



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UFRJ/UFPI**



JAIRO DE CARVALHO GUIMARÃES

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DA UFPI À LUZ DA LÓGICA DO MERCADO**

Rio de Janeiro

2015

JAIRO DE CARVALHO GUIMARÃES

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DA UFPI À LUZ DA LÓGICA DO MERCADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

Rio de Janeiro

2015

CIP - Catalogação na Publicação

G963r Guimarães, Jairo de Carvalho
 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURRÍCULO DOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA UFPI À LUZ DA LÓGICA DO
MERCADO / Jairo de Carvalho Guimarães. -- Rio de
Janeiro, 2015.
 236 f.

 Orientador: Renato José de Oliveira. Tese
(doutorado) - Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2015.

 1. Currículo. 2. Mercado. 3. Empirismo. 4.
Docentes. 5. Competências. I. Oliveira, Renato
José de, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “ A relação teoria-prática no currículo dos cursos de administração da UFPI à luz da lógica do mercado”

Doutorando(a): **Jairo de Carvalho Guimarães**

Orientador(a) pelo(a): **Prof.Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 03 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof.Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)


Profa.Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)


Profa.Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)


Profa. Dra. Joysinetti Moraes da Silva (UFF)


Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (UFC-CE)

“Quem sabe, mas não sabe aplicar – isto é, quem afinal não sabe, porque não saber aplicar é uma maneira de não saber –, tem rancor a quem aplica por instinto, isto é, sem saber que realmente sabe”.

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Ao chegar neste estágio da minha vida, cujo percurso exigiu sacrifícios, engajamento e acima de tudo determinação, concebo-o com um misto de conquista e de gratidão. A conquista é traduzida por uma etapa final decorrente da dedicação e força de vontade empenhadas na jornada. A gratidão não, ela é bem maior. Embora complementares, é a gratidão que dá sustentação às novas conquistas. Quem é grato, move e remove montanhas. É uma das virtudes primeiras do ser humano e, neste ponto, tentarei enumerar, buscando não cometer injustiças, aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para este estágio da conquista da minha titulação.

Primeiramente, agradeço a Deus, Todo poderoso e Onipresente, a Quem me apeguei a todo instante, pois eterno esteio de compaixão, apoio, sentido e orientação.

De maneira efusiva, agradeço ao meu orientador Renato José de Oliveira em vários aspectos: pela simplicidade e competência demonstradas desde os primeiros contatos, ainda em 2012, na fase de seleção dos candidatos; pela confiança no meu trabalho, apoiando-me e me incentivando a perseverar; pela disponibilidade, sempre intervindo de maneira profissional, objetiva, firme; pelo carinho que demonstra com seus orientandos, visto que participei do Grupo de Pesquisa em Ética em Educação (GPÉE) e percebi claramente o sentimento que nutre por seus discípulos. Suas lições jamais serão esquecidas, amigo Renato!

À minha companheira e grande amor Alexsandra de Sousa Alves da Silva, que no percurso desta pequena história da minha vida, soube com amor, responsabilidade e enorme dedicação cuidar dos meus outros dois amores, Valentina e Isadora, pessoas a quem eu dedico todo o meu esforço, fazendo-me acreditar ainda mais que só uma família estruturada permite aos seus membros realizar valiosas e duradouras conquistas!

À minha família primeira, aqui representada pela mais valiosa pedra, Maria Da Paz, a quem dedico grande parte desta conquista pelos ensinamentos, conselhos, orações e orientações, sempre me incentivando a continuar na nossa permanente luta pela melhoria das condições espirituais e materiais do restante dos membros.

Não poderia deixar de registrar meus especiais e profundos agradecimentos às professoras Libania Nacif Xavier e Márcia Serra Ferreira que, além de abrilhantarem a Banca

Examinadora, participaram ativamente da construção deste trabalho, com sugestões e pertinentes observações. Muito obrigado, professoras!

Aos professores Joysinett (Joysi) Moraes da Silva da UFF – Universidade Federal Fluminense (RJ) e Marcos Antônio Martins Lima da UFC – Universidade Federal do Ceará (CE) pela aceitação na composição da Banca Examinadora. Agradeço a ambos por também contribuírem para a minha ascensão acadêmica.

Aos coordenadores que participam da pesquisa como entrevistados pela valiosa contribuição na construção deste debate, cujos depoimentos permitiram a percepção de que a prática dos componentes curriculares e sua conexão com o mercado de trabalho possui inegável vínculo estrutural. Agradeço aos professores Rodrigo Santos de Melo, Patrícia Cantuária Cardoso de Araújo, Mirtes Gonçalves Honório, Fagunes Ferreira de Moura e Maria de Lourdes de Melo Salmito Mendes.

Aos amigos Odimógenes Soares Lopes, Diretor do IFPI – *Campus* Floriano e sua esposa, Soraya Araujo Lopes, que no período do processo seletivo me forneceram apoio logístico e desmedidos atenção e incentivo visando ao ingresso no DINTER. Obrigado, meus amigos!!!

Aos colegas do DINTER que, nas conversas e discussões durante a nossa permanência no Rio de Janeiro e mesmo em Floriano, constituíram importante elo de sustentação de nossos ideais. Todos, de forma particular, fortaleceram-me e me forneceram meios simbólicos para continuar em busca deste relevante projeto pessoal. Ao cabo, todos vencemos.

