Esse tipo de parceria é vivenciado pelo professor Michael, que vem contribuir com o seguinte pensamento:

Eu acho que pela razão de está vivendo os dois momentos, o teórico e o prático, e trabalhar numa empresa que tem uma dimensão Brasil muito grande, isso me faz fazer esse tipo de interconectividade, quero dizer, quando estou na sala fico falando pra eles do mundo lá fora, quando estou lá fora fico associando aquilo que a gente entende que lê na teoria, se isso está acontecendo realmente lá na prática. Então isso é, na verdade, um estímulo pra gente. Mas, essas transformações que costumamos ler, que mudam fácil, em termos de velocidade, elas são tão profundas, que a gente chega a pensar se não tem que desaprender tudo pra aprender de novo. Isso é o que eu tenho tentado passar pros nossos alunos, é que eles questionem, é que eles possam ser realmente pessoas que formulem novas idéias, que saiam daqui tentando mudar o que já existe, e não pessoas que vão reproduzir isso (MICHAEL).

Conforme expõe, o professor Michael procura fazer a conexão teoria e prática em sua ação pedagógica, associando o que se passa fora dos muros escolares com o que se trata dentro das paredes da sala de aula. Para Ribeiro (2004), a escola precisa saltar seus próprios muros. Pensar em metodologias, currículos, didáticas é preciso. Mas também é preciso que se estimulem os alunos a formular novas idéias, para que possam experimentar a prática do que se diz em sala de aula. Afirma o autor:

[...] Permanecemos ancorados dentro de nossas impessoais salas de aula, imobilizados numa visão reducionista da produção do conhecimento, valorizando processos e modelos com poucas probabilidades de sucesso no mundo “lá fora”, junto aos alunos de nossos alunos. Dizer que a escola precisa saltar seus próprios muros pode ser lugar comum – mas fazer a universidade saltar seus próprios muros, interessando-se pelo quintal alheio sem necessariamente querer mudar-lhe a produção, não é fato nada comum. Se [...] aconselhamos nossos alunos a que “pulem os muros” de suas escolas a e ganhem as ruas com os alunos entusiasmadamente a tiracolo, é urgente que façamos do exemplo nosso aliado. Se, nesse momento, aliamos de fato a teoria à nossa prática, conseguiremos entusiasma-los a ponto de

fazê-los apostar e experimentar o que passamos horas dizendo precisar ser feito (RIBEIRO, 2004, p. 125).

Embora tenha tido oportunidades de permanecer no mercado de trabalho como um gestor organizacional, alargando a sua experiência profissional, o professor Max prefere dedicar a maior parte de seu tempo à carreira docente. Em seu relato, desvela que utiliza sua atividade de consultor como um diferencial para sua prática docente:

[...] fui diretor de uma empresa durante um bom tempo, e na época que eu era diretor dessa empresa, aquele cargo, aquela função me oprimia. Eu morria de saudade da época que eu era professor (Risos). E aí, quando eu tive a oportunidade de sair, eu saí e mudei completamente a direção da minha carreira. Quer dizer, eu tomei a resolução, eu não vou mais ser administrador de empresa, não vou mais ser burocrata, não vou mais ser contador, eu vou ser apenas professor. E tenho a resolução também de não me afastar do mercado de trabalho, mas unicamente com o objetivo de utilizar o mercado de trabalho como fonte de diferença pra sala de aula. Tanto é que hoje eu continuo prestando consultoria, mas uma de cada vez, porque o meu negócio é a sala de aula (MAX).

Conforme o exposto, vale destacar que, no ensino de Administração, a experiência prática é um indicador de suma importância para o fazer pedagógico, no cotidiano acadêmico do curso. Perrenoud (1993, p. 137, grifo do autor) faz o seguinte questionamento: – “será que os professores não são *professionais*, no sentido corrente da palavra?”.

Nessa perspectiva, o professor Abraham revela que a Administração é dinâmica, é única, é sem igual; entretanto, ressalta que, muitas vezes, a prática empresarial não é trazida para a sala de aula, por falta da vivência experiencial do professor na empresa. Em sua opinião, pode acontecer também de não se encontrar espaço, liberdade para se aplicar, articular, vivenciar, trocar a sua experiência, através do exercício da profissão dentro das instituições:

[...] a ciência da Administração eu a vejo com uma dinamicidade, assim, ímpar. A cada dia se estuda, e se observa, métodos e práticas de gestão que são diversificados, mas isso, acontece dentro da empresa, e não é trazido pra instituição, porque na maioria das vezes, esse docente, ele não está no exercício da atividade profissional. E quando ele está nesse exercício da atividade profissional não encontra espaço dentro da instituição pra aplicar o que ele vivencia (ABRAHAM).

Com semelhante pensar, o professor Douglas depõe que o exercício da prática profissional agrega valor para a teoria aplicada no ensino de Administração, para os professores que exercem a profissão no mercado de trabalho, pois se aprende muito com essa vivência no cotidiano das organizações. Entretanto, este professor destaca que, algumas vezes, não percebe o distanciamento entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com o que se aplica

no mercado de trabalho. Tal observação foi feita pelo professor em discussão, porque, durante as aulas, procura inserir o aluno com a contextualização de conteúdos, fazendo com que este aluno exponha sua vivência, sua experiência, mostrando a seus pares como articula os conhecimentos apreendidos em sala, ou até mesmo na própria vida. Conforme sua fala:

Eu acho que agrega valor, porque a experiência prática, na realidade, o curso de Administração ele não pode ser teoria [...] é interessante você ter uma prática dentro de uma empresa como administrador, porque você agrega muito mais [...] Você aprende com a vivência no dia a dia [...] Sabe o que é que já pude observar em sala de aula? É que você está falando algo, mostrando uma teoria, mostrando uma corrente e lógico, que você tem que correlacionar aquilo lá com a realidade. [...] Sempre eu peço para um aluno, para quem já está no mercado de trabalho, se posicionar com relação àquela teoria [...] eu começo a extrair desse aluno o que é esse muito diferente. E às vezes, não existe esse distanciamento (DOUGLAS).

À luz das vozes dos sujeitos entrevistados, identifico que um dos critérios de excelência para a contextualização dos conteúdos para um ensino de qualidade na área de Administração é o exercício prático do docente, a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, segundo Andrade e Amboni (2004), acredito que isso não invalida a ação do professor que está fora do mercado de trabalho:

O tratamento contextualizado dos conteúdos representa um recurso para os professores tirarem o aluno da situação de mero expectador passivo. O contexto mais próximo do aluno e mais facilmente explicável para dar significado e utilidade aos conteúdos de aprendizagem é o da vida pessoal, do cotidiano e da convivência. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente social e físico deverão permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprender no curso de administração e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia (Ibid., p. 142).

Para ilustrar essa citação, o professor Abraham declara que sente necessidade do exercício da prática profissional da área da Administração, pois é através dela que busca os meios de conciliar a teoria e a prática, contextualizando os conteúdos em sala de aula:

[...] eu sinto uma falta muito grande do exercício da prática profissional. Eu vou buscar na minha atividade como administradora, os requisitos que eu preciso para contextualizar em sala de aula [...] (ABRAHAM).

Por fim, o professor Ludwig afirma que é preciso levar a prática para o ensino de Administração, a fim de comprovar o seu empirismo, a sua cientificidade:

[...] a preocupação de levar a prática, principalmente, porque a Administração ela tem o lado do empírico, ela tem um que de empirismo. Mas ela tem que ter a teoria embasando o teu empirismo. Você não pode testar por testar. Você tem que testar, mas testar baseado numa lógica, numa teoria. Sei lá, em algo, que embase aquilo que

you are doing. If nothing of that turns out, well, you go for the esdrúxulo, the absurd [...] I think that the teaching of Administration should be done where? In the company [...] No one studies medicine all inside the classroom and on the last day of class, or with an internship, or you put it inside the hospital, to make a suture, give an injection, treat someone, you can't do that. I think that Administration works the same way. Administration is nothing more than what you manage a company, you manage, administer that organization, medicine, you administer the functioning of the human being, psychologically talking, physiologically talking [...] I think that would be a differentiated practice (LUDWIG).

Com base nas falas e nos depoimentos escritos dos sujeitos pesquisados, torna-se claro que transformar o ensino de Administração é conectar, é unir, é juntar as teorias ao viver prático dentro das organizações. É criar laboratórios e núcleos de práticas empresariais/organizacionais para as vivências destes conteúdos. É articular e formalizar convênios com organizações, para possibilitar o desenvolvimento de projetos, programas, planos de trabalhos. É mobilizar o corpo docente e o corpo discente a conciliarem teoria e prática no cotidiano do curso de Administração.

3.3.3 O revelar de práticas holísticas

Toda visão de mundo sustenta-se em algum paradigma, em algum padrão ou modelo que explica a realidade. A descoberta de novo paradigma pressupõe que uma visão inédita é desvelada. O paradigma holístico vem se revelando diante de uma crise planetária, marcada pela fragmentação, atomização e desvinculação, contrapondo o paradigma cartesiano newtoniano (CREMA, 1989).

Sob o olhar holístico, trago para a discussão esta categoria que tem um manancial de significados para o contexto deste trabalho. Quando transcrevi as falas dos professores, percebi que, na invisibilidade dos espaços cotidianos, ocorre uma multiplicidade de práticas diferenciadas com o intuito de diversificar a aprendizagem dos alunos. Por meio de suas vozes, pude compreender que a prática transformadora é deixar viver o cotidiano de forma livre, ousando, criando, recriando, revelando-se nas relações, soltando as “amarras” do ser docente e do ser discente.

