

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM UM CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO**

SOFIA MARIA DE ARAÚJO RUIZ

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM UM CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO**

SOFIA MARIA DE ARAÚJO RUIZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição educacional e formação do educador

Linha de pesquisa 2: Formação e prática pedagógica do profissional docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda A. Gebran

370
R934p

Ruiz, Sofia Maria de Araújo
A prática pedagógica colaborativa em um curso
de administração. / Sofia Maria de Araújo Ruiz. –
Presidente Prudente, 2014.
88 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran

1. Professores formação. 2. Ensino Superior. 3.
Prática de ensino. 4. Universidades e faculdades –
Administração. I. Título.

SOFIA MARIA DE ARAUJO RUIZ

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM UM CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição educacional e formação do educador

Presidente Prudente, 25 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Assis - SP

Prof^a Dr^a Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos os professores que são ou desejam ser verdadeiros educadores e reconstrutores de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores que me conduziram até aqui.
Em especial a minha orientadora - Prof. Raimunda – que teve a sabedoria e a paciência para que eu pudesse romper minhas limitações.
Aos professores de Administração que participaram da pesquisa.
Ao anjo Ina, com sua candura, diminuiu a distância e esteve sempre disposta a ajudar.
Aos meus colegas da UFMT que me apoiaram e souberam compreender minhas ausências.
Aos meus alunos que me possibilitaram ser mais reflexiva sobre minhas práticas.
Aos meus colegas de curso pela convivência frutífera.
Aos meus familiares, em especial as minhas irmãs, que me acolheram como se fossem minha mãe.
Ao meu marido – minha base sólida - que suportou minhas angústias .
As minhas filhas, especialmente à Tássia, que esteve ao meu lado durante a pesquisa.

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Com o objetivo de analisar a prática pedagógica colaborativa na educação superior, investigando suas dificuldades/limitações e seus avanços, bem como o contexto no qual ela ocorre, esta dissertação é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, a qual foi desenvolvida pela metodologia de pesquisa-ação crítico-reflexiva com os docentes do Curso de Administração de uma universidade pública no estado de Mato Grosso. Justifica-se este estudo pela necessidade de promover a prática pedagógica colaborativa na educação superior como meio de formação continuada, visando o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal, foram empregadas três formas de coletas de dados constituídas em três etapas: na primeira fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, a fim de traçar o perfil deles, o processo de desenvolvimento profissional e os limites e dificuldades de suas ações como docente; na segunda, foi realizada uma análise documental, utilizando o projeto pedagógico do curso, os planos de ensino e atas de colegiado, para identificar as concepções de educação e se existiam registros de trabalho coletivo; por fim, foram realizados encontros com os docentes para reflexão crítica sobre a ação colaborativa. Os dados coletados e analisados numa abordagem qualitativa indicaram a existência de um trabalho balcanizado, ou seja, os docentes reuniam-se em vários subgrupos, de acordo com os interesses individuais. Os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa apontaram que, embora a formação de um trabalho colaborativo seja um percurso conquistado a longo prazo, é uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, que os docentes participantes mostraram durante as reflexões ser possível e ser necessário. Espera-se, com este estudo, estender a reflexão desta prática a outros grupos docentes, a fim que possa contribuir com sua formação pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo na Educação Superior, Profissionalização Docente. Formação Continuada

ABSTRACT

COLLABORATIVE TEACHING PRACTICE IN A MANAGEMENT COURSE

With the objective of analyzing the collaborative teaching practice in higher education, investigating their difficulties / limitations and advances as well as the context in which it occurs, this research used the method of critical collaborative action research and was developed with a public university teachers in Mato Grosso/Brazil. This study is justified by the need to promote collaborative teaching practice in higher education as a continuing training, focusing on teacher professional development and, consequently, to improve teaching and learning processes. To achieve this, three data collections consist of three steps were employed: in the first stage semi-structured interviews with 19 participants were conducted in order to profile them, the process of professional development and the limits and difficulties of their actions as a teacher; in second, documentary analysis was performed using the pedagogical design of the course, teaching plans and minutes of collegiate, to identify the conceptions of education and collective work records existed; finally, meetings with teachers were performed to critical reflection on collaborative action. The data collected indicated the existence of a balkanized work, because teachers gathered in various groups, according to your individual interests. The methodological paths provided by the critical-collaborative action research showed that, although the formation of a collaborative work is a route conquered the long term is an opportunity for learning and professional development, teachers showed that the participants during the discussions and possible be required. Hopefully, with this study, to extend the reflection of this practice to other groups to improve their teaching practice.

Keywords: Collaborative Work in Higher Education, Teacher Professionalization, Continuing Teacher Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	16
2.1	Educação Superior no Brasil – visão histórica	16
2.2	Educação Superior no Brasil – contexto atual.....	26
2.3	A Universidade Federal de Mato Grosso.....	31
3	A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	35
3.1	A formação continuada e a profissionalização docente universitária	36
3.2	A ação docente no curso de Administração.....	41
4	A AÇÃO DOCENTE COLABORATIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	46
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
5.1	Procedimentos	53
5.1.1	Entrevistas semiestruturadas.....	54
5.1.2	Análise documental.....	55
5.1.3	Encontros.....	56
6	AS REVELAÇÕES DA PESQUISA.....	60
6.1	O Perfil e a trajetória profissional dos participantes	60
6.2	As potencialidades e as fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração.....	66
6.3	Os avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes ...	72
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE A.....	86
	APÊNDICE B.....	88

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica colaborativa é uma estratégia de trabalho coletivo, na qual os envolvidos têm objetivos e valores comuns e colocam seus saberes individuais a serviço do grupo ou da comunidade de aprendizagem, pois há a possibilidade de beneficiar-se do apoio e da retroação de outros indivíduos durante esse percurso de aprendizagem.

Embora a ideia do trabalho colaborativo tenha sido defendida ao longo da história da humanidade, nos tempos mais recentes, essa prática ganhou nova força e é apresentada como possibilidade para estimular a formação profissional docente, principalmente nas instituições de educação superior, nas quais predominam a prática pedagógica individualizada, fato que não contribui com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, por não oportunizar a troca de experiências entre os pares.

No entanto, essas práticas coletivas não são numerosas e nem fáceis de se constituírem como autênticos trabalhos colaborativos, pois esbarram nos fatores organizacionais, históricos, culturais e pessoais. Tardif (2005, p. 187) destaca que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Analisando o contexto atual, a universidade é vista como instituição social capaz de projetar e atuar na construção da sociedade que ela deseja ter. O conhecimento - objeto de trabalho dos profissionais da educação - é orientado para atender as necessidades da sociedade. Assim, compete à educação superior florescer num contexto reflexivo, no qual seus participantes possam discutir de forma coletiva sobre qual papel essa educação cabe desempenhar.

De acordo com a Unesco, atualmente, as transformações pelas quais o cenário universitário passa são vistas como um recurso para desenvolvimento social e econômico do país.

O Ensino Superior é uma força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico das nações e das pessoas, como fator endógeno de aumento de capacidades e promotor dos direitos humanos, de solidariedade intelectual internacional, de desenvolvimento sustentável, de democracia, de paz e de justiça. As instituições de Ensino Superior, como centros de pesquisa, ensino e debate intelectual, desempenham um papel crucial na produção e partilha de conhecimentos, assim como na preparação dos estudantes para uma ampla gama de profissões e responsabilidades na

sociedade. No contexto da rápida evolução tecnológica, as instituições de Ensino Superior devem dotar os alunos com as capacidades, habilidades e oportunidades que lhes permitam adaptarem-se continuamente às exigências das sociedades do conhecimento (UNESCO, 2008).

A prática pedagógica nos cursos superiores ainda é alicerçada numa postura individualista e tradicional, que limita não somente o desenvolvimento do profissional da educação, mas também dificulta a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

(...) a docência universitária ainda continua a ter como exigência privilegiada (e quase exclusiva) a competência científica, descurando a competência pedagógico-didática. Essa situação tem como fundamento a visão de *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar* (...) (LEITE; RAMOS, 2007, p.31).

Cunha (2006, p. 262) relata que Pimenta e Anastasiou (2002, p.143) chamaram a atenção para a prática docente na universidade que “reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado: o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”. Cunha (*op. cit.*) afirma que a formação do profissional universitário tem sido enfatizada, por força da tradição e ratificada pela legislação, como quase exclusivamente aos saberes do conteúdo do ensino, deixando de valorizar sua ação docente na totalidade, ou seja, o planejamento, a organização da aula, a abordagem dos conteúdos, metodologias e procedimentos didáticos, práticas avaliativas, interações professor-aluno e professor-professor.

Deixar de ensinar conteúdos isolados implica desenvolver uma forma processual de ensino, levando-se em consideração professor-aluno-conhecimento, no sentido de permitir e contribuir para que cada aluno se desenvolva, respeitando suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes.

A interação produz novos patamares de desenvolvimento cognitivo, novos saberes, novas atitudes, novas identidades. É também nesse sentido que as interações dos docentes com alunos e com seus pares desempenham papel essencial no desenvolvimento profissional, pois cada indivíduo é diferente e único; dotado de inteligências múltiplas, que possui diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes habilidades para resolver problemas.

Isso não é tarefa fácil, porque a ação pedagógica que visa uma articulação do projeto de curso requer o trabalho coletivo. Sendo assim, é necessário que o professor dialogue com seus pares, planeje em conjunto, exponha

suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos e com os alunos e analise a sua própria formação. Sua atuação ultrapassará os limites da sua disciplina e será possível interpretar a cultura e reconhecer o contexto em que se dá o ensino e no qual sua produção acontece.

Perante tal situação, surgiu a necessidade de estabelecer um estudo sobre o trabalho pedagógico coletivo na educação superior, para compreender melhor como ocorrem essas práticas, bem como os fatores que as facilitam e ou que as limitam.

A pesquisa visou transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva integrativa, fortalecendo a dimensão coletiva do trabalho docente, por meio de reflexões contextualizadas e objetivando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo problema norteador focou nas dificuldades/limitações no desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes do curso de Administração.

A questão que se pretendeu responder foi se havia possibilidades de desencadear um processo de repensar a prática docente a partir de ações colaborativas num grupo com características de trabalho individualizado, visando à melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos.

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi o de analisar a prática pedagógica colaborativa como processo crítico-reflexivo na ação docente de professores e coordenadores de um Curso de Graduação em Administração, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Para a operacionalização e a concretização da pesquisa, buscou-se:

- a. identificar o perfil profissional e pessoal, bem como a trajetória dos docentes envolvidos na pesquisa;
- b. investigar as concepções de ensino e de aprendizagem dos participantes, em especial ao ensino de Administração;
- c. verificar, na percepção dos participantes, as potencialidades e fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração;
- d. analisar avanços/entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes e;
- e. avaliar os efeitos da pesquisa/ação no processo de desenvolvimento profissional

Optou-se pela análise qualitativa, configurando-se como pesquisa-ação (crítico-colaborativa), tendo sempre como ponto de partida criar e proporcionar espaços de reflexão sobre a ação pedagógica de maneira colaborativa, ressaltando os limites e dificuldades dessa ação.

Foram constituídas três etapas para a coleta de dados: na primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 19 participantes (docentes e gestores do Curso de Administração), a partir das quais foram traçados o perfil dos participantes, o processo de seu desenvolvimento profissional e os limites e dificuldades de suas ações como docentes. Na segunda etapa, foram realizadas análises do projeto pedagógico do curso, dos planos de ensino e das atas de colegiado, para identificar as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem e levantar indicativos de trabalho coletivo. Por fim, foram realizados encontros com os docentes para reflexão crítica sobre a ação colaborativa com vistas a melhorar a prática pedagógica dos participantes.

Para subsidiar as análises e interpretação dos dados, foram realizadas pesquisas bibliográficas que permitiram compreender a constituição histórica das instituições de ensino superior e seu contexto atual; refletir sobre a ação docente, sua profissionalização, seus saberes e a importância da formação continuada e, por último, a ação pedagógica colaborativa.

Os dados coletados, inicialmente, indicaram a existência de vários subgrupos que se reuniam de acordo com os interesses individuais. Ao final da pesquisa, os docentes participantes mostraram ser possível e necessário o trabalho colaborativo e já se organizavam para uma revisão do planejamento pedagógico, realizaram seminários temáticos em conjunto, organizaram uma semana pedagógica, revelando a importância e a significação de uma prática pedagógica coletivizada.

As partes que compõe este estudo obedecem a uma ordem específica e possuem uma coerência entre si. Na primeira parte é apresentada uma introdução histórica sobre o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, destacando sua trajetória, seu contexto atual e seus desafios, pois conhecer as peculiaridades do ensino superior brasileiro, em sua constituição, sua complexidade e heterogeneidade, foi importante para entender o contexto atual. Também é apresentada a Universidade Federal de Mato Grosso - *locus* da pesquisa - como parte desse contexto em constante mudança.

Na segunda parte, é abordada a ação docente na educação superior, refletindo sobre a importância da profissionalização docente e, conseqüentemente, da formação continuada desses profissionais para o enfrentamento dessas mudanças.

A terceira parte aponta a ação docente colaborativa como possibilidade de promoção de aprendizagem coletiva e melhoria da prática pedagógica.

Na quarta parte, é apresentada a fundamentação teórico-metodológica, bem como são explicadas e justificadas as fontes de dados, as técnicas e critérios de recolha dos mesmos, revelando a coerência entre a aplicação da pesquisa e a abordagem investigativa qualitativa, por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Nas revelações da pesquisa, quinta parte do estudo, realizam-se a apresentação e interpretação dos dados obtidos, os quais foram estruturados nas seguintes categorias: o perfil e a trajetória profissional dos docentes participantes; as potencialidades e fragilidades da ação docente; e os avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo.

Na última parte do estudo, são apresentadas as considerações finais sobre o objetivo que pretendeu-se alcançar, apontando novos pontos de partida para futuras investigações.

Os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa apontaram que, embora a formação de um trabalho colaborativo seja um percurso conquistado a longo prazo, é uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Espera-se com este estudo estender a reflexão desta prática a outros grupos docentes, pois esta pesquisa servirá de subsídios para futuros trabalhos de aperfeiçoamento dos docentes. Além disso, poderá também contribuir com outras pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta parte, será apresentada uma breve visão histórica da educação superior brasileira, bem como uma análise do seu contexto atual. Como a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso, também é realizada uma análise desse ambiente universitário. Este estudo sobre o desenvolvimento das universidades auxilia na compreensão do contexto atual e na atuação pedagógica dos docentes.

O início da “universidade”, ocorrido no continente europeu há quase nove séculos, foi marcado pelo domínio dos saberes dispostos em livros, tidos como verdades absolutas, em detrimento da busca do conhecimento crítico, inovador.

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo [...] (MONROE, 1979, p. 133).

Seu reposicionamento social ocorreu a partir do século XIX, com o advento do modelo napoleônico, que visava à formação de nova elite intelectual que preservasse a ideia de universalidade e de difusão do saber constituído, criou regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado. Já o modelo humboldtiano, formado pela elite alemã, desvinculou a universidade do Estado, assegurando-lhe a autonomia e a pesquisa como suas marcas distintas (ALMEIDA, 2012).

A partir desses dois modelos, a universidade abriu-se a outras culturas, o que permitiu alterações tanto em sua orientação quanto em sua organização, buscando atender aos anseios da sociedade no que tange à necessidade de refletir sobre o mundo que desejamos ter.

2.1. Educação Superior no Brasil – visão histórica

Historicamente, os primeiros cursos superiores foram constituídos no Brasil Colônia com a preocupação de formar intelectual e politicamente a elite brasileira, a fim de manter o Brasil dependente de Portugal, evitando possibilidades de desenvolvimento de ideais de independência (MASETTO, 1998) e foram inspirados na lógica da tradição francesa.

Nos períodos coloniais e imperiais, a cultura letrada no Brasil era totalmente submissa aos modos europeus. A influência da França, por exemplo, era incontestável. Os homens de belas palavras conheciam mais sobre a história francesa que sobre as regiões brasileiras que viviam. (BOAS, 2004, p.13).