À Solange Rosa, da PPGE, ser humano afetuoso, dedicado e sempre alegre, que não mediu esforços para atender a todas as demandas do grupo. A ela e aos demais colaboradores da PPGE, meus sinceros agradecimentos.

À Universidade Federal do Piauí – UFPI, por viabilizar a participação dos 12 (doze) professores no DINTER em Educação, ratificando por meio de ações similares o ideal de qualificação dos seus profissionais.

Aos professores Francisco Erlon Barros, que concebeu o projeto do DINTER, e Fauston Negreiros, que com competência e objetividade o coordenou, de forma que nenhuma falha ocorresse durante sua vigência. A ambos, também a minha gratidão e reconhecimento.

RESUMO

GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. **A relação teoria-prática no currículo dos cursos de administração da UFPI à luz da lógica do mercado**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho investiga a relação teoria-prática nos currículos dos Cursos de Administração existentes no âmbito da UFPI – Universidade Federal do Piauí, buscando desvelar as motivações e as estratégias pelas quais o corpo docente, segundo a ótica dos Coordenadores dos Cursos, desenvolve o currículo, tendo em vista os procedimentos adotados pelas organizações – espaço privilegiado para onde naturalmente seguirão os egressos – as quais invariavelmente exigem um comportamento pragmático dos profissionais com elas envolvidos. Também foram analisados a missão e os objetivos dos PPC's – Projeto Pedagógico do Curso, visando a identificar possíveis rupturas entre o prescrito e o efetivo. Para tanto, a pesquisa enfatizou algumas categorias temáticas, como: a formação do professor, as competências docentes necessárias para atuar num ambiente onde o empirismo se torna fundamental no processo ensino-aprendizagem (mobilização de um ensino mais prático) e o alinhamento do currículo ao mercado de trabalho (revisão curricular). Para permitir o amálgama teórico e embasar as discussões, recorreremos a autores como Perrenoud (2002a, 2002b, 2000, 2013), Sacristán (1998, 2000, 2011), Santos (2011a, 2011b, 2013), Schön (2000), Zarifian (2011), entre outros. A pesquisa, de caráter qualitativo, representa um estudo multicaso cuja técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os entrevistados foram os quatro Coordenadores dos Cursos e a Coordenadora de Currículo da UFPI, os quais expuseram suas opiniões cujas transcrições encontram-se no Tópico 5.4. A partir dos relatos, são apontados alguns destaques: há necessidade de revisão periódica do currículo do Curso de Administração; as remoções dos docentes interferem diretamente na reanálise curricular; existe elevada concentração de aulas teóricas, sem a contrapartida prática que permita aos discentes melhor compreender a dinâmica do universo empresarial; há relativo engajamento dos docentes no processo de revisão curricular. Sob esta perspectiva e por meio das competências docentes, propomos a aplicação do modelo *Apprendre-Pratique-Socialise* em substituição ao modelo *Savoir-Faire* no cotidiano docente, com vistas a contribuir para uma relação didática mais operativa.

Palavras-chave: Currículo. Mercado. Empirismo. Docentes. Competências.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between theory and practice in the curricula of existing Management Courses under the UFPI – Federal University of Piauí, seeking to uncover the motivations and strategies by which faculty, from the perspective of the Coordinators Course, develops the curriculum in view of the procedures adopted by organizations – privileged space where naturally follow the graduates – which invariably require a pragmatic behavior of professionals involved with them. Also analyzed the mission and goals of PPC's – Pedagogical Project of the Course, aiming to identify possible disruptions between prescribed and effective. To this end, the research emphasized some themes, such as teacher training, the skills teachers need to work in an environment where empiricism becomes fundamental in the teaching-learning process (mobilization of a more practical education) and curriculum alignment labor market (curriculum revision). To allow the theoretical amalgamation and to support discussions, we turn to authors like Perrenoud (2002a, 2002b, 2000, 2013), Sacristán (1998, 2000, 2011), Santos (2011a, 2011b, 2013), Schön (2000), Zarifian (2011), among others. The research, qualitative, represents a multi case study whose technique used for the interpretation of the data was the Content Analysis (BARDIN, 2011). Respondents were four Coordinators of the Courses and Curriculum Coordinator UFPI, who voiced their opinions whose transcripts are in Topic 5.4. From the reports, a few highlights are noted: need for periodic review of the Administration Course curriculum; removals of teachers directly interferes with the curricular re-examination; there is high concentration of lectures without compensation practice that allows students to better understand the dynamics of the business world; there relative engagement of teachers in the curriculum review process. From this perspective and through the teaching skills, we propose the application of *Apprendre-Pratique-Socialise* model replacing *Savoir-Faire* model in everyday teaching, in order to contribute to a more operative didactic relationship.

Keywords: Curriculum. Marketplace. Empiricism. Teachers. Skills.