Há professores que trazem para o seu cotidiano práticas com metodologias que mantêm as salas de aula constantemente repletas de alunos, refletindo satisfação e, com uma boa frequência, no sentido de evitar a dispersão e atrair a “clientela”. Seria uma metodologia diferente? Mas o que seria essa metodologia diferente? Dos achados da pesquisa, retomo a fala do professor Amitai:

A maior carência do homem no século, já teve evidência no século XX, e vai se tornar mais exacerbada no século XXI. A maior carência humana é a afetiva [...] devo também trazer um pouco de afeto pra o meu cliente, um pouco de atenção. [...] Primeiro sempre nas aulas de ética, nós começávamos a observar que o professor tem esse oitavo sentido [...] a partir dessa observação, logo na nossa primeira turma, nós tivemos esse cuidado de tentar medir, de fazer uma alta-mensuração, de há quantas andava a conduta moral do aluno [...] Agora tínhamos dúvidas de como fazer isso, se nós faríamos de uma forma expositiva. Daí a idéia do ético moral drama, ou seja, a mensuração do grau da moral de cada indivíduo por si mesmo. [...] Mas era exatamente para poder termos esse espaço mais descontraído e não ter essa conotação formal de avaliação. [...] E o resultado final, lágrimas no primeiro estágio, e sorrisos e abraços no estágio final. Agora tudo eles tomando a consciência e sentindo a vontade de falar. De falar publicamente. É uma vivência que nos surpreendeu, depois que começamos a fazer isso. Nós encontramos um livro que relata uma experiência parecida, até na Noruega parece. É um laboratório, onde várias pessoas se inscrevem, se matriculam, pra fazer um trabalho dessa natureza (AMITAI).

O professor Lauro complementa que traz atividades diversas para trabalhar o seu conteúdo, fundamentalmente teórico, em sala de aula. Algumas práticas são desenvolvidas como um meio de integrar o aluno de forma melhorada, de propiciar o seu autocrescimento, de procurar obter sua atenção, como é o caso de sessões de biodança, que são práticas desenvolvidas de forma intercalada com outras técnicas em sala de aula:

[...] não tem receita, mas eu acho que tem que começar por nós, professores, com essa visão de mais humanidade mesmo, de não se preocupar tanto em formar técnicos, mas formar profissionais humanos. [...] eu trabalho de forma muito assistemática [...] a gente poderia investir mais nisso. [...] Percebo, inclusive, eu ouço eles [...] e eles colocam que melhora inclusive o relacionamento entre eles na sala de aula. [...] eu fiz várias sessões de biodança, e eles me contaram [...] que melhoraram muito o relacionamento entre eles. E eles também passaram a me ver de outra forma [...] essas aulas que a gente faz alternativas, não muito ligadas... Eu tenho impressão que isso vai, porque eles sempre falam lá na formatura, isso eles trabalharam comigo no primeiro período, lembram dessas aulas, é porque alguma sementinha foi plantada. [...] eu acho que tem alguns professores que estão trabalhando de forma isolada poderia ser talvez mais intensificado no próprio curso, talvez momentos, [...] Começamos uma semana conversando com os alunos, fazendo aulas diferenciadas, fazendo dinâmicas na sala, quer dizer isso já é início do processo. [...] leve, de forma *light* pra não chocar alguns professores, alguns diretores. Tem que ser assim mesmo, de forma suave, e a gente vai andando [...] Sem chocar ninguém, sem ferir as pessoas, sem agredir as pessoas, mas levando (LAURO).

O professor Lauro revelou também que desenvolve práticas de relaxamento com seus alunos em sala de aula, diante das inovações trazidas pelos estudiosos da área de Administração. Este professor detalha da seguinte forma:

Talvez conversar mais, e também fazer exercício de relaxamento. Eu acho que ajudaria muito, fazer exercício de relaxamento. [...] em algumas turmas eu não faço. [...] Eu faço nas turmas que acho mais receptivas. [...] porque eu acho que hoje está acontecendo nas empresas, já, relaxamento de duas em duas horas, nessas empresas onde os gestores são mais sensíveis [...] Pára, trabalha duas horas. Todo o operariado

pára e faz dez minutos de relaxamento [...] São os administradores, inclusive, que propõem mudanças e transformações nas empresas [...] Quando você faz um relaxamento e você percebe que tem um aluno que não se concentra, que tem um aluno que não quer relaxar [...] Porque eu acho que as mudanças acontecem dentro de cada um. Você não pode esperar mudanças, se você não muda, essa é a dificuldade. [...] Porque se você muda, você está contribuindo para a mudança do mundo, porque as pessoas ao teu redor vão sentir a tua mudança (LAURO).

Esses exercícios de relaxamento, apontados pelo professor Lauro como atividades que podem descansar o aluno, e, inclusive, podem facilitar o processo de concentração para o desenvolvimento de sua aprendizagem, têm tido receptividade por parte de alguns alunos, entretanto, outros se recusam a participar. Destaca que o exercício de relaxamento é utilizado pelos gestores das organizações como forma de aliviar o *stress*, ocasionado pelas inúmeras atividades cotidianas que envolvem o ser humano, como um ato de renovação de si próprio.

À guisa de ilustração:

O novo papel da empresa é oferecer condições para que os colaboradores operem a magia da renovação para si mesmos e conseqüentemente para a empresa, num processo onde os objetivos de ambos não se desassociem, porque é nela que as pessoas passam a maior parte da sua vida e, por sua vez, a empresa sem as pessoas não existe. Só visualizamos, portanto, um caminho. Trabalhar com o todo do indivíduo e a empresa como um todo (KURAMOTI, TRIVELLATO, MENEZES, 1994, p. 30-31).

De fato, as organizações têm propiciado cada vez mais intervalos, para proporcionar momentos de lazer aos empregados entre as atividades do dia, como forma de incentivar o espírito criativo, como também descansar a mente. Para esse contexto, algumas organizações elaboram programas de relaxamento, reeducação corporal, alongamentos, por meio de equipe especializada, com estrutura montada para o alcance desses resultados.

A prática transformadora transversaliza o ato de construir coletivamente, isso vale incluir todos os elementos institucionais no processo educativo. É envolver-se e envolver os outros. É criar e recriar a prática juntamente com todos. Para ilustrar esse pensamento, observe-se o relato do professor Kurt:

Eu acho que a prática transformadora, ela primeiramente, ela não pode se dá dentro de lugares, assim, fechados, autoritários [...] acho que a prática transformadora não se dá em locais autoritários [...] Eu acho que a prática transformadora, primeiramente, tem que ser uma prática coletiva, onde todos estejam envolvidos, juntos no mesmo objetivo de transformar, de buscar o novo, a transformação das coisas. Então, sozinha não faço nada. Se eu não estiver com outras pessoas, com a direção, com a coordenação, com os outros professores, e com os próprios alunos... Envolver os alunos nessa prática transformadora também para eles entenderem, porque senão vão pensar outra coisa, que estou enrolando, que o professor está inventando coisa pra fugir da aula (KURT).

A prática transformadora passa pelas dinâmicas utilizadas em sala de aula, com o objetivo de proporcionar maior movimento e interatividade com os alunos. Alguns professores relatam suas dificuldades para trabalhar com dinâmicas, vivências em sala de aula, como é o caso do professor Chrys:

Eu tenho essa dificuldade de fazer o fechamento. Eu tenho a dificuldade também de desenvolver dinâmicas, é uma deficiência que eu tenho [...] Eu queria fazer essa transição melhor, entre conteúdo e dinâmica, porque acho que conseguiria envolver mais os alunos [...] (CHRYS).

Por isso, em sua intenção de ousar um ensino interativo com qualidade, este professor procurou desenvolver o método da sociopoética. Sobre isto, Gauthier explica que “a sociopoética pretende *transformar para conhecer*; mas não transformar de qualquer jeito: o que nos interessa é desencadear as potências criadoras desconhecidas das pessoas, adormecidas, esterilizadas na vida ordinária” (1999, p. 14, grifo do autor). Para o autor, a sociopoética destaca a importância do corpo, das culturas, da criatividade do tipo artístico, dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos.

Contudo, o professor Chrys percebeu que os alunos não aderiram a essa prática inovadora. Conforme dito anteriormente, não existe prática docente sem discência. É preciso que os alunos queiram se envolver com o processo diferenciado ou não em sala de aula:

[...] Eu já tentei realizar uma pesquisa sociopoética com uma turma, mas eu não tive sucesso, na realidade. Eu não sei se eu não soube vender a idéia, talvez seja isso [...] Tentei montar um grupo de estudo, utilizando o método da sociopoética relacionado a comportamento do consumidor. Mas não houve adesão dos alunos [...] sem o aluno não há prática pedagógica, eu acho que tem que haver de certa forma uma aceitação dos alunos, então pra isso os professores têm que conscientizar os alunos da importância daquilo (CHRYS).

O professor Philip não utiliza dinâmicas para estudos quantitativos; entretanto sempre inicia suas aulas com uma brincadeira, fazendo rascunhos no quadro, com o objetivo de buscar a atenção do aluno e aliviar a tensão por conta dos números, dos cálculos:

[...] Toda introdução [...] daquele assunto, eu faço uma brincadeira, mas fazendo rascunho no quadro [...] (PHILIP).