As primeiras escolas de educação superior brasileiras foram fundadas em 1808 com a chegada da família real portuguesa. Nesse ano, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino médico cirúrgico, em Salvador e no Rio de Janeiro.

Assim é que, em 1808, é criada a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, cujos objetivos eram, sobretudo, atender à formação de oficiais e engenheiros civis e militares, o que de certo muito contribuiu para favorecer a defesa militar da Colônia e então sede da Monarquia. Ainda em 1808 foram criados o curso de Cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano mais tarde o de Medicina. Observe-se, no entanto, que um dos objetivos desses cursos, e talvez mesmo o principal, era atender a formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha. Por outro lado, sendo necessária a formação de “técnicos” que atendessem outras necessidades da Corte, foram criados, no mesmo período, na Bahia, cursos de: a) Agricultura, em 1812, com estudos de Botânica e com o Jardim Botânico anexo; b) Química, em 1817, abrangendo a Química Industrial, Geologia e Mineralogia; c) Desenho Industrial, em 1818; d) e a cadeira de Economia, também na Bahia, em 1808. (FÁVERO, 1977, p.21)

Desse período até 1915, cerca de trinta tentativas, entre projetos de criação, discursos oficiais, criação de instituições livres, foram realizadas no sentido de instituir a universidade brasileira, sem que isso acontecesse.

No período monárquico, a educação superior desenvolveu-se lentamente (apenas com 14 escolas públicas) e visava, além de prestígio social, à formação profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito.

Já na República Velha (1889), o Brasil entrou num período de mudanças provocadas pela abolição dos escravos e o início da organização do trabalho livre. A educação superior, uma das principais fraquezas nacionais, foi impulsionada pelas ideias dos republicanos que defendiam que o ensino competia à sociedade e ao indivíduo, não ao Estado (BOAS, 2004).

Apenas nos 20 anos seguintes que surgiram as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. No período compreendido entre 1891 e 1910, foram criadas 27 escolas superiores: nove de medicina; uma de Obstetrícia; uma de Odontologia; uma de Farmácia; oito de Direito, quatro de Engenharia e três de Agronomia. Entre 1907 e 1912, o número de escolas superiores duplicou (de 25 para 50), em virtude,

sobretudo do aumento das escolas particulares (13 escolas, em 1907, e 39 escolas, em 1912). O número total de alunos no ensino superior passou de 5.795 para 8.879 (CUNHA, 2000)

Em 1912, foi oficializada a Universidade do Paraná pela Lei Estadual nº 1.284, a qual integrava as Faculdades de Direito, de Engenharia, de Odontologia, de Farmácia e de Comércio. Todavia, deixou de ser reconhecida pelo Governo Federal que, por meio do Decreto-lei nº 11.530, de março de 1915, determinava a abertura de escolas superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes, uma vez que Curitiba não totalizava essa população. Essa instituição de ensino só foi reconhecida em 1946 (ROMANELLI, 2003).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano (Lei nº 2.924, de 5/1/15) autorizou o governo a reunir as três faculdades existentes no Rio de Janeiro numa “universidade”, o que aconteceu apenas em 1920. Considerando, todavia, o caráter desarticulado, individualista e profissionalizante das instituições de educação superior então existentes.

Daí fluíram duas consequências bem conhecidas de todos nós: enquanto o “modelo” fixado em 1920, no qual teimosamente persiste o de 1808, passou a condicionar a subsequente expansão do ensino superior, surgiu e progressivamente se intensificou, nos círculos mais avançados, o movimento que tomaria mais tarde a designação imprópria de reforma universitária (CHAGAS, 1967, p. 8).

Segundo Boas (2004), o funcionamento efetivo da primeira universidade em território brasileiro só aconteceu depois de quase quatro séculos de “discursos, cartas régias, instruções, anteprojetos, projetos de lei, decretos, confrontos, interesses políticos, dispositivos maliciosos e vacilações”. Na verdade, essa criação foi às pressas; pois, por ocasião das homenagens ao centenário da independência, o rei da Bélgica – Alberto I - receberia o título *honoris causa* que poderia ser concedido apenas por uma universidade. Entretanto, essa universidade passou a ter existência apenas nominal, conforme afirma o relatório do primeiro reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Benjamin Franklin Galvão, em 1921:

Não errarei afirmando, pois, que, a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas criada *in nomine*, e, por esta circunstância, se acha, ainda, longe de satisfazer o *desideratum* do seu regimento: estimular a cultura das ciências; estreitar, entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída, pela agregação das três faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, nem ao menos têm elas sua localização comum ou próxima; vivem apartados e como alheios uns dos outros os três institutos que a

compõem, sem laço de ligação além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três faculdades (NAGLE, 1974, p.129).

A dificuldade em implantar uma universidade no Brasil provavelmente ocorreu devido ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição do jovem país, pois os novos cursos superiores eram uma introdução às profissões, visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão. Tais cursos foram se estabelecendo no território brasileiro e eram vistos como substitutos àquela universidade (OLIVEN, 2002).

O ideário positivista dos oficiais que proclamaram a República, continua Oliven, foi um fator que contribuiu para o atraso na criação da universidade brasileira, a qual era considerada ultrapassada pelos líderes políticos da Primeira República e não atendia as necessidades do Novo Mundo.

As criações da Academia Brasileira de Ciências, em 1916, e a da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 representaram uma reação antipositivista e fortaleceram as discussões sobre questões referentes à pesquisa e à educação superior no Brasil, fato que culminou com a publicação do inquérito “O problema universitário brasileiro” (1929), baseado em entrevistas com professores universitários de diversos estados.

Outro fato histórico relevante para repensar a educação superior no Brasil ocorreu em 1927, foi o Congresso do Ensino Superior no Rio de Janeiro e, em uma de suas seções, tratava do “estudo da organização universitária do ensino superior no Brasil”. Nesse congresso, defenderam-se os seguintes pontos: 1- Todo o ensino superior no Brasil deverá ser organizado sob a forma de universidades livres; 2- A formação das universidades deve partir de duas faculdades destinadas ao ensino profissional, mantendo a autonomia jurídica e pedagógica, às quais se acrescentariam uma faculdade de letras e outra de ciências e altos estudos, sendo o ensino gratuito nestas últimas (BOAS, 2004).

Até por volta de 1930, as escolas de Direito eram, na verdade, de “ciências jurídicas e sociais”, prevalecendo a cultura geral. As de medicina ofereciam cultura acadêmica no campo biológico e as de engenharia formavam matemáticos e engenheiros politécnicos. Essas escolas, embora de cunho profissional, propiciaram um sistema universitário e uma cultura acadêmica geral. Essas instituições de

ensino formaram a maioria dos homens eminentes do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX (BOAS, 2004,).

O ensino dessa época baseava-se no livro, na confiança e no autodidatismo. Esses cursos eram uma introdução às profissões, visando alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, afirma Teixeira (1989). E, apesar de se denominarem universidades, essas instituições consistiam de aglomerados de escolas isoladas, profissionalizantes, mantendo “artificialmente” uma reitoria.

Mattos (1985) completa:

[...] os dois cursos de Direito (São Paulo e Olinda) depois “faculdades” (1854), foram as instituições de ensino superior de atuação mais marcante [...] consolidando entre nós a tradição do “bacharelismo”. Afinal reinava a concepção não-técnica do ensino superior e o modelo napoleônico do divórcio entre ensino pura transmissão, e o desenvolvimento da cultura e pesquisa científica (MATTOS, 1985, p. 17).

As tentativas de possibilitar um maior nível de agregação e de integração entre as escolas, pela criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras ou equivalente, ou não chegaram a se concretizar ou essas faculdades se transformaram em mais uma escola de formação de professores. Vale lembrar as reflexões de Habermas (1993) sobre a função das universidades:

[...] as estruturas institucionais são formadas do espírito objetivo. Uma instituição só manterá a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar de forma viva a ideia que lhe é inerente. Logo que o espírito abandona, uma instituição cristaliza em qualquer coisa de meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desanimado se desintegra em matéria morta. Também a universidade deixa de constituir uma totalidade a partir do momento em que os laços que consolidam a sua consciência corporativa se desintegram. [...] Aquilo que desde Humboldt dá pelo nome de “Ideia da universidade” é o projeto de materialização de uma forma de vida ideal (HABERMAS, 1993, p. 111).

Em 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde, Francisco Campos – primeiro titular– afirmou que faria uma revolução na educação e aprovou o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse estatuto garantia que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (particular); deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002)

O decreto também fixou vastos e pretensivos objetivos para a educação universitária, tais como: elevar a cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; concorrer, enfim, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Para Romanelli (1990), esses objetivos denunciavam claramente a visão distorcida, tanto da realidade brasileira daquela época, quanto dos limites que comporta cada instituição.

Com a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foram incorporadas as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes (CUNHA, 2000)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL – USP) foi fruto dos esforços dos “empresários culturais”, tais como Júlio Mesquita Filho e Armando Sales de Oliveira. Esse grupo via na criação da Universidade um importante instrumento para estabelecer uma hegemonia cultural em âmbito nacional e, por meio dela, chegar a uma “regeneração política” como obra das “classes dirigentes e intelectuais”; ao lado da formação desta “elite orientadora”, a Faculdade teria igualmente o papel de formação de professores para os outros níveis de ensino (CARDOSO, 1982).

Nesse período, a USP trouxe cientistas pesquisadores e professores de outros países, o que contribuiu com as pesquisas científicas no Brasil e que a elevaram a um nível de importância até então nunca alcançado.

Para integrar o corpo docente da nova universidade foram contratados, logo no primeiro ano de funcionamento, 13 professores europeus (seis franceses, quatro italianos e três alemães). De 1934 a 1942, trabalharam na Universidade de São Paulo 45 professores estrangeiros, mais alguns assistentes de laboratório. Nesse último ano havia 22 professores estrangeiros na universidade, seis dos quais desde a sua criação. (CUNHA, 2000, p.168).

No período de 1931 a 1945 houve uma disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. O governo, visando apoio ao novo regime, apoiou a criação de universidades católicas na década seguinte.

A partir da década de 40, houve uma expansão no ensino de nível médio e, conseqüentemente, das Faculdades de Filosofia, pois as mulheres conquistavam seu espaço e mercado de trabalho, principalmente no magistério. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa (OLIVEN, 2002).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 4.024 – foi promulgada em 1961, após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, a qual reforçou o modelo tradicional de ensino vigente no país, sem dar relevância à pesquisa. Além disso, fortaleceu a centralização do ensino superior, concedendo poderes ao Conselho Federal de educação para fiscalizar novos cursos e deliberar sobre o currículo mínimo. Embora, em apenas 20 artigos destinados ao ensino superior, a lei falasse sobre autonomia, flexibilidade e experimentação, ela demonstrou claramente o equívoco sobre a concepção de universidade, pois manteve a estrutura anterior de escolas reunidas, a separação de órgãos que desenvolviam pesquisa (os institutos) e ensino (as escolas ou as faculdades).

Romanelli (1990, p.179) assinalou que “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade...”. Essa afirmação é reforçada pela tomada de consciência de vários setores da vida nacional daquela época que as universidades brasileiras estavam estagnadas e não acompanhavam o ritmo de acelerado do país, o qual estava em pleno desenvolvimento industrial.

Vale ressaltar que o período de 1945 a 1968 foi marcado pelas lutas dos movimentos estudantis e de jovens professores na defesa de um ensino público de qualidade, de um modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Esses movimentos visavam à reforma do sistema do ensino superior que eliminasse a cátedra que impossibilitava a carreira universitária e o elitismo que refletia no atendimento de parcela mínima e prestigiada da sociedade.

Em 1964, o regime militar cerceou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades, encaradas como focos de subversão. Com a promulgação do Ato Institucional nº 5, em 1968, e do Decreto-lei nº 477, em 1969, cessaram todas as manifestações de reivindicação no meio universitário. Isso

acarretou no expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do ensino privado, principalmente a partir da década de 70.

Para os governos militares, a expansão do setor privado em nível de graduação pulverizava as faculdades isoladas, o que dificultava a mobilização política estudantil. Enquanto isso, as universidades públicas, consideradas centros de subversão, sofreram um processo de “limpeza ideológica” com as cassações de professores (OLIVEN, 2002, p.40).

Em 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540, que implicou na Reforma Universitária, a qual tentava elevar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização dos seus objetivos, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa, numa “busca de autênticos padrões de funcionamento” (CHAGAS, 1967, p.15).

Uma das determinações da reforma era a indissociabilidade do ensino superior da pesquisa, o qual deveria ser ministrado “em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado” (BRASIL, 1968).

Essa reforma também estabeleceu a organização do currículo em duas etapas (básico e profissionalizante); decretou o sistema de créditos por disciplina; adotou cursos semestrais; estabeleceu um sistema duplo de administração - vertical (reitorias, departamentos...) e horizontal (colegiados de curso); institucionalizou a pesquisa e o sistema de pós-graduação; centralizou a tomada de decisões nos órgãos federais e alterou o vestibular para um sistema de aprovação unificado e classificatório, em vez de eliminatório (BOAS, 2004).

Além disso, aboliu a cátedra, medida que resultou o desaparecimento da figura do catedrático, como elemento centralizador das decisões acadêmicas, uma vez que o departamento passa a existir sob o princípio da corresponsabilidade de todos os membros dele integrantes.

A departamentalização – idealizada por Darci Ribeiro para a Universidade de Brasília - tinha a finalidade de democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo as decisões para os docentes. No entanto, na prática, significou reunir as disciplinas afins num mesmo espaço, com menor custo e sem aumentar o número de docentes, o que facilitou o controle administrativo e ideológico dos professores e alunos (CHAUÍ, 2001).

Para Fávero (2001, 2006), o departamento, frequentemente, é um espaço de alocação burocrático-administrativa de docentes, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Dessa maneira, reforçou o trabalho individualizado dos docentes, perdendo-se a essência da universidade, ou seja, o acesso, a democratização e a disseminação do conhecimento pela interação entre seus intelectuais.

Por outro lado, a Reforma oportunizou aos docentes a dedicação exclusiva, o regime de trabalho integral, a valorização da titulação, criou as condições propícias para o desenvolvimento da pós-graduação e, conseqüentemente, das atividades científicas.

Segundo Saviani (1980, p. 52):

A tendência da reforma, ao anunciar o binômio ensino-pesquisa (...) era inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo de ensino para a pesquisa, convertendo a pesquisa na atividade nuclear da escola superior, de tal forma que o ensino dela decorresse.

Era uma tentativa de sobrepor a uma realidade histórica, uma determinação legal que, na prática, provocou algumas distorções, argumenta Cavalcante (2000), num momento que grande parte dos docentes não tinha nem a tradição, nem a fundamentação teórica, nem condições de infraestrutura, nem a prática de desenvolver trabalho de pesquisa. Se a maioria dos docentes não eram pesquisadores, ultrapassar os limites das universidades e trabalhar junto às comunidades em projetos de extensão foi considerada uma missão quase impossível.

Essa busca por padrões de funcionamento da educação superior, a qual deveria ser proporcionada pela Reforma, teoricamente, marcaria um grande avanço qualitativo das universidades, mas a realidade demonstrou que as instituições não estavam preparadas.

O início da década de 70 - período da implantação da Reforma - apresentou uma expansão quantitativa acelerada das Instituições de Ensino Superior (IES). Em 1974, quando o processo atingiu seu ápice, 26% das IES eram públicas e 73% eram privadas.

A multiplicação das universidades privadas não significou melhoria necessária nem na qualidade de ensino, nem na qualificação do corpo docente, nem no desenvolvimento da pesquisa. Não significou também a constituição, nesses

estabelecimentos, de um *ethos* universitário que incluísse a liberdade acadêmica e a valorização da competência, acrescenta Durham (2003).

A década de 80 foi um momento de estagnação para a educação superior como aponta Durham (2003), pois o governo passa a conter a expansão das universidades. Porém, paralelamente, a comunidade acadêmica acelera a luta pela democratização da administração universitária e começa a questionar os modelos da Reforma. Concomitante a isso, buscava-se o declínio da ditadura e a redemocratização.