RESUMÉ

Cette étude examine la relation entre la théorie et la pratique dans les programmes des Cours de Gestion existants en vertu de la UFPI – Université Fédérale de Piauí, cherchant à découvrir les motivations et les stratégies par lesquelles le corps professoral, du point de vue de la Cours Coordonnateurs, développe le programme compte tenu des procédures adoptées par les organisations – l'espace privilégié où suivent naturellement les diplômés – qui exigent toujours un comportement pragmatique de professionnels impliqués avec eux. A également analysé les mission et les objectifs du PPC – Projet Pédagogique du Cours, visant à identifier les éventuelles perturbations entre prescrite et efficace. À cette fin, l'étude a souligné certains thèmes, tels que la formation des enseignants, les enseignants de compétences ont besoin de travailler dans un environnement où l'empirisme devient fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage (mobilisation d'une éducation plus pratique) et l'alignement des programmes d'études marché du travail (de révision des programmes d'études). Pour permettre la fusion théorique et de soutenir les discussions, nous tourner vers des auteurs comme Perrenoud (2002a, 2002b, 2000, 2013), Sacristán (1998, 2000, 2011), Santos (2011a, 2011b, 2013), Schön (2000), Zarifian (2011), entre autres. La recherche, qualitative, représente une étude de cas multiples dont la technique utilisée pour l'interprétation des données est L'analyse du Contenu (BARDIN, 2011). Les répondants étaient quatre Coordonnateurs du Cours et les Curriculums Coordonnateur UFPI, qui a exprimé leurs opinions dont les transcriptions sont dans le Thème 5.4. D'après les rapports, quelques faits saillants sont notées: pas besoin pour l'examen périodique du programme Cours d'administration; déménagements des enseignants interfère directement avec le curriculum réexamen; il ya une forte concentration de conférences sans la pratique de compensation qui permet aux étudiants de mieux comprendre la dynamique du monde des affaires; Il engagement relatif des enseignants dans le processus de révision du curriculum. De ce point de vue et à travers les compétences pédagogiques, nous proposons l'application du modèle Apprendre-Pratique-Socialise remplaçant modèle Savoir-Faire dans l'enseignement de tous les jours, afin de contribuer à une relation didactique plus opérationnel.

Mots-clés: Curriculum. Marché. L'empirisme. Enseignants. Compétences.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título do Quadro	Página
1	Construtos da pesquisa mencionados em trabalhos científicos	28
2	Trabalhos científicos com pertinência aos construtos da pesquisa	29
3	Pressupostos da pesquisa	33
4	As habilidades que o administrador deve ter	85
5	Comparação entre os estilos de gestão	86
6	Diferenças entre <i>Savoir-Faire</i> e <i>Apprendre-Pratique-Socialise</i>	99
7	Saberes do professor	118
8	Saberes do professor	119
9	Conceitos de competência (s): Ambiências empresarial e educacional	120
10	Fases da formação do professor universitário	132
11	Cenário dos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração	137
12	Objetivo e/ou missão dos Cursos de Administração	144
13	Pontos em comum percebidos nos quatro PPC's	148
14	Distribuição dos créditos práticos e teóricos na matriz curricular	150
15	Contingente de docentes nos Cursos de Administração	153
16	Formação dos docentes nos Cursos de Administração	153
17	Relação entre teoria e prática no processo educativo	156
18	Perfil dos entrevistados	161
19	Datas e condições das entrevistas	162
20	Análise dos pressupostos sob o prisma dos depoimentos	202

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título da Figura	Página
1	Fluxo da configuração curricular	22
2	Construção das competências a partir da inter-relação sujeito-ambiente	88
3	Circularidade formativa contínua: discente e docente	92
4	Estrutura de competência do docente universitário	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Quadro teórico.....	19
1.2 Objetivos	23
1.3 Justificativa.....	24
1.4 Procedimentos metodológicos	27
1.4.1 Considerações sobre a Administração como campo de pesquisa..	27
1.4.2 Caracterização da pesquisa proposta.....	30
1.5 Quadro de pressupostos.....	33
2 AS RELAÇÕES ENVOLVENDO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	35
2.1 O discurso da autonomia na universidade.....	42
2.2 Mundo e mercado de trabalho: um dilema histórico.....	47
2.3 Os paradoxos da prática docente	52
2.4 Mercado de trabalho, papel do docente e formação do aluno: conflitos?.....	61
3 CURRÍCULO: conceitos, funcionalidades, aplicações.....	72
3.1 As competências para os administradores.....	77
3.2 A prática como diretriz para os curriculistas.....	89
4 DOCENTES: eixos para uma ação qualificada.....	104
4.1 Ensino Superior: repositório das transformações	104
4.2 Pesquisa e formação docente: caminhos para a competência em ação.....	111
5 A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.....	135
5.1 O Curso de Administração na UFPI: <i>locus</i> da investigação.....	138
5.2 Missão e objetivos dos Cursos de Administração.....	142
5.3 Perfil dos docentes e método de tratamento dos dados.....	152
5.3.1 Considerações Gerais.....	152
5.3.2 A Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica.....	158
5.4 As entrevistas e os achados da pesquisa.....	160
5.5 Os pressupostos e os depoimentos: constatações empíricas.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS.....	205
REFERÊNCIAS.....	216
APÊNDICE A.....	230
ANEXOS.....	232-237

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é investigar como o currículo do Curso de Administração da UFPI dos *campi* Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina é configurado, tomando-se como referencial a lógica capitalista e as competências¹ dos docentes que atuam no curso, tendo em vista o propósito funcionalista (prático) do mesmo. Neste sentido, as questões que envolvem teoria e prática presentes no currículo, por meio da ação competente do docente, serão objetos de análise.