A professora Mary refere-se à prática transformadora como uma prática que pode ser desenvolvida fora da sala de aula, procurando desenvolver a capacidade empreendedora e comportamental do aluno, no sentido de pensar diferente o seu compromisso diante de si mesmo:

Se eu pudesse adotar uma prática transformadora, eu tiraria um pouco o aluno de sala de aula [...] uma disciplina de 60h/a, eu pegaria esse aluno com a metade talvez dessas horas/aula e vamos fora, perceber o que está acontecendo fora, e formularia um outro tipo de prática pedagógica que eles pudessem compartilhar em sala de aula isso. Eu chamaria mais a participação desse aluno ao compromisso dele [...] trabalhar um pouco [...] a capacidade que esse aluno tem empreendedora. Empreendedora no sentido dele inovar ou dele pensar diferente. Existem cursos que fazem isso, existem alguns especialistas hoje que eles promovem uns cursos, são uns cursos assim pensados em diversas áreas [...] São os cursos comportamentais [...] São os cursos comportamentais, que mexem com essa estrutura do aluno (MARY).

Ao relatar sua prática, que geralmente envolve dinamicidade e tem resultados que favorecem um índice alto de presença em suas aulas, conforme seu depoimento, o professor Michael revela que a aula deve ser encarada como um ‘show’. Nesta perspectiva, o este professor vê em cada aula um preparo pedagógico diferente, uma prática diferente, pois em cada uma o público é diferente. Capta, no olhar dos alunos, o resultado de aceitação às práticas desenvolvidas. Procura avaliar-se e avaliar a ação em uma outra ação. Para ele, os resultados são favoráveis, pois consegue articular a interatividade com os alunos, como também obter a presença mental destes, através de uma proposta pedagógica com envolvimento:

Eu costumo dizer o seguinte: toda e qualquer aula ela deve ser encarada como um show, eu vejo assim. Cada vez que você entra na sala de aula, é um público diferente. Cada aula ela tem que ser encarada como um show, um espetáculo. E você precisa ter *feedback*. Eu sempre costumo olhar nos alunos e ver se realmente eles estão interessados, e ocorre muitas vezes de você não conseguir atingir a todos, com esse ar, com essa atmosfera. E o que você percebe? Você tem que começar a redimensionar no próprio curso da ação numa outra ação. E muitas vezes isso tá dentro do certo aspecto do planejamento que é a flexibilidade. Às vezes você planeja uma coisa e tem que mudar um pouquinho disso tudo pra poder você pegar os outros que estão fora do circuito. [...] Então, a prática docente e a minha metodologia ela tem sempre sido conduzida dessa forma, fazendo com que os alunos possam ter um ferramental teórico, mas, sobretudo que isso possa servir pra eles como prática (MICHAEL).

Inclusive, o professor Michael revelou que adota conteúdos de uma outra graduação que possui. Sua intenção é diversificar sua ação docente, usando o seu saber pedagógico com o seu saber experiencial. Traz, para o seu cotidiano, atividades lúdicas, referindo a atividades de entretenimento, tais como jogos, brinquedos e divertimentos. Para Gauthier, “o momento chamado de *infantil* ou *surrealista* é o mais inovador, talvez o mais fecundo” (1999, p. 19, grifo do autor). Portanto, vale refletir sobre o falar do professor Michael:

Porque tem hora que eu uso Educação Física pra fazer com que os alunos comecem a se mexer um pouco mais, a ter um pouco mais de interesse, um pouco mais de

jogo. [...] você já imaginou você está dando aula de planejamento estratégico e levar os alunos pra fazer uma atividade lúdica? (MICHAEL).

Uma das coisas mais difíceis da pesquisa é o exercício do desprendimento pelas falas dos sujeitos pesquisados. Entretanto, muitas vezes é válido colocar algumas experiências de trabalho de práticas, com o sentido de agregar, de partilhar esses saberes, que ficam ocultos na cotidianidade. Por isso, compartilho a narrativa do professor Michael, que traz uma experiência lúdica aplicada em sala de aula:

[...] entrei numa sala de aula que era pra falar [...] sobre estratégia e vi que os alunos estavam muito dispersos. É natural, houve um problema anterior que fez com que os alunos ficassem com uma energia toda descontrolada. Eu entrei na sala, olhei pros alunos, vi que eles não tinham condição [...] Eu apliquei uma técnica, que a gente chama de jogos empresariais, e dei um desafio pra eles e o jogo era simples, eles tinham que descobrir a saída, o jogo só tinha duas saídas, e a saída [...] era uma saída, que você tinha que parar de pensar linearmente, e passar a pensar fora totalmente desse parâmetro normal, ou seja, alguém que tivesse, assim, uma cabecinha totalmente fora daquele *mite*, ela conseguiria encontrar respostas, mas se você tivesse dentro de um conjunto de limites. Eles tinham regras, eu não estou querendo aqui ser muito claro com relação ao método, mas era um método muito simples, eles tinham que sem soltar os braços, eles tinham que mudar de posição, e pra isso, eles precisavam usar a força de todo o grupo, não podia ser individual, porque se fosse individual quebrava e a corrente não poderia se quebrar. Então só tinha duas saídas, e o segredo era simples, enquanto eles não agissem em grupo, cada um começasse a pensar da sua forma, não chegaria a um objetivo. Aí, eu fiz uma associação dessa técnica com uma estratégia empresarial. Enquanto a empresa toda não tiver falando a mesma linguagem seguindo o objetivo que a empresa tem, nós não vamos conseguir chegar a lugar nenhum, a gente vai está sempre quebrando essa corrente (MICHAEL).

Igualmente, para o professor Rui, é preciso ser um artista. Ser professor é trabalhar a sua arte em determinados momentos, com o intuito de obter a concentração do aluno. Nesse sentido, a aula passa a ser um show:

O professor tem que ser um ator, um palhaço, em determinados momentos pra prender atenção. A aula deixa de ser aula, passa em determinado momento a ser um show (RUI).

Para Ribeiro (2004, p. 126), a educação é, antes de tudo, pura arte:

Quando digo que a educação é arte, digo-o porque o motor da arte é a criatividade. Se o professor consegue sentir-se na sua posição de forma criativa, é possível que veja as várias possibilidades que uma mesma situação lhe oferece. É a criatividade que me permite ter acesso aos outros lados de um objeto que não vejo do meu ponto de observação. Se quero tornar-me um bom professor, preciso querer ver muito mais do que o simples olhar me mostra. A criatividade – e é com ela que a minha prática se torna arte – torna-me, assim, mais humano e, conseqüentemente, mais livre, mais autônomo e mais independente.

Outros professores procuram fazer semelhante. O professor Kurt também procura recriar suas práticas, buscando despertar o interesse dos alunos com o lúdico, aprendendo com eles:

[...] o meu cotidiano da minha prática profissional, eu procuro é sempre reinventar as coisas [...] botar massa de modelar, que eles criam, fica sem graça, não vê nenhum significado naquilo, acham que voltaram pro jardim da infância [...] procuro fazer assim pra cada minha aula, eu sempre coloco assim [...] sempre eles estão atentos porque quando a gente dá aula, de repente eu escolho uma pessoa pra fazer uma retomada de tudo o que a gente viu [...] então eu digo muito que professor é a aquele que de repente aprende. Eu aprendo muito com eles (KURT).

Outros, ainda, iniciam suas aulas contando histórias, provocando um diálogo informal para “quebrar o gelo”. Eis a fala do professor Max, que enfatiza esse dado:

[...] quando você começa a aula contando uma história, muita gente acha que aquela história não faz parte do conteúdo, é só um bate papo. E muitas vezes, aquele bate papo que a gente começa a aula não é à toa. E outra coisa, por exemplo, toda aula, quando você começa a aula, tem sempre aquele bate papo inicial, às vezes relacionado com uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que você vai ensinar (MAX).

Em seu depoimento sobre a perspectiva de práticas transformadoras, diferenciadas, alternativas para o ensino de Administração, o professor Idalberto recorda o exemplo de seu avô, que exercia uma prática diferenciada. Devido às dificuldades encontradas na cidade, por questões políticas enfrentadas, à época, e também pelos escassos recursos, holisticamente falando. O seu avô ministrava aulas debaixo de árvores, pois, para ele, o importante era propiciar a oportunidade de aprendizagem ao aluno:

Meu avô era professor, professor prático. Ele nunca entrou na escola pra aprender. Ele aprendeu sozinho [...] E ele se transformou em um dos melhores professores ali daquela região de Picos [...] Então ele era o “bambam” e ele dava aula debaixo do pé de manga [...] as pessoas que conheciam a capacidade dele, os fazendeiros, proprietários de terra, as pessoas mais abastadas, pagavam ele pra dá aula debaixo dos pés de manga, da fazenda, e ele saía de localidade em localidade debaixo dos pés de manga (IDALBERTO).