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988 se iniciou o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual foi aprovada em 1996, sob o nº 9.394. Ela prevê vários graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de educação superior, públicos ou privados (OLIVEN, 2002).

De acordo com o art. 43 da LDB nº 9.394/96, a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

A Lei presume, dentre as diversas finalidades, uma colaboração maior das IES com a sociedade, quer pela prestação de serviço à comunidade, ou pela promoção da extensão com a participação da população, visando cumprir o papel social que elas têm.

Uma das diretrizes garantida pela LDB foi a reafirmação da autonomia das universidades em relação à criação e à extinção de cursos e também de remanejar o número de vagas dos cursos que oferecem.

Também estabeleceu que um terço dos docentes universitários devesse possuir título de mestre ou doutor; determinou que um terço desse quadro fosse contratado em regime de tempo integral – 40 horas semanais. Um equívoco dessa Lei é entender que a qualidade do ensino poderia ser garantida com a titulação dos docentes, sem levar em conta a necessidade da formação continuada dos mesmos.

O mecanismo de avaliação também foi adotado pelo Governo para verificar a qualidade do ensino nas instituições públicas e privadas e, em 1995, foi implantando o Exame Nacional de Cursos (ENC) – ou provão, como ficou conhecido. Com a nova Lei foi introduzido o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação.

2.2. Educação Superior no Brasil – contexto atual

O sistema de educação superior, as universidades em particular, precisa lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios cada vez mais complexos como, por exemplo, a tão desejada autonomia das universidades, garantida no Art. 207 da Constituição Federal de 1988: “*as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”, ainda está amarrada na relação com o Estado, que é estabelecida por intermédio de vários setores do poder executivo, como a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu), a qual tem a função de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das IFES e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a LDB, também são de responsabilidade da SESu.

As Universidades e Centros Universitários possuem autonomia, por isso seus Regimentos não estão sujeitos à prévia aprovação pelo poder público. No entanto, seus Estatutos são sujeitos à análise do Ministério da

Educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 5.786/2006.

Os estabelecimentos de ensino não universitários devem, em um único documento, denominado regimento, dispor sobre suas características institucionais, sua estrutura organizacional, relacionamento com o ente mantenedor, e sua operacionalidade acadêmica, de acordo com a Lei nº 9.131/1995. Tais regimentos estão sujeitos à aprovação pelo poder público na ocasião da expedição dos atos autorizativos de credenciamento e recredenciamento. (SESu/MEC, 2013)

O INEP, outro órgão na condução da política de ensino superior do País, foi criado para desenvolver pesquisas e reflexões sobre a educação, pois além de consolidar dados produzidos nos censos de educação, também introduziu novos mecanismos de avaliação da educação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Esse sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

As informações obtidas com o Sinaes, se utilizadas pelas IES, podem orientar para a obtenção da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pois contribuem para a tomada de decisões para a melhoria da educação. Na avaliação dos cursos, por exemplo, são levadas em conta a organização didático-pedagógica e também o perfil do corpo docente, dados que auxiliariam na elaboração de um programa de formação continuada desses docentes.

O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente. Embora possua autonomia para criar políticas para o ensino, depende da chancela do MEC. Os pareceres do CNE não são válidos oficialmente, mas passam a exercer grande influência no cotidiano das IES.

Somando-se a isso, atualmente a educação superior no Brasil contempla um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica – Brasil – 2011.

	TOTAL GERAL		ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA							
	Total	%	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
	2.365	100	190	8	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7
PÚBLICA	284		102		7		135			
PRIVADA	2.081		88		124		1.869			

Fonte: Inep (2011)

O Censo da Educação Superior de 2011 informa que, das 2.365 instituições de ensino superior existentes, 190 eram universidades; 131 eram centros universitários; as demais que totalizam 2.044 são faculdades e institutos. Morosini (2000) apresenta as diferenças das tipologias das instituições de ensino superior:

Exercer atividade docente em Centros Universitários, ente institucional criado pela LDB, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional da Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação. (MOROSINI, 2000, p. 14)

A universidade brasileira caracteriza-se por uma dualidade ou superposição do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional) e do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), principalmente nas grandes universidades. Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação de instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990 em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento.

O modelo humboldtiano, por ser considerado caro demais e incapaz de absorver a demanda proveniente do Ensino Médio, contribuiu para a formação das universidades, centros universitários, faculdades integradas e as instituições apenas de ensino (faculdades isoladas, escolas e institutos superiores).

No que diz respeito à educação superior, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (MEC, 2013) prevê na Meta 13, além da elevação da taxa

bruta de matrícula na educação superior, a qualificação do corpo docente em efetivo exercício nas instituições de educação superior de forma a alcançar, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) de doutores e 40% (quarenta por cento) de mestres, com vistas à melhoria consistente e duradoura da qualidade da educação superior - novamente o equívoco em entender que a melhoria da educação possa ser garantida com a titulação.

Para tanto, dentre as 07 estratégias apresentadas para a Meta 13, espera-se aperfeiçoar e aprofundar o sistema de avaliação (nacional e institucional) e exames nacionais; elevar o padrão de qualidade das universidades por meio de pesquisas institucionalizadas e, por fim, fomentar a formação de consórcio entre universidades públicas com vistas a potencializar a atuação regional, assegurando maior visibilidade nacional e internacional de suas atividades.

Conforme destaca Trigueiro:

Nesse contexto amplo de transformações, surgem novas oportunidades de atuação profissional em campos inéditos, e constata-se forte pressão social pelo acesso às inovações e pelo conhecimento capaz de conferir melhores condições de competitividade aos grupos, empresas e indivíduos, em diferentes situações da vida contemporânea.

É nesse cenário que se localiza o panorama atual do ensino superior no País, [...] (TRIGUEIRO, 2002, p. 127-128).

Considerando que um dos pontos relevantes que merece destaque é que a universidade e suas unidades têm como finalidade criar conhecimento novo e disseminá-lo, por meio do ensino e da extensão, o profissional da educação sofre pressões para que também seja um pesquisador com publicações. No entanto, nem todos os docentes das universidades têm suas atividades relacionadas às pesquisas, pois as instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições (MOROSINI, 2000).

Schwartzman (2007) afirma que é necessário reconhecer a pluralidade e a diversidade das instituições de ensino superior, de modo a valorizar a heterogeneidade dos aspectos regionais, sociais e étnico-culturais, estimulando-as ao cumprimento da missão que se auto estabeleceram. Essa missão é tão ou mais importante que novas normas legais.

Esse autor acrescenta ainda que a mitificação da universidade brasileira consiste em supor que essas diferenças não existem, ou que, se existem, elas são causadas por fatores externos a ela, principalmente pelo governo. Daí a necessidade de valorizar o trabalho coletivo, para que seus membros possam

identificar o contexto, com suas forças e fraquezas, traçar a missão institucional e que tomem as decisões em conjunto para cumprir os objetivos estabelecidos.

A universidade, como parte de uma realidade concreta, desempenha suas funções sempre pensando e trabalhando para atender as exigências da sociedade, num mundo em constantes mudanças e crises. Esta assertiva revela o problema das relações entre universidade e sociedade. Embora a universidade seja vista externamente como algo sólido e pouco variável, ela alterou sua orientação e projeção social. Contudo, essa dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade, acelerou-se tanto neste último século, que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas universitárias, pondera Zabalza (2004). Diante desse cenário, este autor completa:

De modo sucinto, está se dizendo às universidades que não se contentem em apenas transmitir a ciência, mas que criem (isto é, elas devem combinar a docência e a pesquisa); que deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam tudo isso sem se fechar em si mesmas; façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar (ZABALZA, 2004, p. 20).

Como parte da realidade histórico-sócio-cultural, compete à universidade por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. A contramão de sua constituição é que ela seja um lugar para a dominação de pessoas, de classes e de concepções políticas, quando então a característica da universidade é ser um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas coletivas.

A prática colaborativa tem merecido discussões e pesquisas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 - desafia as instituições de ensino a construir coletivamente um projeto norteador, registrado em documento formal, que deve ser revisto periodicamente, avaliando e estipulando novas metas, a fim de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, cabe aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre a criação, expansão, modificação e extinção de

cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores e; planos de carreira docente.

Isso tudo tem refletido na atuação dos docentes universitários, pois as demandas emanadas dessas mudanças estruturais e funcionais exigiram que o corpo docente revisasse seus enfoques e seus saberes. Uma das alterações foi a ampliação das funções tradicionais como assessoramento, coordenação, direção, desenvolvimento de atividades de aprendizagem, e adaptação a outros métodos de ensino (a distância, por exemplo). Outro fato que modificou a atuação docente foi a necessidade de planejar as ações pedagógicas, desde a elaboração do projeto pedagógico e dos planos de ensino, para alunos heterogênicos, utilizando-se de novas tecnologias de ensino.

Dessa forma, Zabalza (2004) alerta sobre a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência para adaptá-la às condições variáveis dos estudantes, repensando as metodologias de ensino e a necessidade de promover uma formação contínua do corpo docente.

Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige-se a reconstrução do perfil habitual dos docentes universitários numa cultura de colaboração, na qual a colegialidade docente favorece a coordenação dos trabalhos nas diferentes aulas, bem como a organização para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais.

2.3. A Universidade Federal de Mato Grosso

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi criada pela Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970, seu campus central começou a ser construído no início daquela década, resultante da fusão da Faculdade de Direito (criada em 1934) com o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (criado em 1966).

No vestibular de 1971, havia 11 cursos e 500 candidatos. Em 2012 foram registradas 114.782 inscrições para 5.464 vagas em 90 cursos de graduação (UFMT, 2012).

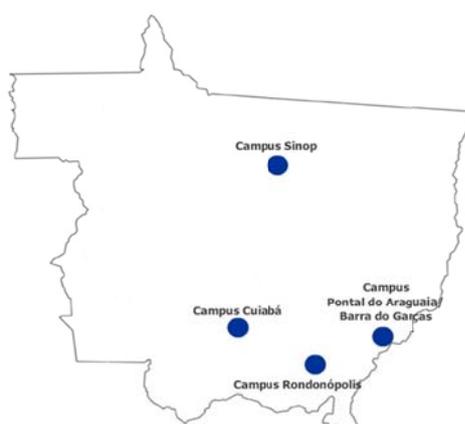
O crescimento também se deu nos cursos de pós-graduação e, conseqüente nos projetos de pesquisa. Atualmente a Universidade conta com 33

mestrados, 11 doutorados próprios e seis interinstitucionais, dois programas de residência e uma média de 70 especializações por ano (UFMT, 2012).

Um dos pioneirismos da UFMT que se pode destacar foi a criação do primeiro curso de graduação a distância no Brasil: o Curso de Graduação em Pedagogia de 1ª a 4ª séries, em caráter experimental em 1995, voltado para professores da rede pública.

A expansão quantitativa e qualitativa da UFMT faz dela uma instituição presente em todas as regiões de Mato Grosso, um território com mais de 900 mil quilômetros quadrados. Além da Capital, mais quatro cidades têm *campi* da UFMT - Rondonópolis, no sul, Pontal do Araguaia e Barra do Garças, no leste, e Sinop, no norte. Também estão sendo construídos o *Campus* II em Cuiabá e o Campus de Várzea Grande, com previsão de funcionamento em 2014. Atualmente a instituição está, também, em 13 polos de formação a distância abrangendo todas as regiões de Mato Grosso. Essa dimensão *multicampi* determina a definição de estratégias que contemplem o permanente intercâmbio acadêmico e administrativo entre a sede e as diferentes unidades em todo o Estado (UFMT, 2012).

Figura 1 – Campi da UFMT em Mato Grosso



Fonte: UFMT (2012)

Desde sua criação, a UFMT vem procurando desenvolver ações norteadas por políticas acadêmicas delineadas a partir das especificidades regionais, destacando-se dentre elas: Educação pública; meio-ambiente;

preservação da memória regional; ciência e tecnologia; e saúde pública (UFMT, 2012).

A fim de integrar-se à sociedade, a Universidade mantém parcerias e convênios com entidades públicas e privadas, visando à prestação de serviços e cooperação técnico-científica, ampliando e consolidando a necessária integração com a comunidade externa. Desta forma, a UFMT mantém diversos setores, os quais colocam em prática os objetivos de servir a população, quais sejam: Hospital Universitário Júlio Müller, Biblioteca Central em Cuiabá e nos demais campi, Editora Universitária, TV Universidade - Canal 2, Centro de Saúde Escola do Grande Terceiro, Teatro Universitário, Coral, Orquestra Sinfônica Universitária, Cine Clube Coxiponés, Museu de Arte e Cultura Popular, Museu. Rondon, Zoológico, Ateliê Livre de Artes Plásticas, Fazenda Experimental de Santo Antônio do Leverger, Casa do Estudante, Restaurante Universitário e Escolas de Iniciação Desportiva, além de núcleos de pesquisa e extensão que desenvolvem projetos de interesse comunitário (UFMT, 2012).

Além disso, a UFMT proporciona a seus alunos assistência de natureza social, médica, cultural, artística, desportiva e profissional por meio de bolsas: Atividade, Extensão, Moradia, Iniciação Científica, e programas: Eventos Estudantis, Cultural, Monitoria, Apoio Psico-pedagógico, Estágio Extracurricular, Assistência Médica e Estudante Convênio-Graduação (UFMT, 2012).

Conforme os dados apresentados nesse relatório, o percentual de doutores e mestres da UFMT atende ao Inciso II do Artigo 52 da atual LDB, o qual determina que um terço do corpo docente tenha, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Tabela 2 – Número de docentes– UFMT – 2012.

DOCENTES	CAMPUS				TOTAL
	Cuiabá	Rondonópolis	Araguaia	SINOP	
Doutores	584	93	69	91	837
Mestres	347	91	60	43	541
Especialistas	62	13	3	14	92
TOTAL	993	197	132	148	1.470

Fonte: UFMT (2012)

Não foram encontrados dados nesse relatório que confirmam a existência de uma política para formação continuada dos docentes desta Instituição, apenas a informação de que foi criada em 2008 a Coordenação de Programas de Formação Docente, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e, em 2012, essa Coordenação realizou quatro edições do Curso de Docência, qualificando 733 professores, ou seja, aproximadamente 50% do total de docentes.

Vale ressaltar que esse curso é oferecido apenas aos docentes ingressantes e tem duração média de 3 dias, o que não configura uma formação continuada desses profissionais. Este fato demonstra ausência de mecanismos que garantam o desenvolvimento profissional dos docentes da UFMT. Esta constatação reforça a necessidade de estabelecer uma política de formação pedagógica dos profissionais universitário para a educação superior.

3. A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Algumas discussões sobre a ação docente na educação superior no Brasil delineiam esta seção. Pretende-se refletir sobre a necessidade da formação continuada oportunizar a profissionalização docente, a qual deve ser desenvolvida permanentemente durante a prática, garantida e promovida no interior das instituições de ensino. Nesse contexto, a ação pedagógica nos cursos de Administração também caminha nesse processo de reflexão sobre e na atuação desses profissionais da educação.

As primeiras universidades brasileiras tinham em seu quadro de docentes pessoas formadas pelas universidades europeias. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, foi necessário ampliar o quadro com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Assim, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram (MASETTO, 1998).

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras, era exigido do docente o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área, atualmente mestrado e doutorado.

Ao analisar os diferentes momentos da história da educação no Brasil do século XX, percebe-se que o docente da década de 20 era “moldado” para ser um profissional que atendesse aos padrões da época. O profissional moderno começou a surgir a partir de 1960, quando iniciou a mobilização da categoria em busca da melhoria da qualidade de ensino e compromisso profissional. Atualmente as discussões emergem no sentido da performatividade e na eficiência desses profissionais.

Até bem pouco tempo, valia a tese: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia. Masseto (1998) completa essa ideia:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no

ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. (MASETTO, 1998, p.11)

Tradicionalmente, a grande preocupação na educação superior é com o próprio ensino, no qual o professor ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem dá a última palavra, quem dá nota. No entanto, ao rever o paradigma que sustenta esse esquema, a aprendizagem não tem papel relevante.