Para que tal investigação seja conduzida, é preciso estar atento às transformações contemporâneas que o mundo socioeconômico impõe aos universos do trabalho e da educação, as quais sinalizam a necessidade do aprendizado e adaptação² de atitudes dos atores sociais, nos distintos campos de atuação. Sob a perspectiva capitalista, cuja regra geral é a imprevisão, a formação dos estudantes em nível superior requer novas condições para o enfrentamento das permanentes mutações, isto é, requerem novas competências. De fato, quando novos eventos ocorrem, às sociedades modernas³ são exigidas reconfigurações, em razão de determinantes que redirecionam o rumo da economia e do trabalho e, por consequência, a formação educacional dos envolvidos.

¹ A expressão *competência* designa “toda capacidade devida ao saber e à experiência” (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 33) e/ou “idoneidade; aptidão; rivalidade; capacidade”, na concepção de Bueno (1996, p. 151). Para Rios (2010, p. 78) “competências são *capacidades* que se apoiam em *conhecimentos*”.

² Entendem Farias *et al.*, (2011) que a educação assume duas funções: adaptação ou transformação social. Na concepção freiriana, o indivíduo ao aceitar o mundo como é, adapta-se. Quando, por outro lado, transforma ou interfere no mundo, estabelece sua inserção. Prosseguindo na análise, Farias *et al.* (2011, p. 20-21) asseveram que a adaptação “reforça as relações autoritárias na sociedade capitalista”, enquanto que a transformação social possui um “caráter emancipatório”, uma vez que “busca promover a resistência e superar os mecanismos de dominação [...]”. A expressão “adaptação” utilizada no primeiro parágrafo deste trabalho representa, na concepção do autor, que no atual estágio da vida moderna, onde as incertezas constituem as mais legítimas convicções, a adaptação se torna uma condição suprema, uma questão de sobrevivência, como pontuou Charles Robert Darwin. Xavier (2013, p. 81) ancora seus estudos também na visão do pesquisador português António Nóvoa, para quem, parafraseando-o, “a educação não é vista apenas como uma instituição nacional, mas como um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e modernização”. Tomado o trabalho como ponto de chegada, a adaptação é necessária, porém não suficiente, para superar os desafios organizacionais.

³ Para o sociólogo britânico Anthony Giddens as sociedades modernas depõem contra ordens sociais anteriores, baseadas essencialmente na atividade agropastoril. Como efeito da industrialização, a elevada concentração de pessoas nas cidades têm produzido reflexos que dificultam a construção de relações humanizadas, diferente de como ocorre nas cidades afastadas dos grandes centros urbanos. Para ele, “nas cidades, a vida social se torna mais impessoal e anônima do que antes, e muitos dos nossos encontros cotidianos são com estranhos. As organizações de grande escala, como corporações empresariais e agências governamentais, influenciam a vida de quase todos” (GIDDENS, 2012, p. 95).

Em reforço a esta constatação, Therrien (2010, p. 43) assevera que “o enaltecimento do mundo objetivo da ciência e da tecnologia, com sua racionalidade própria, consta como característica dominante na sociedade contemporânea”, acolhendo sob um ponto de vista crítico a ideia de uma nova mentalidade cognitiva presente nas atuais relações socioeconômicas.

As relações estabelecidas sob a ideologia capitalista – de difícil desconstrução argumentativa dadas às ramificações que têm levado a cabo em todo o mundo – vêm conduzindo, então, os novos significados concedidos ao trabalho, ao capital intelectual, às qualificações e à educação, para onde recorrem as empresas na busca de talentos capazes de resolverem os permanentes problemas que o mundo econômico tem emplacado. Na atualidade, a universidade é uma poderosa alternativa de acesso ao mercado de trabalho⁴ e mesmo a produção do conhecimento acadêmico – não obstante correntes contrárias propagarem a independência da academia em relação às corporações – precisa de mercado⁵, de competição, para permitir o seu progresso, facilitando a sobrevivência de boas teorias e suas consequentes práticas. Assim, a competição e a produtividade – para muitos, termos circunscritos ao campo empresarial – encontram-se presentes fortemente nas universidades.

Neste sentido, determinados atributos de qualidade são exigidos dos profissionais que atuam em todos os segmentos, inclusive os operadores educacionais (docentes, diretores, coordenadores, assessores, técnico-administrativos, etc.), o que remete ao elemento desempenho⁶ como vetor avaliativo da (s) competência (s) atribuídas ao indivíduo que atua neste campo profissional. Ou seja, para que dada competência seja considerada satisfatoriamente adequada no que diz respeito ao ambiente de trabalho e aos recursos (materiais e humanos) disponibilizados, requer-se que, antes, o desempenho seja mensurado.