Influenciado por esse ente familiar, o professor Idalberto expressa seu ponto de vista sobre práticas transformadoras e inovadoras para o ensino de Administração, defendendo que inovador é quando o professor é um articulador do processo sem sentir-se dono da verdade. Portanto, sugere que sejam feitas rodas de conversas sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, com o objetivo de mesclar com as práticas tradicionais. Em sua

vivência docente, o professor obtém sucesso quando diversifica sua ação. Conforme seu depoimento:

[...] Então prática pedagógica pra mim, inovadora, é aquela que o professor não traz verdade absoluta, traz um monte de questão pra fazer o cara responder essa questão e assim produzir o seu conhecimento. Prática inovadora é aquela que você aprende fazendo, sabendo porque que está fazendo [...] Eu começaria com o professor fazendo perguntas pros alunos. Não colocando esquemas no quadro, não botando verdades, mas fazendo perguntas. Eu o colocaria fora da sala de aula, eu o botaria pra sentar numa roda de conversa, de bate-papo [...] Eu não acredito em ensino que não faça a sua mente viajar. Se você não viaja naquilo que está sendo falado, se você não consegue embarcar naquele sonho, digamos assim, você não está aprendendo nada. Você está cumprindo horário, você está cumprindo tarefas, mas você não está aprendendo [...] o extremamente inovador e o extremamente tradicional eles são extremos de um ciclo, eles se confundem, certo, então o tradicional demais ele não ensina. O inovador demais também não ensina. Então, na verdade, eu entendo que você precisa mesclar. Você precisa introduzir inovações no tradicional, certo? E é assim que eu tento fazer a minha prática pedagógica. Eu sei que não dá pra ser totalmente inovador, nem derrubar as paredes da sala de aula. Então, eu tento trazer pra minha prática de palestras em sala de aula, a tentativa de instigar o aluno a pensar. Às vezes, a gente tem resultados positivos, às vezes não. Mas, é... essa a forma como eu vivencio isso (IDALBERTO).

Ao falar de prática transformadora, tenho o cuidado de não me referir a algo utópico, mas a algo dentro da realidade vivenciada no cotidiano dos sujeitos entrevistados. O professor Amitai, mais uma vez, aborda a questão da espiritualidade como algo a ser desenvolvido nas cadeiras disciplinares do ensino de Administração, como temática que já vem sendo desenvolvida e discutida em diversos espaços.

Sempre que posso, até mesmo no decorrer do assunto, em qualquer assunto que vou falar em sala de aula se tiver a oportunidade também de falar desse lado, em Administração agora, principalmente, porque a descoberta nesse século vinte e um é a espiritualidade nas empresas, na Administração, mas eu sempre procurei fazer até um pouco de meditação, pra não entrar em sala de aula de qualquer maneira (AMITAI).

Em sua forma holística de pensar, o professor Amitai traz para si exercícios de preparo para entrar em sala de aula, por meio da meditação como forma de conciliar o próprio equilíbrio.

Desta forma, o professor Douglas traz à tona a visão holística para todas essas práticas aqui citadas. Aborda que o professor no seu processo de vida deve se conhecer como um ser integral e trabalhar as dimensões que qualificam a competência docente. Nesse sentido, vê a importância de integrar a multiplicidade de saberes que permeiam a ação docente:

[...] a administração é sistêmica e holística [...] não dá pra você dizer que você atua no magistério com um único saber. Você tem que fazer também uma coletânea de todos os saberes, até porque para você lecionar, você ensinar Administração precisa buscar vários saberes de outras ciências. Então, em primeiro lugar, você tem que se conhecer como um ser integral e aí você vai ter que buscar todas aquelas suas dimensões social, psicológica, técnica. [...] Eu não vejo nada isolado, eu sou partidária do holismo, do que é sistêmico (DOUGLAS).

Vale destacar que essa visão sistêmica e holística surgiu para completar a formação do administrador. Segundo a professora Mary, a formação do administrador tende à racionalidade; por conseguinte, faz-se necessário desmistificar o que está instituído; flexibilizar mais os currículos disciplinares no que se refere às demandas sociais que envolvem a formação do administrador. Revela a professora:

Eu não falaria só do perfil do professor e nem só do perfil do aluno, eu falaria do nosso, da formação nossa enquanto administrador. Eu acho que tende a racionalidade [...] Hoje quando a gente fala, por exemplo, em Gestão Ambiental, é necessário que a gente tenha essa visão sistêmica de não achar que tudo está determinado. Não existe nada determinado [...] existem as probabilidades [...] é necessário [...] formar esse aluno preparado pra essa flexibilidade [...] Pra ser flexível, e não imaginar que o que é hoje pode ser amanhã [...] a gente teria que rever, todo tempo e sempre, o currículo de Administração pra formar o profissional pra essas demandas que estão sempre mudando. E hoje em dia, o social se sobrepõe, digamos assim, às tecnologias. Não adianta você ter tecnologia e o social ficar assim à parte, entendeu, e essas demandas sociais elas são dinâmicas demais (MARY).

A professora Mary conclui seu pensamento, abordando a questão da transdisciplinaridade para o ensino de Administração como uma possível forma de unir, de juntar, de somar as várias ciências; revela que tudo no mundo está conectado, nada está dissociado. Propõe a formação de grupos para uma verificação coletiva, um estudo, uma análise em cima disso:

[...] Você tem que organizar, tem que sistematizar alguma coisa pra que você consiga atingir um objetivo. [...] casa [...] com a questão da transdisciplinaridade, [...] quer dizer de extrapolar, de juntar várias ciências, e de dá essa visão pro administrador, bem ampla mesmo. Mudando tudo, porque não tem nada dissociado. Então, assim, a minha proposta seria, juntar um grupo e sempre está verificando. E o aluno participando disso, o próprio aluno, de certa forma participando. Porque o aluno, o que acontece, isso é cultural também, ele já chega e pega tudo pronto e a gente continua com as mesmas práticas [...] (MARY).

Sobre a formação de grupos, o professor Kurt utiliza em sala de aula com o intuito de fazer com que os alunos percebam de forma coletiva a importância do conhecimento que estão construindo, a fim de transformá-lo sempre:

[...] Eu faço muito trabalho de grupo [...] você é o que você sabe, você é o conhecimento que você tem. [...] eu jogo muito pra eles entenderem o quanto que é

importante o conhecimento que eles estão aqui construindo[...] que não se deve guardar conhecimento, conhecimento você tem que transformá-lo sempre [...] A questão da reflexão, adianta você perceber uma coisa e não refletir, não questionar, não relacionar um fato em torno daquilo? [...] é esse o hábito que eu quero manter no dia-a-dia, é despertar o interesse do aluno e não deixar cair o meu próprio interesse, porque a gente tem tanto problema [...] (KURT).

Recentemente, no XIX EMBRA, os novos conteúdos de Administração foram discutidos e debatidos entre coordenadores e professores. Dentre os assuntos abordados, foi colocado que é preciso preparar os alunos para a vida pessoal e profissional. Com essa mesma preocupação, encontrei as palavras do professor Lauro, que traz para a discussão as dimensões que permeiam a ação docente:

[...] a gente também precisa se preocupar com a formação humana desse pessoal que vai pro mercado, que é um mercado hoje diferente.[...] hoje a gente está exigindo do nosso profissional uma competência com outras dimensões. Não temos a dimensão técnica, que era exigida antes [...] hoje já se fala nessa dimensão estética, que é nada mais do que trabalhar a nossa sensibilidade. [...] acho que a gente precisa investir mais nisso, trabalhar o nosso aluno pra vida mesmo, formá-lo, pelo menos tentar formá-lo com uma carga maior de humanidade [...] e não apenas aquela teoria duma certa forma estagnada, sem ligação com o homem [...] tudo que a gente faz, na verdade, é direcionado pro homem, e a administração é uma ciência que trabalha o homem [...] até porque os cursos, os administradores trabalham muito com equipes (LAURO).

Para o professor Lauro, o ensino de Administração deve proporcionar conteúdos mais voltados para o desenvolvimento do homem. Nesse contexto, Rios (2001) afirma que, em toda prática docente, localizam-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Para a autora, a docência de melhor qualidade, que se deve buscar de forma contínua, se explica em cada uma dessas dimensões:

[...] na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2001, p. 108).

Desta forma, encontrei nas idéias do professor Lauro e na sensibilidade de Rios (Id. *ibid.*) a possibilidade de desenvolver-se com profundidade um administrador para a vida, no sentido de trabalhar mais a sua capacidade de lidar com conhecimentos transdisciplinares e holísticos, a sua capacidade criadora, a sua capacidade de construir coletivamente, a sua capacidade de realizar um bem coletivo, pautado nos princípios do respeito e da solidariedade.

Para complementar, Random (2002, p. 42) afirma que:

Precisamos também construir novas ciências, entre as quais aquela de 'aprender a aprender', que consiste em desenvolver serenamente a paisagem do sentido. Aquela da escuta que integra, na vida cotidiana, os tesouros do sutil, os aspectos quânticos e vibratórios do ser vivo. 'Um homem espiritual – me dizia um grande mestre do xintó, Yamakague – é, entre nós, aquele que tem uma influência profunda sobre a realidade'.