No entanto, quando a ênfase é dada à aprendizagem, altera o papel central do sujeito que passa a ser desempenhado pelo aluno, o qual constrói seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores; pois, para Arroyo (1998) a educação deve ser “universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”.

Nesse processo, nunca estático e sempre permanente, o papel do professor torna-se mais dinâmico, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos ou depositário do saber. Imbernón (1994, p.65) afirma que “a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação”. Cunha (2007) reforça que é importante que o aluno atue como protagonista de sua própria formação, cuja aprendizagem se adapte à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

3.1. A Formação Continuada e a Profissionalização Docente Universitária

Como foi apresentado anteriormente, o modelo histórico da educação superior no Brasil, em seus primórdios, preocupava-se mais com a formação profissional de seus alunos que com a geração de novos conhecimentos. No entanto, a partir da década de 60, a universidade passou a ser vista como um espaço privilegiado a proporcionar a produção de conhecimento para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, o Estado autoritário cerceava a possibilidade de liberdade e contestação da universidade.

Ao longo de sua trajetória, a profissão docente também na educação superior foi caracterizada apenas pelo conhecimento formal, ou seja, pela mera transmissão de conhecimento acadêmico centralizado no professor. A partir do século XX, conforme Imbernón (2009, p.7), as linhas norteadoras da educação aproximaram do “seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário”, estabelecidas entre todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por consequência, essa mudança exigiu e ainda exige uma ruptura com a condição tradicional do professor, e uma reflexão que pode colocar a profissão docente em outros patamares, ou seja, a profissionalidade docente – termo que significa características e capacidades específicas da profissão, conforme Imbernón:

É interessante analisar o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta (assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade – características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características), que pretende passar de um conceito neoliberal de profissão (proveniente sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico) a um conceito mais social, complexo (descrição da atividade profissional e valorização no mercado de trabalho) e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social (IMBERNÓN, 2009, p. 24).

Cunha (2000) reforça que essa atitude fez com que a concepção de conhecimento que se instala no Ocidente seja de uma visão mecanicista de mundo, na qual o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades.

Nessa perspectiva, continua a autora, o docente constrói sua formação numa competência técnico-científica em algum campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Assim, não são criados espaços para se discutir a universidade e suas funções, tornando-o, como quase todos os profissionais de sua época, *um conhecedor especializado e um ignorante generalizado*, como afirma Santos (1994).

Para evitar a “proletarização” docente, ou seja, que esses profissionais não sejam apenas executores de diretrizes estabelecidas por autoridades escolares,

que fiquem alheios ao planejamento do currículo, da organização do trabalho, as tecnologias educativas, os espaços e tempos, é necessário repensar a ação pedagógica, por meio da formação permanente. Trata-se da ideia que consiste em promover o desenvolvimento profissional tendo em vista a profissionalização do ofício de professor (Perrenoud, 2002).

Assim, pode-se afirmar que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho, portanto, um processo histórico e evolutivo no qual comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral (IMBERNÓN, 2009).

Zabalza (2004) acrescenta que:

Não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes [...]A dimensão “educadora” da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que (o docente) esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social (ZABALZA, 2004, p. 114-115)

Estas considerações tornam-se necessárias para que se compreenda que tratar a docência universitária transcende a formação inicial e perpassa pela formação de seus profissionais. É importante reconhecer que para construir sua profissionalidade, o docente recorra a saberes da prática e da teoria, a fim de evitar uma educação mecanicista voltada apenas para o trabalho.

Imbernón (2009) completa esta ideia:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

Essa formação supõe que seja desenvolvida em contextos colaborativos comprometidos com o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade. Isso implica em aprender continuamente de forma colaborativa, aprender mediante a reflexão individual e coletiva, aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social, planejamento conjunto de atividades

educativas. Para tanto, caberia abandonar o individualismo e habilitar-se da predisposição da reflexão crítica da própria prática educativa.

A formação continuada é entendida como:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta duração e formato diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências deste tipo de formação (CUNHA, 2003, p.368).

Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Dessa forma, a aprendizagem é garantida por meio das trocas, como um ato de compartilhamento criativo, sensível, afetivo, sociocomunicativo, cognitivo, humano, ético-político e cultural que propicia as aprendizagens dos alunos e as suas próprias como docentes (individual e da equipe). É nessa articulação/comunicação dos sujeitos com o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes, habilidades que se dá a dinâmica inter/transdisciplinar, por meio da qual os saberes são considerados por suas diferenças, por suas carências e pela articulação entre eles (ZABALA, 2002).

Um profissional docente qualificado tende a prescrever menos; pois, geralmente, ele sabe o que deve fazer e como fazer, sem que seja cerceado por regras, diretrizes, modelos, programas, horários e procedimentos padronizados. Em contrapartida, ele assume a responsabilidade pelos seus atos.

Para que isso ocorra, o processo de profissionalização do docente da educação superior deve ser permanente, pois essa formação deve contemplar um processo que permita ao docente da educação superior obter um arcabouço de conhecimentos, habilidades e atitudes que o transforme em um profissional capaz de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o seu papel como educador na realidade em que está inserido.

A busca pela profissionalização faz com que o docente reflita sobre sua prática, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir a própria prática; pois, de acordo com Dewey (1910, *apud* ALARCÃO, 1996), a função do

pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa, uma vez que o pensamento reflexivo permite tornar uma situação mais clara, pelo encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum.

A ação reflexiva é, assim para o autor, um processo que implica mais do que encontrar soluções para os problemas. Implica também intuição, emoção e paixão. Para isso, três atitudes são necessárias à ação reflexiva, as quais são componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deverá ser responsável pela sua aprendizagem: a abertura de espírito, oportunizando ouvir outras opiniões, de perceber que pode haver possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro; a responsabilidade para assumir as consequências de uma determinada ação; empenhamento, ou seja, adesão, entusiasmo e vontade de participar. Logo, a profissionalização depende da capacidade de reflexão em e sobre a ação, a qual está no âmago do desenvolvimento permanente. Esse desenvolvimento perpassa a trajetória pessoal e profissional e segue pelo exercício continuado da docência.

Schön (2000), seguidor das ideias de Dewey, defende que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Para este autor, o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina. Esse conhecimento é insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Por esta razão, o autor recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a ação.

Schön (1997, 2000) defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o docente na ação pedagógica:

- A reflexão na ação ocorre quando ele reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão aparecendo;
- A reflexão sobre a ação acontece quando ele reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda-o a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos;
- A reflexão sobre a reflexão-na-ação é um processo que fomenta a evolução e o seu desenvolvimento profissional, levando-o a construir a sua

própria forma de conhecer. Esse tipo de reflexão leva o docente a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

Alarcão (1996) afirma que o processo de construção do conhecimento profissional sustenta-se como conhecimento-na-ação, durante o qual o docente é capaz de analisar as suas práticas, identificando as possíveis falhas e lacunas para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento.

A reflexão, como estratégia para a melhoria da ação docente, valoriza a formação dos docentes universitários, o desenvolvimento de seus saberes e, conseqüentemente de seus alunos, a universidade como espaço de intercâmbio de conhecimentos e práticas; além de obstruir o trabalho solitário.

Essa profissionalização do docente da educação é a possibilidade para que se tenha uma qualidade na educação que possa acompanhar as mudanças e necessidades vislumbradas nesses contextos. Este aprendizado será maior quanto maior for o envolvimento dos mesmos com as questões pedagógicas.

Em suma, a profissionalização docente potencializa-se no exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada ao processo constante de estudo, de reflexão-ação-reflexão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com seus pares.

3.2. A Ação Docente no Curso de Administração

Partindo do entendimento que a melhoria da qualidade da educação superior está atrelada a formação continuada dos docentes na reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, esta parte do estudo foca sobre o trajeto dos cursos de Administração, a constituição do perfil do profissional administrador-professor, analisando os aspectos que possam contribuir qualitativamente com a atuação docente nos cursos de Administração.

Na educação superior, é preciso pensar a formação de profissionais com autonomia intelectual, que busquem o conhecimento, que tenham postura ética e que sejam comprometidos com a sociedade humana. Com relação à formação do administrador também tem exigido um novo repensar nesses últimos anos.

Atualmente, os cursos de Administração tendem a formar profissionais polivalentes que além das habilidades técnicas (métodos e processos), deverão adquirir ao longo de sua vida profissional as habilidades humanas (interpessoais e de comunicação) e desenvolver as habilidades conceituais e de decisão que envolvam o reconhecimento de questões complexas e dinâmicas, estudo e resolução de problemas.

Nessa perspectiva, faz-se necessário entender a trajetória do Curso de Administração, cujos “estudos sistemáticos de administração no Brasil” ocorriam desde 1930, com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1931 (COVRE, 1981).

Em 1938, acrescenta esta autora, o governo criou o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), o qual era responsável em estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e para criar canais mais democráticos para o recrutamento e seleção de recursos humanos para a administração pública. Em 1944, o governo autorizou aquele Departamento a constituir outra instituição, denominada Fundação Getúlio Vargas (FGV), voltada para as seguintes atribuições fundamentais: o estudo das organizações e da racionalização do trabalho e a preparação de quadros profissionais em nível superior.

A FGV, conforme assinala Martins (1989), aproximou o ensino da administração no Brasil com o sistema de ensino americano, inclusive com a utilização de bibliografia, modelos curriculares e mesmo com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos aqui realizados.

Dessa maneira, esse modelo de curso (bibliografia, grade curricular, métodos de ensino e conhecimentos transmitidos), que se iniciou na Região Sudeste, serviu como referência para os demais cursos que se constituíram nas diversas regiões do Brasil nos anos que se seguiram. Conseqüentemente, a ação pedagógica nos cursos de Administração no Brasil estabeleceu-se na reprodução do modelo americano, deixando de refletir sobre a própria realidade brasileira e preocupando-se apenas com a formação de profissionais para o setor produtivo (COVRE, 1981).

A regulamentação da profissão de Administrador foi realizada pela Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, a qual remetia-se a LDB 4.024 de 1961. Isso

auxiliou na ampliação do campo de trabalho dessa profissão e, conseqüentemente, o aumento do número de cursos e vagas, ocasionando a necessidade de ampliar a contratação de professores-administradores.

Tabela 3 – Evolução dos cursos de Administração.

DÉCADA	TOTAL
Antes de 60	02
60	31
70	247
80	305
90	823
2000	1.462
2010	1.805

Fonte: MEC - Dados compilados pela pesquisadora (2013)

Bastos (2007) expõe:

Na prática, o critério de ingresso para a docência no ensino superior tem sido tão-somente o conhecimento específico da área e a titulação acadêmica. Muitas vezes, a disposição em tornar-se professor nesse nível de ensino vincula-se, em algumas áreas, ao *status* de ser “professor universitário” (BASTOS, 2007, p.104).

Somando-se a isso, surgem as limitações / dificuldades encontradas pelos docentes universitários:

[...] Questões que são inerentes à prática docente, como a avaliação dos alunos, a organização / planejamento da disciplina e as alternativas metodológicas para melhor condução das aulas, têm tornado a vida de muitos professores que não tiveram a formação pedagógica um verdadeiro desafio profissional, que se mostra principalmente nas queixas dos alunos (BASTOS, 2007, p. 110).

Mas o que os docentes precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos? Para Shulman (1987), os docentes precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento do conteúdo – refere-se à quantidade e organização do conhecimento internalizado pelo docente; conhecimento pedagógico do conteúdo - ultrapassa o conhecimento

do assunto e alcança a dimensão do conhecimento do assunto para ensinar e; conhecimento curricular - o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos.

No ano seguinte à regulamentação da profissão, o Parecer nº 307/66 fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Dessa forma, foram institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração.

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional. Para tanto, cabiam aos docentes ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

Com a atual LDB, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cujo objetivo é fornecer a cada área de formação profissional, as bases para o exercício da profissão. Ainda definem o perfil e competências a serem alcançados, bem como ressaltam a necessidade de flexibilidade dos currículos de graduação, de modo a permitir projetos pedagógicos inovadores, a fim de formar pessoas mais críticas, reflexivas, ativas e dinâmicas.

As DCN do Curso de Graduação em Administração, aprovadas por meio da Resolução nº 4 de 13/07/2005, asseguram a formação profissional exigida. Dessa maneira, cabe às IES, possibilitar o desenvolvimento de condições para que:

(...) o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2003)

As DCN substituíram o currículo mínimo por um conjunto de competências para o perfil profissional do administrador. Essas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua específica, para inovações, para o trabalho em equipe multi e interdisciplinar.

Para esse novo cenário, o docente do Curso de Administração precisa ter em mente que no processo de formação desses administradores não se ensinam ou não se aprendem disciplinas de maneira isolada, ou apenas porque são importantes em si, mas porque suas informações ou habilidades são necessárias para se compreender os fenômenos, os fatos e acontecimentos, grandes temas complexos de área administrativa, suas situações problemáticas e encontrar saídas e soluções para seus problemas.

A tarefa do docente é fazer o aluno pensar, refletir sobre a sua própria realidade, fazer indagações, levantar hipóteses, suscitar questões aos problemas e discutir alternativas. Também é convencer, persuadir ou dissuadir, de motivar ou desmotivar, estimular ou desestimular, de exprimir juízos, de discutir rumos alternativos, sugerir ou fazer propostas tentativas, de mobilizar seus alunos para que adquiram opinião própria sobre as circunstâncias em que estão inseridos.

Assim, o docente tem a responsabilidade social de desenvolver no aluno a sua competência diagnóstica e não a prescritiva. É preciso fazê-lo aprender a pensar e, conseqüentemente, formular criativamente soluções próprias aos problemas, pois o tecnicismo e a mediocrização não são os pilares para a formação adequada desses profissionais.

Toda a evolução ocorrida no ensino da administração no país mostra as preocupações com a necessidade de um aperfeiçoamento constante, na busca de uma adequação a uma sociedade em contínua mutação, devendo, ainda, envolver-se com a ideologia e filosofia de educação da IES que oferece o curso. O currículo deve não só adequar-se às necessidades do mercado de trabalho, mas também constituir-se em “agente transformador” e “promotor de novas relações produtivas e sociais”.

Diante do que foi exposto e na busca de compreender a situação que se caracteriza o quadro de formação dos docentes em Administração, há a necessidade de repensar a formação didático-pedagógica que ainda se mostra frágil no âmbito da educação universitária.

4. A AÇÃO DOCENTE COLABORATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Em face ao apresentado na seção anterior, na qual foi ressaltada a necessidade de promover a formação didático-pedagógica dos docentes universitários, por meio da formação continuada, o objetivo deste capítulo é apresentar a ação docente colaborativa na educação superior, como forma de desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer as diferenças entre colaboração e cooperação. O termo “colaboração”, segundo Escudero (1990), pode representar um constructo para o pensamento, a investigação e a prática educativa, já que na literatura sobre inovação existe consenso em que dificilmente as instituições de ensino poderão mudar sem que as pessoas trabalhem juntas, partilhando ideias, planos e problemas.

Diferentemente na cooperação, há ajuda mútua na execução das tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros.

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Na educação, os elementos que distinguem uma cultura de colaboração são: a existência de metas partilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1995, p.163).

Por outro lado, Hargreaves (1992, p. 226) afirma que a cultura de colaboração, longe de ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho cotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afetivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, essas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de

combustão emocional; elas, como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas", precisando de apoio e facilitação externos.

Realça, também, a importância da liderança democrática e acolhedora da liderança, assim como a distribuição do poder e das responsabilidades. As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar ativamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas.

Ao analisar o contexto atual, os docentes se deparam com um ambiente em constante mudança que gera expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho, fato que ocasiona sobrecarga. É importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar sozinhos as exigências, defendem Fullan e Hargreaves (2000).