⁴ Aulete (2011, p. 916) define mercado de trabalho como “1. Conjunto de empresas, instituições etc. que oferecem emprego e das pessoas que ocupam ou procuram ocupar esses empregos, em um dado momento, em uma dada sociedade”. Diniz (2008, p. 278-279) o conceitua como “1. Esfera de relações econômicas na qual o padrão procura empregados e estes, ocupação. 2. Oferta e procura de mão-de-obra”.

⁵ Na análise de Longenecker *et al.* (2007, p. 132), mercado representa “um grupo de clientes ou clientes potenciais que têm força de compra e necessidades insatisfeitas”. Em Aulete (2011, p. 916), mercado é conceituado como “5. Sistema das relações econômicas de compra e venda baseado na lei da oferta e da procura”. Ou seja, o mercado é um sistema, pois contempla não apenas os reais e potenciais consumidores (clientes), mas o elo complementar que compreende as pessoas que buscam nele a sua ocupação.

⁶ O termo desempenho tem forte representação funcional com competência, cuja vinculação, na contribuição de Abbagnano (2012, p. 181), remete ao que Noam Chomsky, em *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) identificou como par indissociável cuja compreensão está assentada no “conjunto de regras de que dispõe todo falante para falar e, por outro, ao seu uso efetivo e criativo no âmbito das situações específicas”.

É a clara percepção de que determinada ação obteve a eficácia⁷ pretendida assegurando a presença da competência no contexto do processo. Conforme assinala Zarifian (2011, p. 72) “a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”.

No interior da lógica capitalista⁸, conforme atestam Friedman (2002), Schumpeter (1989), Santos (2011b), Boltanski e Chiapello (2009), alguns fatores concorrem para potencializar o modelo, como: a desregulamentação do mercado; o maior nível de exigência pelos consumidores em relação às empresas; o permanente processo de inovação determinado pelo sistema globalizante às corporações; a emergência da liderança como vetor de viabilização das metas institucionais; a motivação e o objetivo do trabalhador como elemento de composição de um tecido corporativo eficaz. Sem dúvida, são aspectos que marcam fortemente a relação que há entre a universidade e o mercado de trabalho, especialmente quando a formação profissional sob análise é a do administrador, cujo curso é objeto deste estudo.

Outras características e circunstâncias emergem no tocante às práticas capitalistas, as quais merecem especial atenção dos docentes que atuam na área da Administração. São elas: a responsabilidade socioambiental; a expatriação e repatriação de executivos; a qualidade na

⁷ Lacombe (2009, p. 66) conceitua assim eficácia: “Consiste em fazer aquilo que efetivamente precisa ser feito para atingir resultados que sejam válidos para a organização, ou seja, fazer a coisa certa ou correta”. Difere de eficiência, que “consiste em fazer bem feito, no sentido mais amplo, aquilo que está sendo feito, isto é, fazer aquilo que está sendo feito de maneira certa, ou fazer corretamente as coisas, considerando todos os aspectos e sua tendência, mas sem considerar se o que está sendo feito é realmente o que deveria ser feito” (LACOMBE, 2009, p. 66). Peter Drucker (2010, p. 32), considerado no meio empresarial e acadêmico uma referência da moderna Administração, afirma que o gestor competente dá os acertados encaminhamentos (tarefas, decisões, ações, delegações, intermediações) diante dos problemas que o negócio e o contexto impõem. Decisões acertadas são traduzidas por eficácia no complexo processo organizacional. Para ele, “a eficácia com a qual estas tarefas são cumpridas depende da aquisição de competências administrativas e pessoais”. Ser competente no universo empresarial, portanto, é condição *sine qua non* para que o indivíduo realize satisfatoriamente as ações que as inconstantes situações cobram. Isto impõe, portanto, um procedimento didático-pedagógico diferenciado nas escolas de Administração.

⁸ Entende-se por lógica capitalista o sistema construído sobre dois importantes pilares: capital e trabalho. A sustentação do modelo é determinada pela força – às vezes, desproporcional – que o capital impõe ao trabalho, atribuída por muito como “posição de dominação e exploração” daquele em relação a este. O capitalismo, então, é reputado como um sistema de organização assentado na propriedade privada que detém ascendência sobre os meios de produção – bens e mentes, operando no livre mercado (liberalismo econômico). A potencialização das organizações, com o surgimento vertiginoso de grandes corporações, deu-se sob esta atmosfera. No intuito de atuar nas empresas é que o Curso de Administração volta suas ações para melhor formar os graduandos, considerando que o campo educacional representa papel fundamental na formação aprimorada dos futuros administradores.

tomada de decisão; a análise criteriosa dos riscos do negócio; os processos de fusão e incorporação; a ética⁹ como elemento indispensável às relações empresariais.

Considerando que a Administração é uma área cuja finalidade é formar o profissional para planejamento, controle, direção e deliberação de tarefas, visando maior produtividade e lucratividade – isto é, atividades essencialmente operacionais¹⁰ – é necessário compreender o currículo através do qual o mesmo está sendo formado, analisando a relação entre teoria e prática no âmbito do PPC – Projeto Pedagógico do Curso¹¹.

Assim, esta pesquisa tem a pretensão de analisar os currículos do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí dos *campi* de Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina, compreender como são revisados à luz da lógica capitalista e que motivações há, por parte do corpo docente, para conduzir tais adaptações. Para tanto, buscando entender como isto procede, os sujeitos da pesquisa são os Coordenadores dos quatro cursos sob análise e a Coordenadora Geral de Currículo da UFPI.