Por fim, e com esse pensar, encaminho as reflexões conclusivas desta pesquisa. Conforme o autor supramencionado, o mundo está diante de novos conceitos; para tanto, é preciso compreender as novas ciências que se formam, é preciso 'aprender a aprender' a formar o homem. No atual contexto de vida educacional e organizacional, é possível olhar de outra forma para a formação do administrador, na perspectiva de uma formação transformadora. Os conteúdos teóricos e os depoimentos achados dos sujeitos pesquisados foram analisados com o objetivo de vislumbrar uma formação que possa formar essa inteireza do administrador. Um administrador que possa captar sua autoconsciência e a consciência da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minhas andanças pelo mundo, tenho encontrado momentos de desafios que me incentivam a ir em frente nesta travessia, a qual me refiro à minha vida. O desenvolvimento deste trabalho enquadra-se em um desses momentos. Assinalo que foi uma dor de inigualável beleza, tal qual a ostra que carrega sua pérola; contudo, indubitavelmente, foi um salto para o meu crescimento pessoal e profissional. O Mestrado em Educação provocou-me olhar diferente para a Ciência. Trouxe-me a certeza de que o ser humano possui em si a capacidade de ir à busca daquilo que sonha.

Confesso que, no começo de tudo, durante o percurso como Mestranda, procurava explicações do porquê da escolha do tema. Esta compreensão do meu sentir potencializou a vontade de peregrinar e descobrir as pérolas do ensino de Administração. Descortinar o seu cotidiano, a dinâmica dos professores e dos alunos, os vínculos institucionais, as convivências construídas, os espaços pedagógicos utilizados para a formação profissional de futuros administradores.

Enfim, chego à etapa última desse processo em estudo, usando a Pesquisa Qualitativa, com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, com vistas à construção de práticas transformadoras, à luz do discurso dos sujeitos investigados.

Para atingir esse objetivo, interagi com os sujeitos investigados que deixaram suas vozes ecoar, e contribuíram com riqueza de conhecimentos e de saberes, que me fizeram pensar sobre a rede cotidiana, tecida nas cenas do processo de ensino e aprendizagem do ensino de Administração. Em um lampejo de memória, da mesma forma, recordo as leituras e releituras que fiz na trajetória percorrida, as quais me fizeram refletir acerca da multiplicidade de conceitos, polissêmicos e heterogêneos, que descristalizaram e desterritorializaram minhas idéias categorizantes, para sintonizar e decodificar outros saberes.

Nesta pesquisa, a intenção de uso dos procedimentos metodológicos, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, diz respeito ao significado das práticas pedagógicas e das possíveis perspectivas de práticas transformadoras para o ensino de Administração. Busquei, com isso, captar os significados e os sentidos com relação à questão central deste estudo junto aos autores e sujeitos investigados.

Acredito na importância dessa troca de saberes e vivência entre a ciência e o empirismo. Vejo, nesse sentido, um intercâmbio de conhecimentos em um confronto com aquilo que existe efetivamente. Sob este aspecto, o grupo de professores entrevistados procurou levantar alguns elementos que merecem a atenção daqueles que buscam compreender e trabalhar a questão das práticas pedagógicas no ensino de Administração, bem como em todas as áreas.

O momento da análise do material foi intenso. Particularmente, foi o meu encontro com o trabalho. Analisar todos esses achados foi possível, porque as técnicas utilizadas propiciaram a forma de captação dos sujeitos pesquisados, com um pensamento fluido e criativo. Para mim, foi nesse momento de socialização dos saberes, entre os sujeitos e os teóricos, que fui construindo os laços com o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Administração da instituição pesquisada. Dessa maneira, a minha criatividade e sensibilidade enquanto pesquisadora foram sendo requisitadas para a efetivação do processo de construção deste trabalho: o momento da categorização dos dados, a elaboração dos textos, a transversalização dos achados da pesquisa. Na verdade, o início da análise foi um dos mais difíceis, pois fiquei vários dias a elaborar textos, até encontrar-me com as idéias dos sujeitos investigados. Vivenciei a ambigüidade desta fase, entre a ansiedade de o que fazer com tantos dados achados e a alegria por tê-los. Enveredei, de coração, por esse labirinto de registros e falas escritas e orais, procurando superar as dificuldades encontradas. Nesse momento, a pesquisa teve o seu recomeço. Envolvi-me com as partilhas dos sujeitos pesquisados, deixando-me embalar por suas idéias, vindas de todos os cantos e recantos da alma, ora da razão, ora da emoção, ora da intuição, ora da sensação, ora da memória. Foi ímpar!

Certamente, ficou claro que esta questão envolve a busca em compreender-se a necessidade de que se repensem estratégias de práticas diferenciadas para o ensino de Administração. Para tanto, procurei destituir-me de qualquer receio, por haver escolhido uma temática que mexe com o pensar tradicional e tecnicista do ensino de Administração, comumente apontado por diversos autores da área, conforme foi visto ao longo deste estudo, e também identificado pelos sujeitos pesquisados. Assim, procurei deixar fluir minhas

crenças e meus valores, buscando fundamentar-me na leitura de diversos autores que deram sustentação às minhas idéias.

Os resultados e discussões apresentados no capítulo anterior permitem a apresentação das reflexões conclusivas que serão explicitadas a seguir.

O ensino de Administração é recente, entretanto, é a área que mais possui alunos nos cursos do Brasil, carecendo agora de um salto de qualidade e excelência na formação oferecida pelas diversas Instituições de Ensino Superior.

O despertar da prática docente do professor de Administração origina-se por uma variedade de influências: o aspecto familiar foi um dos mais encontrados nos relatos dos professores investigados; o aspecto escolar, especificamente, quando, ainda na condição de aluno, vai deixando suas marcas na trajetória de vida de cada profissional; as brincadeiras de criança, aquela “paixão” pelo professor nos olhares dos alunos; a participação em cursos de aprimoramento, a influência de amigos. Enfim, o nascer do querer ser professor é despertado nos cantos do próprio ser, por situações vivenciadas durante sua formação de vida.

Por isso, aproveito o momento, para partilhar o meu *principiar* como professora. Assim como a maioria dos professores formados em bacharelado, vi-me diante de um convite para adentrar a sala de aula. Minha experiência como docente juntamente com meu conhecimento em formação pedagógica eram praticamente inexistentes. O meu sentir, de início, aconteceu como por encanto; melhor dizendo, como se houvesse dormido administradora e acordado professora. Fui à busca de profissionais que me pudessem preparar, ou pelo menos iniciar o meu preparo pedagógico. Daí é que aprendi a elaborar um plano de aula, a conhecer sua estrutura e o que fazer em cada etapa. O desafio foi grande, e continua. Ainda ouço as palavras da professora de Metodologia: “você pode ter trinta anos como professor, mas o primeiro dia em cada turma vai dar sempre um friozinho na barriga”. Desta forma, iniciei meu percurso como docente. Entendo que a sala de aula é um ambiente energizante, sob todos os aspectos; é oportunidade de crescer, ousar, pensar, refletir, para viver o novo a cada dia. Portanto, a partir dos depoimentos, fica a sugestão aos que nutrem, em si, o sonho de um dia ser professor. Que iniciem, a experiência com responsabilidade e comprometimento, posto que é única, é intransferível, é singular.

Não obstante os avanços significativos de estudos formativos existentes para os professores do ensino de Administração, a ausência de formação pedagógica para os formados em bacharelado é sentida pela grande maioria dos entrevistados. Por meio dos relatos dos

professores, tal situação só pode ser contornada com a formação continuada na área específica da Educação, como os cursos que foram citados: Especialização de Ensino Superior e, inclusive, o Mestrado em Educação. Diante da exigência de maior qualidade nos processos educacionais, sugiro aos gestores de instituições de ensino superior que propiciem o aprimoramento continuado aos seus pares.

Pude verificar que a trajetória profissional dos professores entrevistados é permeada por momentos marcantes, cheios de significados. Ficou evidente nos depoimentos dos interlocutores, que eles se sentem realizados com o que fazem. Alguns vêem nos momentos negativos a possibilidade de reverter, de modo positivo, o que foi possível perceber em algumas afirmações. Da mesma opinião, indico que essa atitude pode ser seguida, nos momentos de desafio do cotidiano do ensino e aprendizagem.

Pude também constatar a dinamicidade do cotidiano do curso no pensar dos professores e dos alunos. Trata-se de um curso ativo, que precisa estar em harmonia com o mercado de trabalho. Os professores são constantemente desafiados pela velocidade das informações, pela constante quebra de paradigmas que rompem a cada dia o universo organizacional. Por essa dinamicidade, sugiro aos que fazem as instituições de ensino superior, bem como a qualquer outro tipo de organização que mantenham o olhar aberto às transformações econômicas, culturais e ideológicas que refletem mudanças na sociedade, e que repercutem em uma nova condição social: a pós-modernidade. Essas situações são encontradas no trabalho dos professores; ou seja, se a sociedade está mudando, junto com ela, muda também a educação e o modo de ensinar dos professores. Neste sentido, torna-se imprescindível avaliar as prioridades educativas de todos os âmbitos na melhoria da qualidade de ensino.

No que se refere à ação pedagógica, os estilos pedagógicos identificados foram os mais variados, tais como: revisão de aprendizagens e comprovação dos trabalhos solicitados; apresentação dos pontos principais; práticas sob a orientação do professor, que, em algum momento, realiza, de maneira individual; correções e *feedbacks*, no sentido de comprovar que houve a compreensão do conteúdo trabalhado; seleção de práticas independentes e diferenciadas; revisões sistemáticas. Fica a sugestão de futuras pesquisas que possam identificar estratégias eficazes que podem levar aos melhores resultados quanto ao desempenho escolar.