Atualmente se percebe na prática pedagógica que a aprendizagem dos alunos não é o objetivo central dos cursos de graduação. Assim, o objetivo está no ensino centrado no professor, que é um mero transmissor de conteúdo, reforçando o modelo de seus antigos professores. Não se pode privilegiar apenas o processo de ensino, mas também o de aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores (MASETTO, 1998).

Desta maneira, a organização da ação pedagógica ultrapassa a concepção mecanicista de ensino e é entendida como um processo dinâmico de reflexão da aula em sua totalidade, integrando instituição educativa e o contexto social num trabalho colaborativo entre coordenação, professores e alunos, visando atender às novas demandas que a sociedade impõe, ou seja, um ensino para a compreensão e para a atuação neste mundo em transformação.

As práticas colaborativas evidenciam que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas instituições, como a autonomia, transformando-a mais aberta e participativa, reflexiva e capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores envolvidos, nomeadamente alunos e docentes.

Fullan e Hargreaves (2000) apontam que a resposta para tais problemas encontra-se no profissionalismo interativo e em uma visão de formação de docentes como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira. Só assim, as decisões conjuntas poderão atingir uma reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e como ensinam, pois o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade mais compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos.

Quando ocorre a prática pedagógica colaborativa, a instituição de ensino também tende a melhorar, pois os docentes enxergam uns aos outros como fonte de recursos de crescimento e trabalham com um único objetivo que é a melhoria da escola (SMITH, 1987).

Lima (2002), um estudioso sobre culturas colaborativas em Portugal, cita Little (1987) para reforçar a ideia que os professores não dispõem de um conhecimento efetivo das práticas de sala de aula porque raramente trocam pontos de vistas e experiências entre si. Caria (1997, *apud* Lima, *op.cit.*) indica que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo fato de nunca os terem observado, e as questões de caráter mais especificamente pedagógico são deixadas à “esfera de liberdade privada de cada professor”.

Retomando as discussões apresentadas no capítulo anterior sobre a prática reflexiva como instrumento de aprendizagem na formação dos profissionais, isto será facilitado se houver uma cultura colaborativa nas instituições de ensino, a qual estimulará o desenvolvimento simultâneo da profissão e da vida dos docentes.

Segundo Fullan e Hargreaves (2003):

As colaborações efetivas se realizam no mundo das ideias, examinando-se, de maneira crítica, as práticas existentes, buscando-se melhores alternativas e trabalhando-se muito em conjunto para a realização de melhorias e avaliação de sua validade (FULLAN; HARGREAVES, 2003, p. 74).

Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhes permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados por esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática.

Com relação ao desenvolvimento profissional dos docentes, Nóvoa (2002) também defende a prática pedagógica colaborativa como estratégia para gerar competências, ao apontar que para desenvolver as três “famílias de competências”, os docentes têm que: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. No entanto, o autor ressalta que esse processo não é uma “prática individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio dos grupos e de equipes de trabalho.

Tardif (2002), ao argumentar sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, ressalta que os saberes da prática docente integram diversos saberes: os saberes profissionais: transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares: socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os saberes curriculares: são os saberes sociais da instituição escolar; os saberes experienciais: elaborados no exercício da prática docente, que emergem e são validados pela própria experiência individual.

Nessa perspectiva, Gauthier et al. (1998) também consideram que é importante para os docentes se apropriarem de um conjunto de saberes relacionados ao ofício de ensinar: disciplinares (conhecimento do conteúdo a ser ensinado); curriculares (transformação da disciplina em programa de ensino); das ciências da educação (saber profissional específico que não se relaciona diretamente com a ação pedagógica); da tradição pedagógica (saber de dar aulas, o que envolve adaptação e modificação por meio do saber da experiência, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica); da experiência (acumulado ao longo do tempo, gerando modos de fazer/atuar particulares); e da ação pedagógica (relacionada ao saber da experiência, que é testado e tornado público).

Entretanto, esses saberes, apontados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998), devem ser renovados constantemente. Assim, as culturas colaborativas proporcionam o desenvolvimento e renovação dos saberes necessários à docência.

Pensar el centro como una tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute e reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabajar juntos, todos puedan aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y

compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje (BOLIVAR, 2000, p. 84)¹

Fullan e Hargreaves (2003) alertam que não se implanta uma cultura colaborativa da noite para o dia - “não existem atalhos fáceis” - pelo contrário, nesse processo aparecem falhas e fracassos também. A simples existência da colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração, pois a balcanização, a colaboração confortável e a ação conjunta artificialmente fabricada podem se instalar nesse processo.

Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas - geralmente os que trabalham mais próximos - o que pode conduzir a uma comunicação ineficiente, a caminhos diferenciados e a descontinuidade das ações, proporcionando o surgimento de disputas internas.

Já a colaboração confortável trata da colaboração com o foco no imediato, de curto prazo. Essa colaboração não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática.

As ações conjuntas artificialmente fabricadas são vistas como um dos primeiros passos necessários para a construção de culturas colaborativas com foco e com profundidade, pois trata-se de uma forma de garantir ações conjuntas momentâneas.

Em resumo, é importante que as instituições com seus docentes desencadeiem a cultura colaborativa, descortinando a possibilidade de construir um processo de formação continuada, que vise o desenvolvimento da ação pedagógica colaborativa, repensando a forma de convivência que propicia aos educadores a possibilidade de criar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais com conhecimentos e habilidades em área específica, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as finalidades propostas pela educação superior.

¹Pensar no centro como uma tarefa coletiva é torná-lo um lugar onde se analisa, discute e reflete, conjuntamente, juntos sobre o que está acontecendo e o que se pretende alcançar. Compartilha da crença que se trabalharmos em conjunto, todos podem aprender com todos, compartilhar conquistas profissionais e pessoais, e também das dificuldades e problemas encontrados no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o ouvir e partilhar experiências, pode ser o caminho principal para alcançar uma comunidade de aprendizagem (tradução nossa)

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a fundamentação teórico-metodológica que direcionou o presente trabalho, bem como os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Este processo de pesquisa desencadeou-se após algumas demandas de diretores de institutos e coordenações que solicitavam auxílio da Gestão de Pessoas da UFMT, na qual a pesquisadora está lotada, para melhorar as relações interpessoais entre os docentes; pois, conforme relato dos mesmos, era difícil promover ações interdisciplinares e, conseqüentemente, os alunos queixavam-se da condução das aulas. Assim, iniciou-se a reflexão de como seria possível diminuir os conflitos existentes entre os docentes.

A tentativa de compreender a prática pedagógica colaborativa como processo crítico-reflexivo na ação docente, com vistas à melhoria da educação superior, foi delineada uma metodologia de pesquisa e estudo que pudesse ser estendida a outros grupos dessa Universidade.

Para Lüdke e André (1986), o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Assim, a fim de interpretar e compreender a realidade complexa do ambiente universitário com rigor científico, os subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa foram utilizados para o planejamento e execução desta pesquisa.

Minayo sustenta que (1995):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela 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, 1995, p.21-22)

Para superar os problemas apresentados, ou seja, a qualificação pedagógica e tornar o professor reflexivo sobre sua prática, Lima (2002) acredita que podem ser articulados projetos os quais envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

A interdisciplinaridade, uma das estratégias para romper o trabalho isolado e solitário, somente terá êxito se estabelecer real diálogo entre os profissionais envolvidos. Só assim será possível realizar as interseções de duas ou

mais disciplinas, superando a divisão do trabalho anterior, conferindo novos sentidos para a totalidade (CASANOVA, 2006).

A proposição deste estudo levou-se à pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual é voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.

A pesquisa-ação, técnica de suma importância para atingir os objetivos desta pesquisa, pretendeu estimular a participação dos docentes e abrir o universo de respostas aos problemas por eles diagnosticados, passando pelas condições de trabalho e vida, oportunizando as reflexões dos envolvidos como próprios investigadores de sua prática.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de situações aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados na sua linguagem popular (THIOLLENT, 1988, p. 75).

Assim, este procedimento foi proposto para que pudesse instalar um processo educativo por meio das reflexões sobre a prática docente embasados em estudos teóricos; pois, a partir do envolvimento dos participantes, constrói-se um trabalho mais consistente e comprometido, com vistas à melhoria do processo educativo e formador, assim:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1988, p. 14).

Thiollent completa:

[...] a pesquisa ação não é uma metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação (THIOLLENT, 1988, p.25).

Esse autor (*op. cit.*) sugere que, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores podem recorrer a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição dos resultados. Questionários, entrevistas

individuais e a documentação disponível podem ser utilizados para subsidiar informações complementares.

Com relação ao planejamento da pesquisa-ação, não foi seguido um plano rígido; pois, conforme Thiollent (*ibed*), há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

5.1. Procedimentos

Como a pesquisa-ação exige estratégias mais complexas e não apenas um levantamento de dados, fez-se necessária a aproximação do grupo a ser pesquisado, visando conhecer o seu contexto e gerar confiança para a aceitação em desenvolver a pesquisa. Esse processo iniciou-se em agosto de 2012 com conversas com a coordenação/direção e a participação da pesquisadora em reuniões de colegiado.

Esses docentes foram convidados a participar da pesquisa; pois, nesse período, eles detectaram necessidades de melhoria e já haviam se dividido em subgrupos de trabalho, tais como: 1) Grupo Relacionamento Interpessoal, 2) Grupo de Linha de Pesquisa, 3) Grupo de Infraestrutura, 4) Grupo de Metodologia (que objetivava “implementar novas metodologias de ensino e de aprendizagem”). Este último subgrupo tinha como estratégia criar programas para fomentar a interdisciplinaridade; criar uma linha norteadora do seminário temático e organizar o Programa Hora Marcada, que elaboraria seminários, palestras, etc.

A pesquisadora acompanhou os dois primeiros encontros desse planejamento, mas essa tentativa foi interrompida por eles logo após e não foi retomada até novembro de 2013.

Em março de 2013, a pesquisadora continuou a participar das reuniões de colegiado e nesse encontro foi apresentada a proposta da pesquisa e realizado o convite, com a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido. Dentre os 16 presentes na reunião, 13 professores assinaram o termo de consentimento, os demais disseram que pensariam na proposta apresentada. Houve a recusa formal de apenas duas professoras que alegaram não ter tempo para participar. Três

docentes que não estavam presentes naquela reunião assinaram posteriormente o termo de consentimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, sempre observando e atendendo a metodologia da pesquisa-ação, a fim de entender a realidade na qual os docentes estão inseridos, os quais são descritos a seguir.

5.1.1. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma das formas mais utilizadas para recolher dados, visto que permite identificar o ponto de vista do entrevistado e compreender os acontecimentos. Neste propósito, Bogdan e Biklen (1999, p.134) inferem que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p.197), a entrevista:

[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes: quem são os docentes, quais são as formações e experiências, como é sua atuação profissional e seus entendimentos sobre a ação pedagógica, optou-se pela entrevista semiestruturada como primeira fonte de coleta de dados.

Na visão de Marconi e Lakatos (2010), a entrevista semiestruturada dá liberdade ao entrevistador para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, pois permite explorar mais amplamente o assunto pesquisado.

As entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas abertas e fechadas, previamente definidas por um roteiro (apêndice A), que possibilitaram aos docentes entrevistados discorrer sobre as trajetórias de sua formação e de sua profissão, bem como sobre a própria prática pedagógica. Essas entrevistas foram direcionadas a uma conversa informal com perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras. Foram realizadas no período de fevereiro a maio de 2013, com dezenove docentes entrevistados.

Durante a realização da pesquisa, houve a alteração no quadro dos docentes, dois retornaram do doutorado e 04 ingressaram a partir de novembro de 2012, totalizando 22 docentes naquele período. Dentre eles, não foi possível promover a entrevista com duas docentes com mais tempo de exercício na Instituição, pois elas alegaram limitação de tempo. Outra docente não quis participar, nem das entrevistas e nem dos encontros.

As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada participante, realizadas de maneira individual nas salas destes profissionais. Foram gravadas em áudio e a média de duração delas foi de 30 minutos.

5.1.2. Análise documental

O segundo procedimento utilizado foi a análise documental do Curso de Administração, que tinha como propósito identificar a concepção de ensino e de aprendizagem e os objetivos do curso.

Para Lessard-Hébert et al. (2008, p.144), a análise documental é “uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas.”

Para atender ao objetivo proposto, foram analisadas 03 atas de reuniões de colegiado de curso, fornecidas por e-mail pela coordenação do curso e 03 atas de reuniões de departamento, fornecidas também por e-mail pelo chefe de departamento - correspondentes ao segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Também foram disponibilizados pela coordenação do curso alguns planos de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso em estudo. Esses documentos possibilitaram a triangulação dos dados coletados nas entrevistas e nos encontros da pesquisa-ação, tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, a legislação para a educação superior vigente e a fundamentação teórica em questão.

Durante as análises, foi possível identificar como o curso de Administração está estruturado e planejado, qual é o perfil do profissional em

Administração que a IES pretende formar e as concepções de educação, ensino e aprendizagem do grupo pesquisado.

5.1.3. Encontros

Para organizar os encontros – a terceira forma de coleta de dados adotada na pesquisa - foi solicitada sugestão aos presentes na reunião de colegiado de março/2013, que decidiram que aconteceriam quinzenalmente e em dois momentos: às quartas de manhã e às quintas à tarde, pois muitos docentes viajavam para os programas de doutorado e, naquele momento, era impossível reunir todos num só dia da semana.

Como os encontros tinham o objetivo de oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica, para os dois primeiros encontros ocorridos em 03 (manhã) e 04 (tarde) de abril de 2013, a pesquisadora encaminhou e-mail aos docentes para lembrá-los do agendamento e anexou o capítulo 10 “Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata” (VEIGA, 2008), sugerindo que fosse realizada a leitura do capítulo, para que os participantes entendessem do que se tratava a prática pedagógica colaborativa. As reuniões foram realizadas em uma das salas dos docentes, com a presença de 06 professores no primeiro dia e 08 no segundo dia (dentre eles o diretor e a coordenadora do curso). Os encontros duraram em média uma hora e meia.

Nesses dois primeiros encontros, as discussões - que serão apresentadas na próxima seção desta dissertação - ficaram centradas na prática pedagógica dos docentes e os participantes refletiram sobre a necessidade de planejar as aulas e discuti-las com os alunos; a falta de envolvimento dos docentes nas ações pedagógicas que envolviam todo o Curso de Administração, a cultura balcanizada e a necessidade da formação continuada para romper a metodologia tradicional, ou seja, a aula centrada no professor.

Foi sugerido pelos participantes que nos próximos encontros fosse retomada a discussão do texto e a coordenação encaminhou o Projeto Pedagógico do Curso para todos os docentes, para discussão.

No dia 17 de abril (período da manhã), houve a participação de 04 docentes e no dia 18 de abril (tarde) de apenas dois. Nesses encontros foram discutidas as falhas e inexistência da comunicação no grupo, fato de contribuía para

as barreiras de um trabalho colaborativo e a necessidade de traçar objetivos para o Departamento de Administração e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Atendendo a sugestão de uma participante, foi encaminhado o capítulo "Repensando a aula" do livro " (MASETTO, 2005) para que os participantes pudessem ler.

Nos encontros seguintes, alguns docentes justificaram que por estarem envolvidos na conclusão do ano letivo em maio de 2013, era mais difícil a participação deles na pesquisa. Após o recesso ocorrido no final de abril e início de maio/2013, foram feitas várias tentativas de reiniciar a pesquisa até a primeira quinzena de julho/2013.

Na reunião do dia 10 de julho, foi feita a retomada das discussões com três docentes. Foi discutida a falta de participação deles na pesquisa, chegando-se a conclusão que embora fosse muito importante, não era prioridade para alguns naquele momento. Após, foram feitas várias discussões sobre o perfil dos alunos e dos docentes, a falta de planejamento das ações pedagógicas, mas pouco se avançou para a solução dos problemas discutidos. A pesquisadora colocou em discussão nesses encontros sobre o interesse em continuar a pesquisa. Os participantes concordaram com a importância da pesquisa e optaram em continuá-la uma hora antes das reuniões de colegiado, as quais aconteciam na última quarta ou quinta do mês.