Desta forma, com o propósito de promover a acomodação desta nova realidade e reduzir os conflitos que sintomaticamente se descortinam, novos objetivos precisam ser definidos, e neste contexto a ciência administrativa surge como um dos caminhos para o enfrentamento dos desafios. Assim, o Curso de Administração – como meio – e a universidade – por meio dos saberes, experiências e espaço – tornam-se ideais para permitir esta adaptação.

Mas há, de fato, enormes desafios a serem vencidos no campo sob investigação. Posicionando-se assertivamente, Rodrigues (2011, p. 108) destaca que “como a Administração é baseada nas ciências sociais, os resultados do conhecimento são de natureza intangível” e, sob esta condição, a elaboração de um conhecimento tangível capaz de

⁹ O termo, sem dúvida, remete a várias discussões e interpretações. Aqui, de forma emblemática, ancora-se na acepção mais geral apresentada por Abbagnano (2012, p. 442): “Ciência da conduta”.

¹⁰ Diferentemente do ambiente educacional – onde possuem característica e sentido próprios – no ambiente empresarial (Administração) as expressões “operacional”, “funcionalista”, “pragmático”, “utilitarista”, entre outras, utilizadas neste trabalho de forma análoga, designam procedimentos de caráter prático, efetivo e, muitas vezes, circunstancial, aspectos os quais visam à obtenção da eficácia e da eficiência no espaço organizacional.

¹¹ O PPC – Projeto Pedagógico do Curso estabelece as diretrizes de um curso superior, isto é, os objetivos, a missão, os recursos, as dimensões de atuação e a metodologia utilizados para, em determinado período de tempo, formar o graduando. Os cursos superiores são de dois tipos: Bacharelado e Licenciatura. O licenciado normalmente é preparado para atuar na educação (docência) e o bacharelado visa à formação para o mercado de trabalho, onde o profissional estará apto a desenvolver sua profissão em determinada área. Por outro lado, nos Bacharelados – como Administração, Economia, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia, etc. – os docentes advêm do mercado de trabalho ou são originários da academia, espaço onde desenvolveram por vários anos a formação específica no campo, por meio de estudos sistemáticos.

diferenciar o administrador em um mercado em franca disputa – onde os resultados devem ser palpáveis – se opera por meio da educação de qualidade e com profissionais de reconhecida capacidade, sendo a universidade um espaço privilegiado para tal intento. Daí a importância da análise entre educação – currículo, docentes, competências – e o curso sob investigação – objetivos, formação acadêmica, etc.

Por esta razão, a Administração, como Ciência Social Aplicada e cujo arcabouço estrutural se consubstancia em diversas outras ciências e/ou conhecimentos (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Finanças, Contabilidade, Engenharia, Filosofia, Ciência Política), notadamente após o advento da 2ª Guerra Mundial (CHRISTENSEN; EYRING, 2014), exige do profissional (egresso) um embasamento teórico-prático sólido e amplo visando a facilitar sua atuação no mercado.

Por sua vez, a Educação na concepção do sociólogo britânico Giddens (2012, p. 590), é “uma *instituição social*, que possibilita e promove a aquisição de habilidades e conhecimento e a ampliação dos horizontes pessoais. A educação pode ocorrer em muitos ambientes sociais”. Posto desta forma, entende-se a educação como um processo de refinamento do conhecimento, tratado aqui como elemento indispensável à ampliação do repertório de qualificação de qualquer indivíduo e que, portanto, torna-o mais bem preparado para o encaixe entre a oportunidade dada – ou conquistada – e o *background* adquirido por meio dos instrumentos válidos para obtenção de novos saberes.

Por estas razões, tornar o graduando de Administração mais qualificado, sem coisificá-lo, na acepção de Bertrand (2005), é tarefa que se impõe na pedagogia e na didática¹² (“arte de ensinar”) utilizadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Instruí-lo gradual e apropriadamente é imperioso na atualidade, onde as impreviões são tidas como fatores decisivos para assinalar o sucesso ou o fracasso de uma empresa e, por reflexo, o êxito – ou frustração – pessoal e profissional do indivíduo, muito em função das incompatibilidades e/ou incapacidades técnico-operacionais do gestor em conduzir a organização. Elaborar, formar, construir, desenvolver ou mesmo forjar um indivíduo competente torna-se o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem na esfera universitária, com destaque para as IFES, muito em razão da atual tendência do Governo Federal em investir na implantação de polos

¹² Farias *et al.* (2011, p. 18) entendem Didática como “prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros”, sendo também “teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos se ações, objetivos, conteúdo e forma”.

universitários fora das Capitais, com a intenção de ampliar o acesso das pessoas menos aquinhoadas ao Ensino Superior. Como apontam Hanashiro e Nassif (2006, p. 45-46),

As universidades representam um segmento importante no contexto econômico e social e têm uma parcela de responsabilidade pelos profissionais que colocam no mercado de trabalho. Portanto, faz-se necessário adequar-se às novas exigências globais: reconhecer que produtividade e qualidade constituem-se na marca distintiva para sua competitividade; admitir que, e em que pese o investimento em tecnologias educacionais avançadas, o ser humano vigora como o principal diferencial nas organizações triunfadoras.