Apesar de utilizarem os mais diversos métodos para o ensino e a aprendizagem dos alunos, pude observar que as atuais tendências de ensino indicam, também, um modelo de

gestão tradicional, com características mecanicistas e autoritárias. Examinando os depoimentos dos sujeitos pesquisados e recorrendo a um esforço teórico, constatei que o uso de práticas repetitivas, técnicas e instrumentais é freqüente no ensino de Administração. Destaco que tais práticas podem resultar em um distanciamento cada vez maior por parte dos alunos em sala de aula, tendo em vista que, em seus relatos escritos, deixaram claro seus anseios por tendências de ensino que possibilitem uma aprendizagem mais estimuladora, mais criativa; que incentive o lado intuitivo, a administração de si próprio, o pensamento crítico, uma ação prática voltada para a realidade organizacional. Neste sentido, fica a sugestão para que se possa pensar em uma ação docente teórico-prática dinâmica, que leve o homem ao repensar de si mesmo, à sua transformação interior, formando uma outra mentalidade para administrar as organizações, a vida.

Caracterizou-se evidente, nos depoimentos, a preocupação dos professores, no tocante ao comportamento disperso dos alunos, ao pouco interesse devotado aos estudos, especialmente por parte dos mais jovens. Identifiquei, inclusive, a sutileza de práticas reflexivas, críticas, voltadas a uma formação mais consciente e próxima da realidade do aluno. Entretanto, muito há para ser feito e discutido nesse sentido.

Subindo, descendo e girando em torno das práticas pedagógicas do ensino de Administração, constatei, ainda, uma sobrecarga elevada de trabalho e de informações, de dificuldades na vida pessoal e profissional, que pode provocar a falta de interesse, déficit de atenção, indisciplina na vida cotidiana dos professores e alunos. Iluminada por autores que abordam essas questões, sou levada a afirmar que isso pode provocar um abalo, tanto na inteligência intelectual quanto na emocional das pessoas. Pela relevância do papel do professor no contexto escolar, sugiro que seu trabalho seja redimensionado, no sentido de preservar sua inteireza de viver. Saliento, neste contexto, a necessidade de apoio pedagógico ao trabalho do docente na sua ação diária, pois os inúmeros afazeres que o envolvem constituem aspectos contraproducentes para um ensino de qualidade. Sugiro que as instituições de ensino superior possam verificar a possibilidade de criar práticas que possam auxiliar o professor em seu próprio processo de condução, observando o triângulo: corpo, mente e espírito.

Outra constatação, por mim detectada, é que o professor do ensino de Administração pode inventar e (re)criar muitas práticas cotidianas, mas o que faz o aluno interessar-se por sua prática é a interatividade, a energia, o envolvimento. Do ponto de vista didático, fica a sugestão de que se trabalhem estratégias de ensino individuais, que estimulem

a aprendizagem como uma meta alcançável. Para tanto, sugiro ainda às Instituições que o processo educacional seja mesclado com práticas que possam levar o aluno ao próprio conhecimento.

Com o olhar de quem procura construir essas reflexões, pude ver, na interdisciplinaridade, na conciliação entre teoria e prática, nos momentos lúdicos e holísticos vivenciados na sala de aula, nas palestras e nas atividades diferenciadas, indicações de práticas transformadoras que acontecem e podem se desenvolver com uma amplitude maior no contexto cotidiano do ensino de Administração.

Em um movimento transdisciplinar, dentre as várias mudanças que têm ocorrido na Educação, nessa última década, a interdisciplinaridade é fator preponderante para o fazer pedagógico. O trabalho interdisciplinar envolve partilha, paciência, colaboração.

Para efeito de reflexão, os professores foram quase unânimes ao afirmar que a prática empresarial é indispensável à formação do administrador. Entretanto, constatei, com o meu olhar investigativo, que algumas dificuldades precisam ser contornadas para o desenrolar dessas práticas no contexto empresarial. Dentre elas, o incentivo institucional precisa ser fortalecido no contexto das instituições de ensino superior.

Afinal, entendo que a condição de pensar uma perspectiva transformadora para o ensino de Administração requer a mudança de pensamento daqueles que buscam o novo na forma de gestão na sociedade das organizações. Contudo, o que seria esse novo? Ou será que esse novo não se encontra nas sutilezas do cotidiano que foi explorado? Diante das vozes dos professores e das escritas dos alunos no processo de coleta de dados, pude comprovar que esse novo constitui práticas vivenciais e holísticas que podem propiciar o olhar sistêmico e integrado da totalidade da organização.

Porém, isso só pode se tornar possível a partir de um processo de autotransformação do administrador-professor, como dos professores e alunos em geral do ensino de Administração. Porque olhar com o sentido de inteireza é conceber o administrador como um ser integral, de corpo, mente e espírito. Portanto, essa foi outra constatação que obtive durante o trabalho, quando procurei destacar alguns autores que trabalham nessa perspectiva. Com isso, verifiquei que as tendências do futuro para a realidade das organizações são as de uma gestão viva, que aponta o ser humano como novo paradigma de transformação. Daí pude constatar o emergir de novos desafios, novos pensares, novas formas de agir; como também a busca de uma outra mentalidade para a formação do administrador.

Estas palavras me inspiram a sugerir um aprofundamento de práticas holísticas para o Ensino de Administração. Torno aos achados desta pesquisa, quando me deparei com o encontro de práticas entrelaçadas na sua cotidianidade.

Ao admitir que o encaminhamento deste trabalho obedeceu à ordem lógica pretendida, quero crer que o eixo central que o norteou tenha alcançado seu objetivo. Longe da pretensão de haver esgotado o assunto, deixo a sugestão para que os estudos que envolvem esta temática sejam ampliados, supondo uma abrangência maior do que a intencionada. Logo, percebo que a melhor alternativa é deixá-la em aberto, como uma questão necessária a ser investigada, discutida e analisada pelos estudiosos e pensadores da Educação e da Administração.

De igual modo, tudo começou com a possibilidade de contribuir para o contexto educacional e organizacional, por meio de uma temática que possa repensar as situações práticas pedagógicas cotidianas do ensino de Administração. Uma das contribuições deste trabalho, para o qual fui utilizada como o veículo que conduziu essas informações, é a de apontar para a necessidade de ações efetivas e transformadoras, no sentido de enveredar para a era da comunicação, da colaboração, do conhecimento, ou seja, a era do ser. Para tanto, sugiro que seja desenvolvida uma proposta de conhecimento para o desenvolvimento dos valores transdisciplinares e holísticos no ensino de Administração. Por fim, ao longo deste percurso, o destaque que dou para essa mudança do *ser administrador* é por acreditar que o mais importante nas organizações e no mundo é desenvolver pessoas.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C. **Jovens e educadores de rua: itinerários poéticos que se cruzam pelas ruas de Teresina.** 2004. 242f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – Fortaleza-CE.

ALEXANDER, J. WILSON, M. S. Liderando entre culturas: cinco habilidades vitais. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã.** Organização The Peter F. Drucker Foundation. Tradução Nota Assessoria. São Paulo: Futura, 1997.

ALVES, R. **O amor que acende a lua.** Campinas: Papirus, 2003.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar.** Campinas: Papirus, 2000.

ANDRADE, R. O. B. de. Brasília, **Revista brasileira de administração**, edição especial, n. 50. p. 6-7, set. 2005.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

_____. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em administração: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico.** Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

ANDREWS, S. **Stress a seu favor: como gerenciar sua vida em tempos de crise.** São Paulo: Ágora, 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 2003.

BOAKARI, F. M. O mestrado em educação da UFPI: oportunidade de aprender. In: **Educação & Compromisso**, Revista do Centro de Ciências da Educação-UFPI, v. 8, n. 1/2, jan./dez.1998. Teresina: EDUFPI, 1999.

BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 1999.

BONILLA, J. A. Educação ambiental num contexto holístico como elemento básico na formação dos administradores. In: ENANGRAD – Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, 13, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CIII, n. 174, p. 9337, 13 set. 1965. Seção 1, Pt 1.

_____. Parecer n. 307, de 8 de julho de 1966. **Estabelece o projeto de resolução do currículo mínimo do curso de graduação em Administração**. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1966.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação**. Parecer CES/CNE n. 067 de 11 mar. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração**. Resolução n. 1 de 2 fev. 2004.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. Tese (Doutorado) – UFRN, Natal-RN.

CALDEIRA, A. M. S. **La practica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico**. Tese (Doutorado).Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.

CANDAU, V. M. F. Formação ccontinuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R. MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da Educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA. **Manual do aluno**. Teresina: CEUT, 2006.

_____. Coordenadoria do Curso Bacharelado em Administração. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em Administração**. Teresina: CEUT, 2005.

- _____. **Regimento Interno**. Teresina: CEUT, 2002.
- _____. **Plano de cargos, carreiras e salários**. Teresina: CEUT, 2001.
- CERTAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. v. 1.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COOPER, R. SAWAF, A. **Inteligência emocional na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- COSTA, S. B. **Administração holística**: a intuição como diferencial. São Paulo: Martin Claret, 1998.
- CRAINER, S. **Os revolucionários da administração**: um guia indispensável dos pensadores e suas idéias que criaram e revolucionaram a administração e o mundo dos negócios. São Paulo: Negócio, 1999.
- CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.
- DOURADO, Y. A. Um outro olhar: práticas pedagógicas e formação continuada de professores administradores sob uma visão holística. **Anais do XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste**. Belém, 2005.
- Eccos Revista Científica, v. 2, n. 2, dez. 2000. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000.
- EDITORIAL. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília, n. 50, p. 6-7, set. 2005.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERRAÇO, C. E. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeres saberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FOUCAULT, M. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Paidós Ibérica, I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Trajétórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Escola de Administração de Empresas de São Paulo**. Conheça a GV > História. Disponível em: <<http://www.eaesp.fgvsp.br/default.aspx?pagid=HLECQOSN&navid=499>>. Acesso em: 12 set. 2006.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Escola de Administração de Empresas de São Paulo**. RAE-publicações. Disponível em: <<http://www.era.com.br/indez.cfm?FuseAction=Institucional>>. Acesso em: 12 set. 2006.