A partir do encontro do dia 31 de julho, houve um maior envolvimento dos participantes, favorecido pelo recesso dos programas de doutorado dos quais participavam. A pesquisa foi retomada e foram elencadas as necessidades que seriam trabalhadas pelo grupo.

Nos dois encontros do mês de agosto de 2013, foi realizada a leitura das DCN para o Curso de Administração, foram analisados e discutidos os planos de ensino e o projeto pedagógico do curso.

No final de setembro, houve paralisação e outro recesso, fatos que interromperam novamente a pesquisa, que foi retomada em novembro de 2013.

No dia 06 de novembro, embora um encontro para a pesquisa tivesse sido agendado, ele não ocorreu devido ao chefe do departamento ter solicitado que fosse realizada uma reunião de colegiado e não houve tempo hábil para as discussões do grupo de pesquisa.

No último encontro, em 13 de novembro, os participantes fizeram uma reflexão sobre a pesquisa-ação e apontaram algumas possibilidades de melhoria. Também relataram sobre a necessidade de continuar os encontros coletivos.

Na tabela abaixo, são demonstradas as participações dos docentes nos encontros:

Tabela 4 – Demonstrativo dos encontros

DOCENTE	Encontro 1		Encontro 2		Enc. 3	Enc. 4	Encontro 5		Enc. 6	Enc. 7	Enc. 8	Enc. 9	Enc. 10	Frequência
	03/04/13	04/04/13	17/04/13	18/04/13	12/06/13	10/07/13	17/07/13	18/07/13	31/07/13	14/08/13	21/08/13	06/11/13	13/11/13	Nº
01					X				X	X	X	X	X	06
02														
03	X	X					X	X	X	X	X	X	X	09
04														
05		X							X	X		X		04
06		X	X			X								03
07	X		X	X		X			X		X	X	X	08
08	X	X					X	X						04
09		X							X					02
10	X		X					X	X	X	X		X	07
11														
12	X		X				X			X	X	X	X	07
13										X		X		02
14								X		X				02
15														
16		X		X		X	X					X	X	06
17														
18								X				X	X	03
19														
20		X												01
21	X								X					02
22		X	X					X	X					04
23									X	X			X	03
TOTAL	06	08	05	02	01	03	04	06	09	08	05	08	08	

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

A média de participação dos docentes não ultrapassou 30%. Dos 23 profissionais, 06 nunca participaram dos encontros. Embora o diretor tivesse participado apenas da abertura dos primeiros, sua presença foi constante nos sete últimos encontros; a coordenadora do curso e o chefe de departamento participaram apenas em dois encontros.

Em síntese, foram 11 encontros com momentos de reflexão coletiva gravados em áudio e vídeo, com duração média de uma hora e meia, nos quais a participação da pesquisadora ficou restrita ao estímulo das discussões e reflexões, principalmente, a partir de comentários sobre os materiais utilizados como referência durante a pesquisa (textos teóricos, planos de ensino, DCN e o PPC).

6. AS REVELAÇÕES DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas, na análise documental e nos encontros da pesquisa-ação, que foram organizados nas seguintes categorias:

- i. O perfil e trajetória profissional dos docentes participantes
- ii. As potencialidades e fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração;
- iii. Os avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes.

6.1. O Perfil e a trajetória profissional dos participantes

Considerar o perfil dos participantes é fundamental para conhecer o contexto no qual se processa a educação superior. Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, os quais caracterizam o perfil dos docentes do Curso de Administração, são apresentados a seguir, ressaltando os aspectos de forma quantitativa e qualitativa.

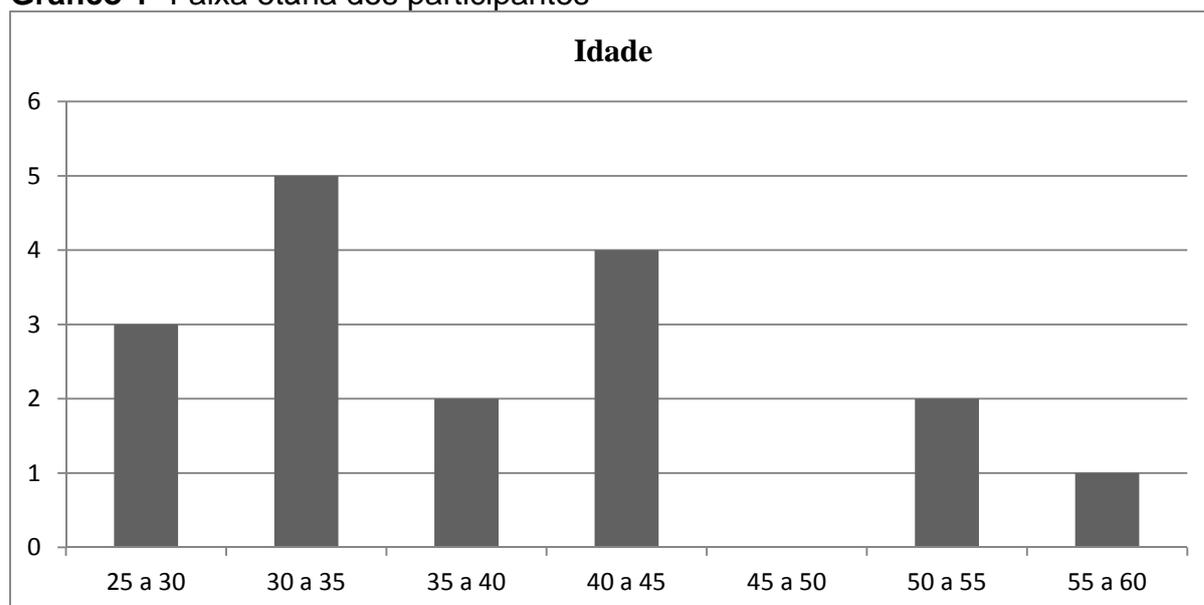
A entrevista foi desenvolvida com a participação de 19 docentes, dentre eles o diretor, o coordenador e o chefe do departamento do Curso. Foram gravadas em áudio, transcritas e as perguntas comuns a todos foram tabuladas em planilhas.

Quanto ao gênero, 08 são do sexo feminino e 11 do masculino. Nesse curso de graduação, diferentemente de outros cursos de Ciências Humanas, não predomina a feminilização docente: “uma missão digna para mulheres” como critica Pimenta (2001, p.29), pois a docência é vista como uma profissão maternalista – uma extensão do papel de mãe.

Uma vez que os cursos de Administração exigem conhecimentos teóricos sobre gestão, processos, planejamento, além de um maior envolvimento com a comunidade - atribuições tipicamente designada aos homens - ainda há necessidade de reflexão sobre a inserção da mulher nesses espaços e, principalmente, sobre a profissionalidade docente na educação superior, que não deve se restringir apenas aos saberes disciplinares.

Como se pode observar no gráfico a seguir, a faixa etária dos docentes varia bastante: 42,1% dos entrevistados têm menos de 35 anos de idade, 31,6% estão na faixa de 35 a 45 anos e 26,3% têm mais de 50 anos. Estes dados inferem que a maioria são jovens que ainda estão em processo de qualificação profissional na docência.

Gráfico 1- Faixa etária dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Em relação à formação profissional, 16 são graduados em Administração, 01 em Análise de Sistemas, 01 em Processamento de Dados e outro em Economia. Sendo que oito têm outra graduação além da Administração - 02 em Pedagogia. A pesquisa também revelou que 05 docentes fizeram especialização em Docência no Ensino Superior e 01 em Orientação Pedagógica a distância. Todos são mestres em sua maioria em Administração/Gestão, apenas dois realizaram Mestrado em Educação. Dos participantes, 06 já concluíram o doutorado e 07 estão atualmente em programas de doutorado.

Os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, denominados por Tardif (2002, p. 49) de saberes experienciais, não são oriundos da formação nem dos currículos. São saberes práticos que constituem “a cultura docente em ação”. Eles se desenvolvem a partir do *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real). Os *habitus* podem transformar-se num estilo de

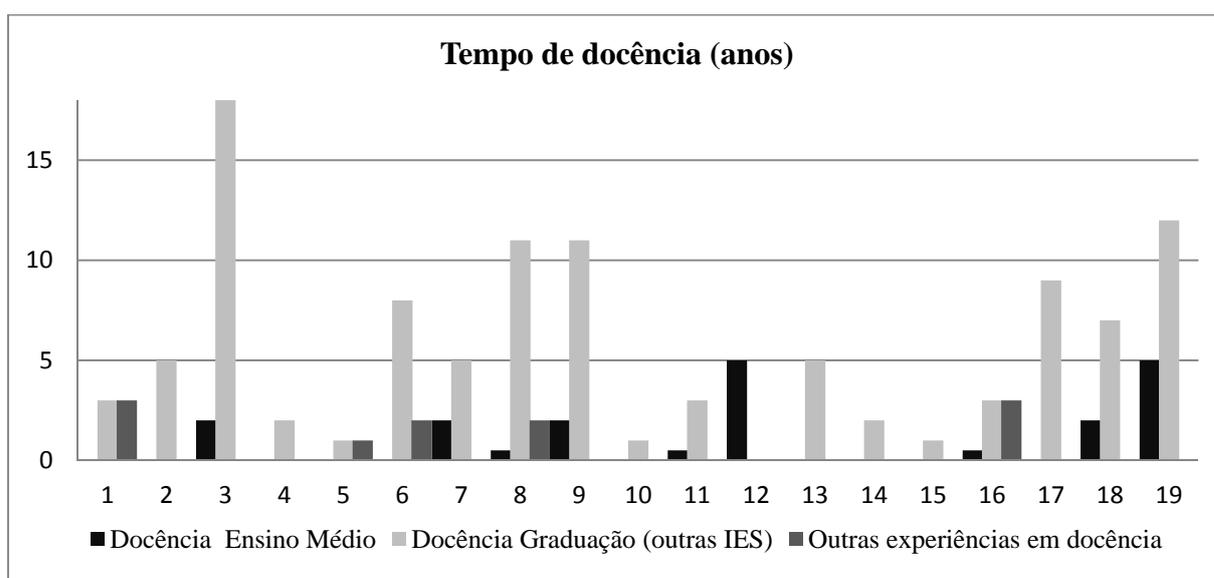
ensino, que são validados do saber ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais.

Os saberes experienciais, como fator vital para a profissionalização docente, são formadores de todos os demais (TARDIF, 2002). Entretanto, o corpo docente aprenderia mais se compartilhassem os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, por meio da qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptação à profissão, permitindo que eles revejam seus saberes, possam julgá-los e avaliá-los.

Alguns dos entrevistados já tiveram experiências docentes em diferentes níveis da escolarização antes de atuar na universidade pesquisada. A maioria ingressou na docência do ensino superior em instituições privadas. Essas experiências foram compartilhadas durante os encontros como uma oportunidade de aprendizagem, pois comentaram que a cultura nas instituições privadas é diferente da universidade pública no sentido da relação com os alunos, professores e coordenação.

Outros tiveram experiências no ensino fundamental e em curso de preparação para vestibular – computados em outras experiências na docência, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2- Tempo de docência

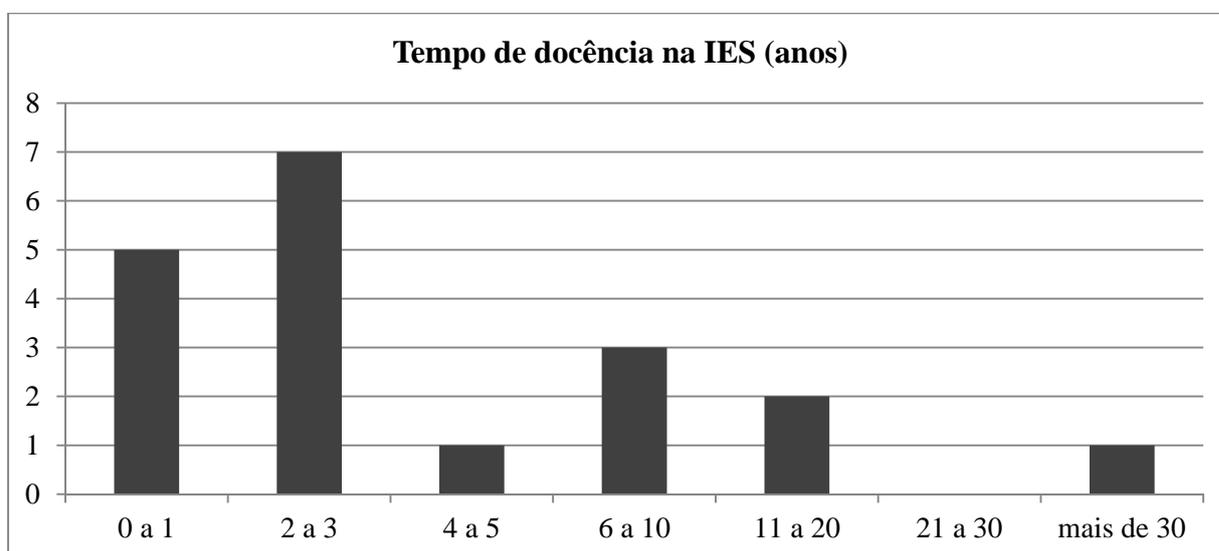


Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Todos têm dedicação exclusiva e cumprem jornada de 40 horas semanais. No entanto, durante as entrevistas, alguns reclamaram que trabalham além das horas estipuladas por lei. Além do curso de Administração presencial, os docentes também atuam no curso de Administração a distância e nos cursos de pós-graduação (Especialização) a distância.

A maior parte dos entrevistados ingressou há pouco tempo na instituição pesquisada, como apresentado no gráfico nº 3, pois 12 deles têm menos de 03 anos de trabalho na universidade. Isso indica que muitos estão em fase de adaptação.

Gráfico 3 - Tempo de docência na IES pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Para promover, verdadeiramente, culturas colaborativas na educação superior, cabe as IES melhorar o processo de socialização dos novos docentes, pois são nesses contextos que os jovens profissionais aprendem a caminhar de maneira colaborativa e não isolada, cujos reflexos impactaram no desenvolvimento dos milhares de alunos que têm e terão ao longo de sua carreira profissional (LIMA, 2002).

Em relação à preparação dos docentes para a docência, alguns responderam que tiveram disciplinas no Mestrado, outros fizeram curso de especialização em docência do ensino superior. Quando questionados sobre a realização de cursos de capacitação nos últimos três anos, quatro respondentes

disseram que não fizeram, os demais realizaram ou realizarão um curso preparado pela Instituição, cuja participação é obrigatória para os professores em estágio probatório. Esse curso tem duração de três dias, é realizado uma vez por ano pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade.

O Curso Docência é organizado para professores do quadro da UFMT em estágio probatório... O curso tem 40 horas de duração, sendo 24 presenciais e 16 semipresenciais que são integralizadoras a partir da entrega de um artigo científico versando sobre o ensino de graduação na área de atuação do(s) autores(s). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2014, p.??)

Conforme o relato dos entrevistados, como não há uma preocupação com a sua preparação, com sua integração na Universidade e nem com a formação continuada, os recém-ingressados sentem-se “*abandonados à própria sorte*” e “*aprendem na raça*” a dar aulas:

- *Quando entrei na Instituição, não tive nenhum curso de preparação para ser docente... aprendi na vontade. Não tive esses cursos de metodologia do ensino. No começo tive dificuldades. Eu não sabia qual era a proposta do curso, não tinha noção da estrutura curricular, quais eram as matérias e os professores das disciplinas. Não houve uma preparação...*

- *Aqui ninguém te ensina a dar aulas...eu não sabia como planejar a aula... nem como usar o datashow... aprendi na raça.*

- *Minhas primeiras aulas foram terríveis.*

Os entrevistados também destacaram as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do seu trabalho como docentes, que são apresentadas abaixo:

Gráfico 4 - Fatores de desenvolvimento profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

As leituras por conta própria é um dos meios mais utilizados para o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, seguido pela experiência de trabalho. O terceiro fator é o intercâmbio com os colegas, o qual é caracterizado como um pilar para a profissionalização docente, pois é na interação que se estabelece entre os docentes que pode transformar a prática de sua profissão.