Caminhando sob a premissa de que a Educação – subjacente às qualidades vinculadas à formação dos professores – forja o administrador e reconhecendo que a “formação atual necessita de um trabalhador que vá além do saber fazer, que seja capaz de decidir, de atuar em equipe, de exercer sua autonomia” (ABREU; GONZALEZ, 2009, p. 109-110), é preciso proporcionar aos professores conhecimentos e capacidades, mesmo que isto esbarre na natureza utilitária do conhecimento, manifestada pelo atual modelo econômico, uma vez que “naturaliza-se a premissa de que o profissional contemporâneo é uma unidade econômica autônoma inserida em um contexto competitivo [...]” (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011, p. 183).

Como contraponto a esse utilitarismo, coloca-se a ideia de que os docentes das universidades atuem com antecipação de cenários. Como pode isto ser promovido? Através da percepção do caminhar das tendências do mercado, acelerando a aproximação entre as extremidades que compõem o contexto da formação do administrador: a universidade e as organizações. Esta coalizão e interdependência são fundamentais para o acesso do graduando ao mercado de trabalho¹³. Para que tal propósito seja alcançado, novas práticas, modelos e comportamentos são referenciados no universo curricular, perpassando pelo ajustamento e compatível utilização das competências docentes, uma vez que, no campo sob investigação, ao corpo docente caberia o importante e emblemático papel de recontextualizar o currículo sob a

¹³ Para uma compreensão mais clara da dúvida que talvez persista, Carneiro (2012) relaciona as diferenças entre *mercado de trabalho* – lugar da empregabilidade, dos postos fixos de ocupação e, portanto, da profissionalidade – e *mundo do trabalho* – campo, por excelência, da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida. Tomando a ideia central do autor, infere-se que, embora apresentando conceitos distintos, ambos contribuem para a formação plena do sujeito; a escola é a mediadora entre sujeito e saber (educação escolar e vida) e o processo se confere pelo trabalho; o trabalho é o primeiro princípio do saber e fonte permanente de prática social. De todo modo, a formação holística não recusa o mercado de trabalho.

perspectiva capitalista (SANTOMÉ, 2003), não obstante sê-lo “uma área contestada, [...] uma arena política” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28) em permanente tensão.

Embora a noção de competência tenha sido originada no ambiente empresarial, é o trabalho desenvolvido pelo professor universitário, tendo em vista o agrupamento de suas competências, o objeto da presente pesquisa. A proposta – e desafio maior – é admitir o currículo como uma “extensão” do mercado, sob pena de refutar, caso se despreze o vínculo, a dinamicidade do campo.

Tomando como referência o aparato das competências e das relações entre teoria e prática presentes nos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração dos quatro *campi*, o que se pretende é desenvolver uma investigação sobre o trabalho pedagógico previsto para o docente universitário, confrontando as orientações contidas nos documentos sob análise com os depoimentos fornecidos pelos coordenadores dos cursos, já que estes têm uma visão de conjunto acerca do trabalho efetivamente desenvolvido pelos docentes.

1.1 Quadro Teórico

Tendo em vista a medida de (re)estruturar ou (re)pensar o currículo, cabe indagar se as IFES se aproximam das capacidades mínimas que o mercado exige de um administrador, reforçando seu papel e sentido sociais, sobretudo se considerarmos a implantação de diversos *campi* em cidades do Interior, em especial na Região Nordeste, muito em razão do processo de globalização e das novas tecnologias que, invariavelmente, tende a suprimir as credenciais acadêmicas, beneficiando apenas os poucos privilegiados – egressos com formação profissional consubstanciada pelo exercício prático do conhecimento.

Particularmente no que se refere ao desempenho da sua profissão, o professor deve repensar a sua posição enquanto profissional¹⁴, visto que não está imune às mudanças do mundo

¹⁴ Na visão de Perrenoud (2002b, p. 12) “[...] só alguns ofícios são considerados profissões integrais, por exemplo, os ofícios de médico, advogado, [...], **administrador**, [...]. O **ensino** não está incluído entre eles”. (Grifos do autor). Ainda sob a concepção de Perrenoud (2002b, p. 12) e tomando as lições de Etzioni (1969), o ofício de professor é considerado uma semiprofissão e isto mudaria apenas quando os docentes decidirem “[...] assumir riscos e deixar de usar como proteção o ‘sistema’, os programas e os textos”. Para atingir tal patamar, o professor deve ser reflexivo (SCHÖN, 2000), implicando que na sua prática cotidiana ele aprende, pratica e socializa os conhecimentos. Sob este enfoque, este trabalho propõe que a concepção do *savoir-faire* seja substituída pelo modelo *apprendre-pratique-socialise*, onde o professor, na intenção de tornar as imbricações epistemológicas mais funcionais com o fito de adequar o graduando ao mercado de trabalho, concomitantemente desenvolve procedimentos para sua autoformação, também se aproximando das condutas no campo empresarial.

moderno. Para Perrenoud (2013, p. 33) “[...] em todas as esferas da existência, no trabalho e fora dele, insiste-se nas novas condutas, nos novos desempenhos e, portanto, nas novas competências”. O professor universitário não prescinde, por conta das inovações contidas nas relações sociais atuais, de revisar e contextualizar a sua formação, a sua mentalidade e principalmente o seu comportamento enquanto agente participativo neste desafiante contexto. Subjacente a esta condição, o currículo tende a refletir a autoavaliação que o docente faz de sua prática, daí o caráter dinâmico do currículo.