GAUTHIER, J. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

GERALDI, C. M. G. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, R. L. ZACCUR. E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, P. Profissão perigo. São Paulo, **Revista Educação**, n. 90, p. 44-57, out. 2004.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUERRERIO, G. Corpo em ebulição. São Paulo, **Revista Viver Mente&Cérebro**: Scientific American. n. 148, p. 44-49, maio 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas: Papyrus, 2004.

GOMES, J. S. **O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios**: textos e casos. São Paulo: Atlas, 2006.

HAMMER, M. A essência da nova organização. In: HESSELBEIN, F. GOLDSMITH, M. BECKHARD, R. **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã.

Organização The Peter F. Drucker Foundation. Tradução Nota Assessoria. São Paulo: Futura, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HERNECK, H. R. MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M. da G. N. REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Papyrus, 2002.

IDORT. Instituto de Organização Racional do Trabalho. **Educação corporativa**. Disponível em: <<http://www.idort.com/quemsomos.aspx>>. Acesso em: 12 set. 2006.

KOTLER, P. Competitividade e Caráter Cívico. In: HESSELBEIN, F. GOLDSMITH, M. BECKHARD, R. **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã. São Paulo: Futura, 1997.

KURAMOTI, M. N. TRIVELLATO, F. MENEZES, L. **Holística cabocla**: uma experiência organizacional de empresa que deu certo. Petrópolis, Vozes, 1994.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIMA, S. M. de L. REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar na formação básica?). In: MIZUKAMI, M. da G. N. REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LINHARES, A. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MACEDO, E. OLIVEIRA, I. B. de. MANHÃES, L. C. ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Natal: Argos, 2001.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. A escola como espaço da disciplina e da transgressão. In: VASCONCELOS, J. G. e MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Org.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002.

MALDONATO, M. À beira do nada. **Revista Viver Mente&Cérebro**: Scientif American. São Paulo, n. 148, p. 50-55, maio 2005.

MARCHESI, A. MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, v. 41, n. 7, p. 663-676, jul. 1989.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da revolução urbana a revolução digital.** São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério.** 1998. Tese (Doutorado) – UFSC / CED, Florianópolis.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G. N. REALLI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALLI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MOGGI, J. **Gestão viva!: a célula como modelo de organização.** São Paulo: Gente, 2001.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MOURA, M. O. de. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. F. A. CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PENA-VEGA, A. ALMEIDA, C. R. S. de. PETRAGLIA, I. (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESQUISA NACIONAL: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, E. F. A. CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. (Coord.). **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L. NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANDOM, M. O território do olhar. In: SOMMERMAN, A. MELLO, M. F. de. BARROS, V. M. de. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: TRIOM, 2002.

REIS, A. R. O professor como recurso de marketing nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília, n. 49, p. 47, jun. 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, R. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Trajétoérias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RESOLUÇÕES NORMATIVAS CFA n. 300 e n. 301, ambas de 10/01/2004, publicadas no D.O.U. de 17/01/2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.** Rio de Janeiro: Wak, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHMIDT, L. M. RIBAS, M. H. CARVALHO, M. A. de. A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento. In: QUELUZ, A. G. ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEYLE, H. **Stress without distress.** Nova Iorque: L. Signet, 1974.

SHELTON, C. **Gerenciamento quântico: como estruturar a empresa e a nós mesmos usando sete novas habilidades quânticas.** São Paulo: Cultrix, 1997.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA FILHO, F. P. **Ensino de administração e mercado de trabalho.** Parnaíba: FUFPI, 1984.

SOMMERMAN, A. MELLO, M. F. de. BARROS, V. M. de. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002.

STEFANE, C. A. MIZUKAMI, M. da G. N. A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de educação física. In: MIZUKAMI, M. da G. N. REALLI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

STONER, J. A. F. FREEMAN, R. E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

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

TRANJAN, R. **A empresa de corpo, mente e alma**: como obter melhores resultados com equipes comprometidas e clientes fiéis. São Paulo: Gente, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade**. Sobre a FEA. Disponível em:

<<http://143.107.88.81/PortalFEA/Default.aspx?idPagina=353>>. Acesso em: 12 set. 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, M. A. F. **Que crise é esta?**: atributos da empresa triunfadora. São Paulo: Gente, 1998.

WEIL, P. **Organizações e tecnologias para o terceiro milênio**: a nova cultura organizacional holística. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZOHAR, D. MARSHALL, I. **QS**: inteligência espiritual. Rio de Janeiro: Record, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo investigar o cotidiano das práticas pedagógicas do Curso de Bacharelado em Administração, tendo como campo de pesquisa o Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT.

O referido estudo atende a uma das exigências para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Você está convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa, respondendo a este questionário em dia, horário e local previamente agendados, conforme sua disponibilidade.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração na realização deste trabalho.

Yolete Araújo Dourado
Mestranda em Educação – UFPI

1 Use um codinome para suas respostas:

2 Idade

() de 25 a 34 anos () de 35 a 44 anos () de 45 a 54anos () acima de 55 anos

3 Sexo

() Masculino () Feminino

4 Tempo de docência

a) No ensino fundamental

() até 10 anos () de 11 a 20 anos () de 21 a 30anos () acima de 30 anos

b) No ensino superior

() até 10 anos () de 11 a 20 anos () de 21 a 30anos () acima de 30 anos

5 Quanto à graduação

() Bacharel em: Ano de conclusão:

() Licenciado em: Ano de conclusão:

() Outros: Ano de conclusão:

6 Quanto à pós-graduação

- () Especialização em: Ano de conclusão:
- () Mestrado em: Ano de conclusão:
- () Doutorado em: Ano de conclusão:

7 Paralelamente à docência, exerce outra atividade profissional () sim () não

Qual?

.....
.....
.....
.....

8 O exercício de outra atividade profissional, indicada na questão anterior, colabora de alguma forma para a sua prática docente?

- () sim () não

Justifique

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DISCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Aluno(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo a investigação do cotidiano das práticas pedagógicas do Curso de Bacharelado em Administração no Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, tendo como campo de pesquisa o curso mencionado.

O referido estudo atende a uma das exigências para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

Você está convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa, respondendo a este questionário em dia, horário e local previamente agendados, conforme sua disponibilidade.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração na realização deste trabalho.

Yolete Araújo Dourado
Mestranda em Educação – UFPI

1 Use um codinome para suas respostas:

2 Idade

() de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos () de 26 a 30anos () acima de 31anos

3 Sexo

() Masculino () Feminino

4 Você trabalha? () sim () não

Caso seja positivo, diga em que trabalha:

.....
.....

5 Sobre a sua formação

a) A sua formação como aluno do ensino superior teve início em:

b) Você escolheu o Curso de Administração porque:

.....
.....

6 Como você caracteriza a prática do professor do Curso de Administração (metodologia, recursos utilizados, formas de avaliação):

.....
.....

7 Comente como você vivencia a realidade do cotidiano na sala de aula:

.....
.....

8 No Curso de Administração percebemos diferentes tendências nas práticas de ensino e aprendizagem. Você gostaria que o(s) professor(es) adotasse(m) uma prática transformadora, uma prática diferente em sala de aula? Como isso poderia acontecer?

.....
.....

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “O cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de administração”. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Prof^a Yolete Araújo Dourado sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas são restritas a esta pesquisa.

Teresina (PI), _____ de _____ de _____

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- 1 Em que aspectos a sua formação (inicial e continuada) contribuiu para o exercício profissional da docência?
- 2 Como você percebe a realidade do cotidiano das práticas pedagógicas no ensino de Administração em sua instituição?
- 3 Como você organiza sua ação pedagógica?
- 4 Narre como se dá sua prática docente (metodologia, recursos, avaliação etc.).
- 5 Como ocorre a interação professor-aluno em sala de aula?
- 6 Que momentos você considera marcantes no exercício da docência superior?
- 7 Qual a importância da reflexão em sua prática?
- 8 No cotidiano da academia, percebemos diferentes tendências no ensino de Administração. Você vislumbra a adoção de tendências voltadas para práticas transformadoras? Como isso poderia acontecer?
- 9 Qual é o sentimento que você resume o cotidiano de sala de aula da prática pedagógica?

APÊNDICE E – Professores entrevistados do Curso de Administração por tempo de docência – 2006

Tabela 1 – Professores entrevistados do Curso de Administração por tempo de docência – 2006

Professores Entrevistados do Curso de Administração por tempo de Docência – 2006				
Tempo de Docência (10 anos)	Categoria de Ensino			
	Fundamental	%	Superior	%
Até 10	5	26,32	14	73,68
de 11 a 20	0	0,00	5	26,32
de 21 a 30	0	0,00	0	0,00
acima de 30	1	5,26	0	0,00
Não trabalhou	13	68,42	0	0,00
Total	19	100	19	100

Fonte: Pesquisa direta da autora.