Quando questionados como se dava esse processo, os entrevistados responderam que de maneira informal, muitas vezes com os mais experientes, com mais tempo de instituição. Todavia, o intercâmbio com os alunos é apontado por apenas 05 participantes da pesquisa.

Os dados apontaram a falta de interação entre os pesquisados para a constituição desse repertório de saberes, elencados por Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002), bem como a centralização do ensino nesses docentes, sem que haja uma articulação planejada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo, cuja formação continuada poderia ser promovida por meio dessa interação.

Percebe-se a maioria dos docentes pesquisados são jovens, iniciando na docência universitária e também na instituição pesquisada, ou seja, em processo de formação inicial, o que torna necessário empoderá-los de diferentes saberes, a fim de contribuir com a ação pedagógica deles.

Imbernón (2009, p.34-35) ressalta que:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

Assim, o diálogo entre os docentes é a solução fundamental, apontada também por Nóvoa (1992) para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, pois a constituição de um trabalho coletivo favorece a socialização dos saberes e, conseqüentemente, uma nova cultura profissional que passa pela produção de saberes e incorporam uma prática pedagógica autônoma da profissão docente.

6.2. As potencialidades e as fragilidades da ação docente no curso de Graduação em Administração

As ações desenvolvidas pelos docentes têm a sua origem, maioritariamente, nos seus processos de pensamento, os quais, por sua vez, são afetados pelas suas ações, que emergem dos saberes docentes.

Com o intuito de identificar esses pensamentos, traduzindo-os em concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPC), os planos de ensino, as atas de reuniões de colegiado de curso e de departamento foram utilizados como instrumentos de análise documental, comparados às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração

Esses documentos também foram utilizados para reconhecer as potencialidades e fragilidades da ação docentes dos pesquisados. Os documentos, juntamente com as entrevistas e a pesquisa-ação mostraram os caminhos pedagógicos percorridos para formar o administrador dessa IES.

Primeiramente, o PPC (2010) caracteriza o curso como semestral em dois turnos (diurno e noturno), sendo ofertadas 120 vagas distribuídas nesses dois períodos. Propõe-se a formar administradores em vários campos de atuação e espera-se que o egresso “não deverá compreender só o como fazer, mas o porquê fazer”. Isso revela a preocupação em apenas formar profissionais para o mercado de trabalho, pois:

... as competências e habilidades direcionam as atitudes do profissional durante sua atuação profissional, compreendendo inclusive a posição esperada e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como administradores, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e acesso e domínio das informações relativas às estruturas produtivas e organizacionais em curso. (PPC, 2010, p. 10)

O profissional formado no curso de graduação em Administração pela FAeCC/UFMT deverá estar apto a atuar como gestor empreendedor com visão estratégica de futuro, na consolidação de seu próprio negócio, ou em cargos executivos, de direção, gerência, coordenação, supervisão, chefia, em empresas de diversos portes (pequenas, médias e grandes), naturezas (comercial, industrial, de serviços) e áreas (públicas, privadas e terceiro setor), atuando como gestor de políticas organizacionais que envolvam conhecimentos e habilidades específicas da área de administração. (PPC, 2010, p.14).

Sobre a organização do trabalho dos docentes, são previstas reuniões de colegiados de curso com frequência semanal, ou extraordinariamente, quando

necessário. Nessas reuniões deverão ser “promovidas reflexões sobre a estrutura curricular, ementas, conteúdos programáticos, cronogramas e sistemáticas de avaliação, demandas e solicitações discentes, entre outros interesses do curso” (PPC, 2010, p. 07).

Seguindo a análise, foram entregues pela coordenação 03 atas de reunião de colegiado do curso, dos meses de abril (dias 16 e 29) e junho (dia 04) de 2013. Consta que 05 docentes são membros desse colegiado e nessas reuniões foram discutidos os problemas relacionados à atuação dos professores em sala, a falta de entrega dos planos de ensino, o seminário temático e assuntos diversos. Sobre a atuação docente, não há registro de solução do problema, apenas que dois professores de outro departamento não serão aceitos no curso de Administração. Sobre a entrega dos planos de ensino, decidiu-se baixar uma portaria exigindo a entrega dos mesmos.

Já as reuniões de colegiado departamental acontecem uma vez por mês ordinariamente para que sejam realizadas discussões e decisões a respeito do ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa. Os planos de ensino reforçam o objetivo do PPC e a concepção reduzida de educação superior voltada apenas para o trabalho, como é apresentado nos objetivos gerais das disciplinas:

Prover o aluno de conceitos e metodologias e habilidades essenciais que lhe auxiliará a compreender e solucionar problemas relacionados ao dia-a-dia das organizações [...]

Dotar o discente de conhecimentos gerais de custos empresariais [...]

Oportunizar e dinamizar o processo de gestão de marketing, branding, logística, comunicação, comercialização e comercialização em ambientes corporativos [...]

Dotar o discente de conhecimentos gerais da matemática financeira [...] de capacidade de expressar-se matematicamente com clareza, precisão e objetividade na disciplina [...]

Ao analisar as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem que os participantes têm, é possível interpretar como os pesquisadores interagem com os alunos, como atuam pedagogicamente, como refletem na e sobre a ação pedagógica dos docentes e, finalmente, como refletem sobre a reflexão-na-ação, o que fomenta a evolução e o seu desenvolvimento profissional.

Fica evidenciado o descompasso sobre as concepções apresentadas nos documentos analisados e as concepções atuais, tais como as traçadas na

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), pois existe uma demanda para a diversificação da educação superior que devem ser atreladas às possibilidades de desenvolvimento sociocultural e econômico, elencadas a seguir:

- a. educar e formar pessoas altamente qualificadas;
- b. promover espaço de oportunidades de acesso e aprendizagem permanente;
- c. promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e da extensão;
- d. contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais, internacionais e históricas;
- e. contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade e para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis.

Em síntese, as concepções apresentadas pelos docentes revelam um pensamento reducionistas em relação às possibilidades de atuação deles, pois pretendem formar apenas profissionais para o mercado de trabalho

Ainda apresentando os dados dos planos de ensino, no campo denominado “Procedimentos de ensino”, no qual os docentes apresentam as técnicas, recursos e avaliação, a técnica mais utilizada é a “aula expositiva”. Em todos os planos, os itens são apresentados em tópicos e não há descrição de como serão realizados, também não há separação entre técnicas, recursos e avaliações, por exemplo, a avaliação será “avaliação de aprendizagem sem consulta de material específico”.

Conforme Padilha (2001):

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

Complementando o entendimento sobre a ação de planejar, Vasconcellos (2000) explica que:

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa. O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em

função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 35)

Não há indícios de que o planejamento é uma ação reflexiva realizada com os envolvidos (docentes e discentes). Também não constam ações que podem promover a interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, nem de ementas convergentes. O planejamento das aulas é baseado em ensinar conteúdos isolados o que não favorece o desenvolvimento do aluno numa integração complexa dos saberes.

Rosenholtz (1991), citado por Lima (2009), afirma que os alunos aprendem mais e melhor quando os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planejam a sua prática profissional em conjunto.

Durante as entrevistas, os docentes também foram questionados sobre as dificuldades/limitações encontradas na prática da docência. As respostas foram bastante diversificadas, desde a sobrecarga de trabalho à dificuldade de inovar a prática pedagógica. Mas muitos apontam que o desinteresse dos alunos é um dos maiores problemas enfrentados.

- Eu acho o interesse dos alunos pelo conteúdo, eles têm preguiça de ler, eles têm preguiça de pensar... Ainda os mais velhos (alunos) estão conscientes da necessidade... Eles se dedicam mais, mas os mais novos não tem interesse em estudar.

- A falta de interesse do discente, pois a gente prepara a aula, perde noite, trabalha no final de semana, deixa de fazer alguma coisa da vida pessoal e se depara com o aluno desinteressado... isso me deixa triste. Sempre colocamos a culpa no outro (aluno)... Isso é debatido de maneira informal, pelos corredores, antes das reuniões. Você da uma aula para uma turma de 30 alunos com 15 na sala. Isso desanima...

O desinteresse dos alunos também foi refletido durante os encontros:

- Eu sou dois professores (referindo-se aos períodos diurno e noturno) eu fico na sala de aula, mas parece que você não existe... fico buscando estratégias para chamar a atenção dos alunos [...].

- Eu rezo antes de ir para a sala para que eu seja iluminada, para que eu consiga tirar esse pessoal da internet, do sono [...]

Já a equipe gestora apontou que as atividades de direção/coordenação limitam o tempo para preparar as aulas:

- Se houvesse um maior envolvimento de todos com o todo seria mais fácil para executar as atividades.

- A avalanche de atividades não deu a oportunidade de começar a pensar nas minhas aulas... a falta de tempo para me dedicar (à docência)... isso atrapalha a preparação das aulas.

- Eu preciso organizar mais meu tempo... por exemplo, eu tenho que me dedicar uma tarde para preparar minhas aulas... Eu delego, mas as pessoas não querem a responsabilidade.

Nas reuniões com o grupo, a pesquisadora ressaltou a importância da participação do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem, e eles rebateram:

- Como negociar com o aluno se você tem que entregar o plano de ensino antes de começar a aula...sem que se possa discuti-lo com o aluno.

A coordenação também argumentou sobre a atuação dos docentes:

- Os alunos reclamam que o professor não faz o plano de ensino, ele escreve um monte de coisas no quadro sem um norte, sem planejamento.

Outra fragilidade apontada pelos docentes, tanto nas entrevistas quanto nas reuniões, é que não há uma discussão sobre a atribuição das disciplinas, pois conforme os relatos, os professores novos e substitutos ficam com as disciplinas que sobram:

- O professor tem uma ementa a cumprir para um público que foi dado para ele.

- Tem professor que é dono da disciplina, não há uma discussão para verificar qual disciplina o professor mais se identifica.

Nessas falas, fica evidenciado que o trabalho colaborativo poderia minimizar essas dificuldades apontadas pelos participantes. Imbernón (2009) afirma que a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada na interação que se estabelece entre os próprios docentes, interagindo na prática de sua profissão

Durante as entrevistas, quando questionados se realizavam trabalho coletivo com os pares, 07 responderam que não, 12 responderam que sim, mas de maneira limitada:

- São raros os momentos de compartilhamento dos problemas.

- De maneira informal... pelos corredores.

Alguns justificaram que trocavam experiências de maneira informal; outro argumentou que a participação nas reuniões de colegiado era um trabalho coletivo; também que realizavam grupo de pesquisa com alguns professores, além do seminário temático que tem o envolvimento de um grupo de professores.

Foi solicitado que fizessem um relato de como eram compostos esses grupos de pesquisa/extensão, os entrevistados disseram que faziam convites para aqueles colegas que tinham mais afinidade/proximidade, cujas linhas de pesquisa eram similares.

Lima (2002, p.39) explica que o caráter imediato e concreto dos acontecimentos em ambientes universitários faz com que a troca de informações técnicas seja pouco provável e, como consequência, mostram-se mais inclinados para trocar entre si “narrativas atóricas e não reflexivas”. Diferentemente, na ação pedagógica colaborativa, a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem é partilhada e as decisões são tomadas conjuntamente.

No início da pesquisa, embora existisse a predisposição para a instalação de culturas colaborativas, predomina-se no grupo a cultura balcanizada, pois eles se agrupam de acordo com seu perfil (formação, idade, tempo na instituição) e seus interesses (projetos de extensão, produção científica).

Fullan e Hargreaves (2003) explicam que:

[...] embora os professores se associem a alguns de seus colegas de forma mais próxima do que acontece em uma cultura do individualismo, eles o fazem em grupos específicos [...] o que poderíamos chamar de cultura balcanizada do professor – uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões.

Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas. Comumente, são aqueles com quem trabalham mais próximos, com quem gastam mais tempo e com quem mais se socializam [...] (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p. 71.)

A balcanização produz uma comunicação ineficiente; além disso, os grupos trilham caminhos diferenciados, podendo gerar disputas, conflitos e o fortalecimento da departamentalização do ensino. Esses fatores inibem a ação pedagógica colaborativa e o desenvolvimento profissional dos docentes.

6.3. Os avanços e entraves vivenciados no trabalho coletivo pelos participantes

A pesquisa não ocorreu conforme seu planejamento, tendo em vista a ausência de 07 professores que concordaram em participar do grupo de pesquisa e logo após ingressaram em programas de doutorado. Ela também foi interrompida pelos recessos e greves.

Ressalta-se que as principais dificuldades para a realização da pesquisa-ação foram a baixa e não frequente participação dos docentes, agravada pelos recessos e pelas greves, a falta de apoio da coordenação e chefe do departamento, que estavam participando de programas de doutorado e não participaram efetivamente das reflexões e não se empenharam para que a pesquisa fosse um momento de reflexão, de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

Embora tenha havido uma grande dificuldade em reunir o grupo, alguns participantes não desistiram da execução da pesquisa e fizeram vários relatos positivos. Eles apresentaram várias ações realizadas e que seriam realizadas em decorrência da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, a pesquisadora também participou de vários momentos coletivos desse grupo pesquisado: nas reuniões de colegiado, nas reuniões de planejamento do Seminário Temático e nas reuniões para elaborar o Regimento do Curso, cujas discussões também remeteram às reflexões que podem ser interpretadas como decorrentes da pesquisa-ação.

No final de abril e início de maio de 2013, os docentes do curso pesquisado (muitos participantes da pesquisa-ação), já tendenciavam para a implantação de um trabalho coletivo; pois, nas reuniões de planejamento da disciplina denominada Seminário Temático, esses docentes se preocupavam em refletir como melhorar a participação dos alunos e a aprendizagem, como realizar um trabalho interdisciplinar com o envolvimento de todos, também se preocupavam em realizar um trabalho mais integrativo, compartilhando as informações (presentes e ausentes).

Outro avanço - desencadeado pela pesquisa-ação - foi a retomada da discussão do regimento interno em agosto de 2013. Nesses encontros foram discutidas as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem; as responsabilidades dos docentes.

A finalidade sobre a educação superior desses participantes, registrada durante a elaboração do regimento interno daquele departamento no período de agosto e setembro de 2013, que foi reescrita da seguinte maneira:

O Departamento de Administração [...] tem por finalidade:

I - Promover a educação superior em Administração por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à formação nas dimensões: humana, científica e profissional. (REGIMENTO DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2013)

Também nesses encontros para elaboração do regimento, outro avanço foi a identificação da necessidade da formação continuada desses profissionais, pois ficou definido que seria formada uma comissão estratégica, cuja finalidade seria promover ações de capacitação permanente para esses docentes.

Esses momentos de interação e reflexão podem ser considerados como resultado positivo da pesquisa-ação, uma vez que oportunizou a mudança de percepção em relação a atuação docente dos participantes.

No início da pesquisa, embora predominasse no grupo a cultura balcanizada, pois eles se agrupavam de acordo com seu perfil (formação, idade, tempo na instituição) e seus interesses (projetos de extensão, produção científica), detectou-se que, já existia a predisposição para a instalação de culturas colaborativas, conforme os relatos colhidos no primeiro encontro em abril de 2013:

- *“O trabalho coletivo seria se todo o Departamento trabalhasse na construção de uma aula numa mesma linha...”*
- *“A proposta é essa... uma construção coletiva para pensar em atividades interdisciplinares e/ou multidisciplinares, como tentamos fazer com os seminários temáticos.*
- *“Eu acredito que teríamos que mudar a cultura... as disciplinas teriam que ser colocadas na mesa... Temos que mudar o estilo de gestão... estamos no sistema do manda e obedece...”*

Houve um entrave na realização da pesquisa registrada nos encontros desde o final de abril ao início de julho de 2013, pois foi registrada uma baixa participação dos docentes, que alegavam falta de tempo devido ao final de semestre e outras atividades, sendo improdutivos e com poucas reflexões.

Em julho de 2013, o grupo foi convidado pela pesquisadora a refletir sobre a importância da continuidade ou interrupção da pesquisa; eles decidiram pela continuidade. Assim, a pesquisa foi retomada.