APÊNDICE F – Professores entrevistados do Curso de Administração por Área de Formação – 2006

Tabela 2 – Professores entrevistados do Curso de Administração por Área de Formação – 2006

Professores Entrevistados do Curso de Administração por Área de Formação		
Área de formação	Número de Professores	%
Administração	7	35,00
Ciências Econômicas	3	15,00
Ciência da Computação/ Processamento de Dados	2	10,00
Serviço Social	2	10,00
Não Especificado	2	10,00
Outros ¹	4	20,00
Total²	20	100,00

Fonte: Pesquisa direta da autora.

¹ Letras, Direito, Ciências Contábeis e Arquitetura.

² O total supera o número de entrevistados devido à existência de professor com mais de uma formação.

APÊNDICE G – Professores entrevistados do Curso de Administração que exercem outras atividades paralelas – 2006

Tabela 3 – Professores entrevistados do Curso de Administração que exercem outras atividades paralelas – 2006

Professores Entrevistados do Curso de Administração que exercem outras atividades paralelas – 2006		
Atividade Paralela	Número de Professores	%
Sim	14	73,68
Não	5	26,32
Total	19	100

Fonte: Pesquisa direta da autora.

**APÊNDICE H – Alunos do Curso de Administração que atuam no mercado
de trabalho – 2006**

Tabela 4 – Alunos do Curso de Administração que atuam no mercado de trabalho – 2006

Alunos do Curso de Administração que atuam no mercado de trabalho – 2006		
Trabalha	Número de Alunos	%
Sim	72	80,90
Não	17	19,10
Total	89	100

Fonte: Pesquisa direta da autora.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA



**CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA**

Teresina, 13 de março de 2006

À
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Prezada Senhora,

Concedo autorização à Prof^a Yolete Araújo Dourado para realizar a pesquisa de campo no Centro de Ensino Unificado de Teresina-CEUT, cujo objeto de estudo é a “Investigação do cotidiano das práticas pedagógicas do Curso de Bacharelado em Administração”.

Certos da contribuição dessa IES em cumprimento à exigência para sua conclusão do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Cordialmente,

Honório José Nunes Bona
Diretor Geral da Faculdade CEUT

ANEXO B – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



**CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA
COORDENADORIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

1º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
1.	Teorias da Administração I	72h/a	04	-
2.	Informática para Administração	72h/a	04	-
3.	Filosofia Aplicada	72h/a	04	-
4.	Metodologia da Pesquisa Científica	72h/a	04	-
5.	Português para Administração	72h/a	04	-
SUBTOTAL		360h/a	20	-
	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		390h/a	20	-

2º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
6.	Teorias da Administração II	72h/a	04	1
7.	Organização Sistemas e Métodos	72h/a	04	-
8.	Fundamentos de Economia	72h/a	04	-
9.	Sociologia Aplicada	72h/a	04	-
10.	Matemática Aplicada	72h/a	04	-
SUBTOTAL				
	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		390h/a	20	-

3º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
11.	Gestão de Pessoas I	72h/a	04	
12.	Administração da Tecnologia de Processos	72h/a	04	7
13.	Psicologia Aplicada	72h/a	04	-
14.	Contabilidade Geral	72h/a	04	-
15.	Matemática Financeira	72h/a	04	10
SUBTOTAL		360h/a	20	-
	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		390h/a	20	-

4º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
16.	Gestão de Pessoas II	72h/a	04	11
17.	Estatística Aplicada	72h/a	04	10
18.	Pesquisa Operacional em Administração	72h/a	04	-
19.	Contabilidade de Custos e Gerencial	72h/a	04	14
20.	Fundamentos de Direito Público e Privado	72h/a	04	-
SUBTOTAL		360h/a	20	-
	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		390h/a	20	-



CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA
COORDENADORIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

5º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
21.	Administração Financeira e Orçamentária I	72h/a	04	15
22.	Administração da Produção e Operações I	72h/a	04	-
23.	Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais	72h/a	04	-
24.	Direito Empresarial	72h/a	04	20
25.	Administração Mercadológica I	72h/a	04	-
SUBTOTAL		360h/a	20	-
	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		390h/a	20	-

6º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
26.	Administração Financeira e Orçamentária II	72h/a	04	21
27.	Administração da Produção e Operações II	72h/a	04	22
28.	Logística Empresarial	72h/a	04	23
29.	Administração de Sistemas de Informação	72h/a	04	-
30.	Administração Mercadológica II	72h/a	04	25
SUBTOTAL		360h/a	20	-
31.	Estágio Supervisionado I	150h/a	08	-
-	Atividades Complementares Obrigatórias	30h/a	-	-
TOTAL		540h/a	28	-

7º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
32.	Ética Organizacional	72h/a	04	-
33.	Desenvolvimento e Gestão de Negócios	54h/a	03	-
34.	Gestão de Serviços	54h/a	03	-
35.	Legislação Tributária	54h/a	03	-
36.	Planejamento e Administração Estratégica	54h/a	03	-
SUBTOTAL		288h/a	18	-
37.	Estágio Supervisionado II	150h/a	08	31
38.	Elaboração e Desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso	36h/a	02	-
TOTAL		474h/a	28	-

8º PERÍODO

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ - REQUISITOS
39.	Administração Pública	54h/a	03	-
40.	Negócios Internacionais	54h/a	03	-
41.	Gestão de Agronegócios	54h/a	03	-
42.	Elaboração e Administração de Projetos	54h/a	03	-
43.	Gestão Ambiental	54h/a	03	-
44.	Optativa	54h/a	03	-
SUBTOTAL		324h/a	18	-
45.	Elaboração e Desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso	36h/a	02	-
TOTAL		360h/a	20	-



CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA
COORDENADORIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ – REQUISITOS
1	Inglês Instrumental	54h/a	03	
2	Espanhol Instrumental	54h/a	03	
3	Legislação Trabalhista	54h/a	03	
4	Legislação Fiscal: Estadual, Municipal e Federal	54h/a	03	
5	Direito do Consumidor	54h/a	03	
6	Direito Administrativo	54h/a	03	
7	Economia Brasileira	54h/a	03	
8	Comércio Exterior	54h/a	03	
9	Pesquisa de Opinião e Mercado	54h/a	03	
10	Inteligência Empresarial (Empresarial, Emocional, Social e Espiritual)	54h/a	03	
11	Técnicas de Comunicação e Expressão: discurso empresarial	54h/a	03	
12	Jogos de Empresas	54h/a	03	
13	Administração Hospitalar	54h/a	03	
14	Comunicação Empresarial	54h/a	03	

RESUMO

ESPECIFICAÇÕES	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Carga Horária	2.772h/a	154
Estágio Supervisionado	300h/a	16
Trabalho de Conclusão de Curso	72h/a	04
Atividades Complementares Obrigatórias	180h/a	-
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.324h/a	174

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: Mínimo de **04 (quatro)** anos e Máximo de **07 (sete)** anos.



**CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA
COORDENADORIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

1 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA (720 h/a = 21,71% da carga horária total)

- Metodologia da Pesquisa Científica
- Filosofia Aplicada
- Sociologia Aplicada
- Psicologia Aplicada
- Contabilidade Geral
- Fundamentos de Economia
- Ética Organizacional
- Fundamentos de Direito Público e Privado
- Português para a Administração
- Informática para Administração

2 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1.686h/a = 50,84% da carga horária total)

- Teorias da Administração I
- Teorias da Administração II
- Gestão de Pessoas I
- Gestão de Pessoas II
- Administração de Produção e Operações I
- Administração de Produção de Operações II
- Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais
- Logística Empresarial
- Administração Financeira e Orçamentária I
- Administração Financeira e Orçamentária II
- Elaboração e Administração de Projetos
- Organização, Sistemas e Métodos
- Administração da Tecnologia de Processos
- Administração de Sistemas de Informação
- Administração Mercadológica I
- Administração Mercadológica II
- Estágio Supervisionado I
- Estágio Supervisionado II
- Atividades Complementares Obrigatórias
- Elaboração e Desenvolvimento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)



**CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE TERESINA LTDA.
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS DE TERESINA
COORDENADORIA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

3 CONTEÚDOS DE ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS (360h/a = 10,85% da carga horária total)

- Matemática Aplicada
- Matemática Financeira
- Estatística Aplicada
- Pesquisa Operacional em Administração
- Contabilidade de Custos e Gerencial

4 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (504h/a = 15,16% da carga horária total)

- Gestão de Serviços
- Negócios Internacionais
- Desenvolvimento e Gestão de Negócios
- Gestão Ambiental
- Gestão de Agronegócios
- Administração Pública
- Direito Empresarial
- Planejamento e Administração Estratégica
- Legislação Tributária

5 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO LIVRE (54h/a = 1,62% da carga horária total)

- Inglês Instrumental
- Espanhol Instrumental
- Direito do Consumidor
- Direito Administrativo
- Legislação Trabalhista
- Legislação Fiscal: Estadual, Municipal e Federal
- Inteligência Empresarial (Empresarial, Emocional, Social e Espiritual)
- Economia Brasileira
- Técnicas de Comunicação e Expressão: discurso empresarial
- Comércio Exterior
- Pesquisa de Opinião e de Mercado
- Jogos de Empresas
- Administração Hospitalar
- Comunicação Empresarial