No encontro seguinte, em 31 de julho de 2013, foram elencadas as necessidades que seriam trabalhadas pelo grupo durante os encontros da pesquisa-ação (anexo II), como segue:

- a. Conhecer diferentes metodologias para tornar as aulas mais atrativas;
- b. Sobrecarga de trabalho do grupo, pois os cursos EaD estavam ocupando grande parte do tempo dos docentes, além das aulas presenciais e de outras atividades desenvolvidas pelo grupo;
- c. Promover a capacitação docente;
- d. Reelaborar o projeto pedagógico do curso;
- e. Saber atuar pedagogicamente com as diversidades dos acadêmicos.

Assim, iniciou-se em agosto a leitura das DCN de Administração, bem como analisado o PPC de Administração presencial e dos planos de ensino, e sugeridas mudanças pelos participantes, para a reformulação do PPC, como descritas abaixo:

- **Quanto aos Objetivos do Curso:**
 - a. Reescrever o objetivo geral do curso mostrando prioridades e planejamento do Departamento
- **Reestruturar a missão e visão do Curso:**
- **Desenhar a vocação do curso:**
 - b. Que profissional queremos formar?
 - c. Que componentes curriculares queremos trabalhar?
 - d. Quais as linhas de pesquisa estão vinculadas?
- **Formas de realização de interdisciplinaridade (trabalho coletivo):**
 - e. Relacionada com o objetivo do curso.
- **Formas de avaliação de ensino e aprendizagem:**
 - f. Qual a concepção de avaliação, ensino e aprendizagem do projeto de curso?

- **Formas claras de relacionar os objetivos e componentes curriculares com as competências básicas da profissão.**

Como alerta Anastasiou (apud CUNHA, 2007), a reflexão é um elemento fundamental e essencial no projeto pedagógico que se estrutura, se organiza e se efetiva. O desafio é sistematizar ações que garantam a construção e efetivação desse PPC, oportunizando o avanço dessas intenções em reais práticas pedagógicas que sejam alicerçadas nas mudanças de saberes adquiridos pela equipe institucional.

[...] O desafio está também na sua operacionalização, uma vez que o *habitus* de atuação tradicional, isolada, individualizada da grade continuará presente na ação do professor que irá atuar no novo projeto proposto. Por isso, a decisão de mudança deve ser consensual e coletiva, envolvendo professores e estudantes, que precisam associar-se e fazer acontecer o novo projeto (ANASTASIOU, apud CUNHA, 2007, p. 49).

No início da segunda quinzena de setembro, houve a primeira semana pedagógica do Departamento de Administração – outra ação desencadeada pela pesquisa-ação. A coordenação convidou um professor do Instituto de Educação para falar sobre a relevância da interdisciplinaridade no processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisadora também foi convidada para apresentar os dados parciais da pesquisa. Foram discutidas algumas possibilidades de melhoria na ação pedagógica, que foram detectadas a partir da pesquisa (dados parciais).

Um avanço que merece destaque foi que ao terceiro dia dessa semana pedagógica, os docentes se reuniram em grupos para promover a integração das disciplinas. Os grupos discutiram as possibilidades de articulação entre teoria e prática perante a dinâmica de mudanças da sociedade, bem como as oportunidades da efetivação da pesquisa, como forma de aprendizagem.

No último encontro, os participantes relataram que esses momentos de reflexão oportunizou um novo olhar para a ação pedagógica deles.

- Esses encontros permitiram que nós aprendêssemos muito... com as reflexões e sua contribuição fez com que nós tivéssemos um novo olhar para nossa prática pedagógica, nos despertou para a necessidade de utilizarmos diferentes metodologias.

- Sua participação foi muito importante para todos nós... seus questionamentos fizeram com que nós refletíssemos e buscássemos alternativas para melhorar nosso trabalho. Criamos a semana

pedagógica, melhoramos a metodologia do nosso seminário, retomamos nosso regimento... vamos trabalhar as alterações do Planejamento Pedagógico do Curso... aprendemos muito com você aqui.

Os docentes fizeram algumas sugestões para que as reflexões continuassem e que pudessem garantir a formação contínua deles:

- Depende muito de nós professores exigirmos uma política de aperfeiçoamento permanente... Temos que nos mobilizar junto à Pró-reitoria de Graduação, junto ao Instituto de Educação.

Foi sugerido também pelos participantes no último encontro que fosse desenvolvido um fórum contínuo de discussões sobre a ação docente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); pois, embora muitos estivessem buscando qualificação, percebiam que os programas de doutorado os preparavam apenas para serem pesquisadores.

Encerrando estas reflexões, é necessário destacar que os docentes ainda precisam buscar os saberes profissionais, de forma permanente e coletiva, os quais contribuirão com a construção articulada dos processos de ensino e de aprendizagem, visando não só a formação de futuros administradores, mas também de cidadãos capazes de transformar a sociedade que desejam ter.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o propósito de responder se havia possibilidades de desencadear um processo de repensar a prática docente a partir de ações colaborativas num grupo com características de trabalho individualizado, visando à melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos.

Com intuito de responder esta indagação e em busca de uma prática pedagógica colaborativa que pudesse ser expandida para outros institutos/faculdades, o trabalho iniciou por meio de grupo de estudo de professores por meio da análise e compreensão das possibilidades e limitações para este fim.

Este trabalho foi bastante produtivo por vários motivos: apoio da direção da faculdade pesquisada, interesse de um bom número de professores pela pesquisa, além da metodologia adotada que oportunizou um envolvimento significativo com os participantes.

Foi possível analisar os diferentes momentos da educação superior no Brasil, marcados por períodos históricos e suas características econômicas, políticas e sociais. Esses eventos proporcionaram a diversidade na educação superior, de modo a valorizar a heterogeneidade dos aspectos regionais, sociais e étnico-culturais, estimulando-as ao cumprimento da missão que se auto estabeleceram.

Ao longo dessa trajetória, a profissão docente também sofreu os impactos dessa diversidade na educação superior. Antes era necessário apenas o conhecimento formal para o exercício da docência, ou seja, pela mera transmissão de conhecimento acadêmico centralizado no professor.

Os dados ajudam, ainda, a caracterizar a diversidade do contexto universitário no qual predominam a departamentalização, reproduzindo o isolamento da ação pedagógica. A pesquisa reforça essa caracterização da ação pedagógica de seus profissionais, descrita a seguir:

- a. O trabalho isolado, sem que haja troca de ideias entre os pares que possam fortalecer a melhoria do ensino e da aprendizagem;
- b. O ensino conteudista centrado no professor, sem levar em conta os conhecimentos e interesses dos alunos;
- c. A prática pedagógica por imitação advinda dos professores dos professores, levando a uma concepção de educação apenas para o mercado de trabalho;

- d. A falta de comprometimento das instituições de ensino superior para que haja uma formação continuada dos docentes.
- e. A falsa ideia, embasada pela legislação vigente, que a qualificação proporcionada pelos cursos de mestrado e doutorado oportunizam a melhoria da prática pedagógica.

A pesquisa também revelou que o curso de Administração ainda reproduz o modelo americano, deixando de refletir sobre a própria realidade brasileira e preocupando-se apenas com a formação de profissionais para o setor produtivo.

Atualmente, busca-se a ruptura do trabalho docente individualizado e solitário, fortalecendo a dimensão coletiva, por meio de reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, objetivando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, rompendo as dificuldades/limitações no desenvolvimento da prática pedagógica. A colaboração entre docentes – defendida neste estudo - é o caminho principal para se estabelecer uma comunidade de aprendizagem e que vise a aquisição dos saberes profissionais nos ambientes de educação superior.

Somente a partir dessa aprendizagem será possível promover a mudança de cenário para a formação de administradores dotados de capacidades, habilidades e oportunidades que lhes permitam adaptarem-se continuamente às exigências das sociedades do conhecimento.

As instituições de ensino superior também têm uma grande responsabilidade nesse processo de mudança, principalmente em relação ao desenvolvimento profissional, com a elaboração de programas que proporcionem a formação continuada de seus docentes.

Ao final da pesquisa, a inquietação e a predisposição dos participantes em mudar a atuação deles enquanto profissionais da educação, reforçam a assertiva que o trabalho colaborativo é uma grande possibilidade de descaracterizar a educação superior atual e transformá-la em um processo contínuo de melhoria, pois acreditamos que o isolamento, a balcanização do trabalho e a dificuldade de integrar as ações pedagógicas dos docentes universitários são barreiras que possam ser rompidas com a prática pedagógica colaborativa que visa o formação profissional continuada desses docentes e, conseqüentemente, a melhoria da educação superior que possa corresponder aos anseios da sociedade.

Perante aos estudos teóricos apresentados nesta pesquisa e as reflexões a partir da coleta de dados, entende-se que é desafiante promover a continuidade desse processo integrativo do trabalho coletivo com foco na ação docente colaborativa.

Assim, os resultados apresentados nesta pesquisa demonstram que ainda existe um vasto território a explorar no estudo da forma de instalar culturas colaborativas que proporcionem a ação pedagógica crítico-reflexiva, a qual visa à formação continuada de seus docentes e, conseqüentemente, a melhoria de suas práticas.

Em suma, a questão norteadora da pesquisa foi respondida, do ponto de vista teórico e prático, pois existe a possibilidade de desencadear um processo de repensar a prática docente a partir de ações colaborativas num grupo com características de trabalho individualizado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Ed. Porto, 1996.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, R. O. B. História e perspectivas dos Cursos de Administração do Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO. 2., 1997, Vitória. **Anais...** Vitória, 1997. p. 10-49.

ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare Revista de Educação**. v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

BOAS, S. V. **Ensino superior particular: um voo histórico**. São Paulo: Segmento, 2004.

BOLIVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Madrid: La Muralla, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1999.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1. p. 10369, 29 nov. 1968.

_____. Lei 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, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 67/03**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: MEC/CNE, 2003.

BRAZ, J. A. Em torno de um conceito atual de universidade. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 39, 1987.

CARDOSO, I. R., **A Universidade da Comunhão Paulista**. São Paulo: Cortez, 1982.

CASANOVA, P. G. **As novas ciências e as humanidades**. São Paulo: Boitempo, 2006.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAGAS, V. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRS, Comissão de Planejamento/Serviço de Divulgação, 1967.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1981.

CUNHA, M. I. Formação continuada. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, L. A. O ensino superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: NUPES/USP, 2003 (Documento de trabalho, 3).

ESCUADERO, J. M. El centro como lugar de cambio educativo. In: Ata do CONGRESSO INTER-UNIVERSITÁRIO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. 1., 1990. **Anais...** Barcelona, 1990.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade Brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Da Cátedra Universitária ao Departamento: questões para um debate. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. R. (Org.). **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

HABERMAS, J. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Eds.) **Understanding Teacher Development**. London: Cassell Villiers House, 1992.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional de profesorado**. Barcelona: Graó, 1994.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico da Educação Superior 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 maio 2013.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e prática. Lisboa: Instituto PIAGET, 2008.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2002.

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

MARCELO, C. G. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, C. B. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989.

MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATTOS, P. L. C. L. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 37, p. 14-38, jul. 1985.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 21-65

MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NAGLE, J. **Educação de Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33

_____. **Formação docente e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

O PROBLEMA universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social educativa. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULA, L. C. **A vocação auto-reflexiva da antropologia no Brasil: um retrato de sua historiografia a partir da década de oitenta**. Marília, SP: UNESP, 2005.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Lisboa: Afrontamento, 1994.

SAVIANI, D. A Universidade e o Ensino. In: **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1980.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa. D. Quixote e IIE, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Como a universidade brasileira está se pensando? In: **Para onde vai a Universidade Brasileira?** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007

_____. A revolução silenciosa do ensino superior. In: **O Ensino Superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000.

SESu – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/MEC. **Assuntos pedagógicos**: Autonomia das Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SMITH, S. C. The collaborative school takes shape. **Educational Leadership**, v. 45, n. 3, p. 4-6 Nov 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1989.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIGUEIRO, M.G. S. Governo e gestão da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. 2002

IESALC – Unesco - Caracas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório de gestão**: 2008-2012. Cuiabá/MT, 2012.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 10 março 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Editora?, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) **Pedagogia Universitária:** a aula em foco. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

ZABALA, A. **Enfoque globalizado e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, K. M. **O ensino universitário.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

TÍTULO: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

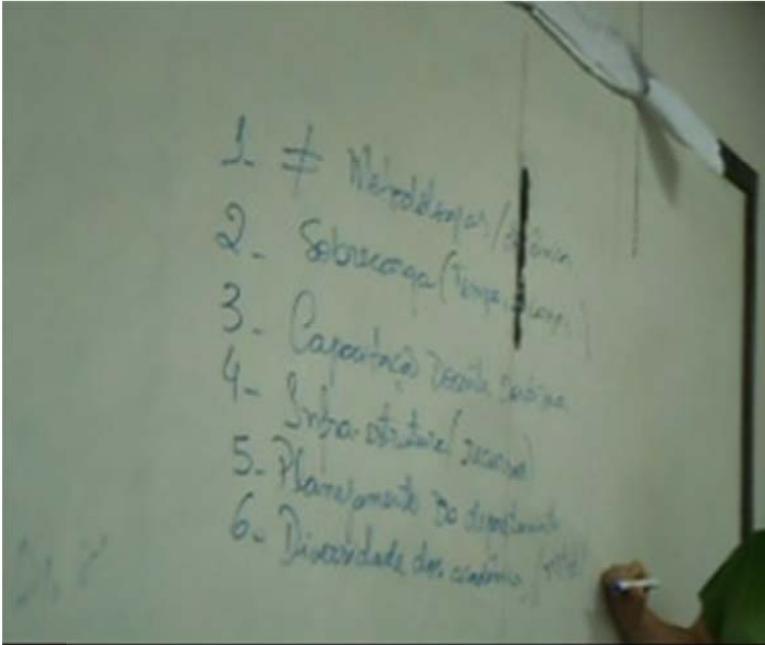
CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:		Idade:
Dados da graduação:	Curso: Instituição: Data da conclusão:	
Dados da Pós-graduação	Curso: Instituição: Data de conclusão:	
	Curso: Instituição: Data de conclusão:	
Já lecionou?	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Quanto tempo?	
	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Quanto tempo?	
	<input type="checkbox"/> Graduação em outras instituições Quanto tempo?	
	<input type="checkbox"/> Outros:	
Quanto tempo leciona na UFMT?		
Qual é seu regime de trabalho?		
Desenvolve outras atividades nesta IES, além da docência?		
<input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Orientação de Monografia		
<input type="checkbox"/> Coordenação		Qual:
Quais disciplinas que leciona no Curso de Administração:		
Disciplina	Série/ano	
Além da atividade docente, você realiza outra atividade profissional?		
Qual atividade? _____		
Quantas horas semanais você dedica a esta atividade? _____		
No atual semestre, aproximadamente, com quantos alunos você trabalha?		
a. Graduação:		
b. Pós-Graduação		<i>lato</i>

<p><i>sensu</i>: _____</p> <p>c. Pós-Graduação <i>stricto</i></p> <p><i>sensu</i>: _____</p> <p>d. Em orientação: Iniciação Científica _____</p> <p>Trabalho de conclusão de curso – graduação _____</p> <p>Trabalho de conclusão de curso – pós-graduação _____</p>
Quais são suas aspirações profissionais para os próximos cinco anos?
<p>Você conhece o projeto pedagógico do seu curso?</p> <p>Você contribuiu na elaboração do projeto pedagógico do seu curso?</p>
Você desenvolve algum projeto com seus colegas da Graduação?
Considera que desenvolve algum trabalho coletivo com seus colegas da Graduação?
Participou de cursos de capacitação/atualização relacionados à docência no Ensino Superior nos últimos três anos? Quais?
Quando você aprende?
Cite três maneiras de aprendizagem que mais contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho docente:

APÊNDICE B

TÍTULO: IMAGEM DA PESQUISA-AÇÃO



Fonte: Dados da pesquisa(2013)