Por isso, é fundamental fugir das soluções caseiras – quase sempre de fácil utilização – pois os problemas atuais exigem uma carga maior de compromisso e criatividade, apontando para a ruptura com os velhos paradigmas. Nessa perspectiva, Rasco (2011) afirma que há uma pressão externa gerada pelas reformulações dos processos produtivos, cabendo ao professor a construção de protótipos pedagógicos que contribuam para a operacionalização da autonomia dos egressos, assegurando um caminhar menos penoso no duro desafio de encontrar o seu porto seguro profissional, ou seja, formá-lo em consonância com as possibilidades mercadológicas. Mas, como pertinentemente indagam Abreu e Gonzalez (2009, p. 110), “para atender a essa formação, será que o atual fazer pedagógico satisfaz ou esse novo modelo provocou mudanças na prática pedagógica dos professores, segundo sua própria experiência no exercício da docência?”

Assim, se o objetivo da universidade é criar e/ou estabelecer as condições necessárias para a habilidosa preparação dos seus alunos – e neste contexto, são considerados aspectos como: a autonomia intelectual, a independência política¹⁵, a maturidade cultural, o diferencial cognitivo, a interatividade social, a formação holística, a vontade progressista, o interesse científico, a intencionalidade propositiva, a visão pragmática, a busca pela transformação, a participação coletiva, a criticidade, entre outros – o docente é convocado a participar do processo como elemento de catalisação entre o que o mercado espera do administrador recém-formado e os componentes curriculares que permitiram sua melhor formação, atuando sob um prisma funcionalista, mais operacional, como é, em essência, o Curso de Administração.

Este é o ponto: problematizar a profissão do docente, entendendo suas diversas nuances, tomando como eixo orientador a ideia de que suas competências constituem o ponto de

¹⁵ Rui Canário (2014) atribui à escola um espaço onde os alunos tomem gosto pela política, onde, segundo ele, “se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra”.

partida para a revisita aos currículos manuseados na área da Administração, considerando a dinâmica ditada pela lógica capitalista e, em última instância, campo de ação no qual o egresso desenvolverá as suas destrezas de forma prática.

Ao se admitir como missão a formação do egresso para o mercado, o Curso de Administração carrega, em sua estrutura propositiva, intencionalidades e fatores nitidamente voltados para a ação, tomada de decisão, eficiência, desempenho, produtividade, condutas atitudinais, finalidades sociais, entre outros – fatores típicos do universo corporativo. Um dado positivo é que algumas iniciativas do corpo docente têm demonstrado a propensão de, parcialmente, acompanhar as condições regidas pelo mercado, como condição última para intender as modificações do currículo.

Ressalte-se que a construção de um paradigma que contribua para a adequada formação e consequente êxito do administrador enquanto profissional a ser indicado para o mercado é tarefa constituída por três importantes eixos: a) as aptidões do profissional requeridas pelo mercado; b) o conjunto das competências dos docentes que tocam o processo educativo pautado na matriz curricular pertinente; c) a ideologia institucionalizada no fórum acadêmico. Tecendo considerações sobre ideologia, Moreira e Tadeu (2011, p. 32-33) firmam três importantes posições: **a)** “[...] a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos [...]”; **b)** “[...] a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, uma construção logicamente consistente” e **c)** “[...] a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida”. O tema suscita inúmeras implicações, pois considerada a forma de pensar de um grupo, a ideologia no ambiente educacional inevitavelmente infere um viés que nem sempre representa o desejo da maioria.

Em função da influência e prestígio que detêm na academia – e só por isso sofrem resistência de outras correntes – os professores por vezes definem a ação pedagógica com base em convicções pessoais, certezas particulares e como consequência da própria formação, quase sempre, portanto, em confronto com o currículo prescrito, que por sua vez pode estar desalinhado com a lógica do mercado. Por esta razão, o eixo “ideologia” pauta as decisões tomadas no tocante ao currículo, motivo pelo qual deve estar em permanente reflexão e flexão, como sugerem Moreira e Tadeu (2011).

A ideologia, portanto, é um processo, não um estado. Pode ser dissipada, revista, repontuada, idealizada de outra forma. Nesta perspectiva, como afirmam Moreira e Tadeu (2011, p. 34) “[...] falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia”, reforçando a importância da posição dos professores frente às necessárias alterações curriculares, mesmo porque o currículo existe para ser transgredido. Em interessante passagem, Severino (2012, p. 37) traz uma ideia de que como a ideologia percorre em uma via de mão dupla: “Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o”.

A discussão central sobre currículo invariavelmente remete à seguinte questão: o que, de fato, deve ser ensinado ao aluno de um curso de administração? Buscar respondê-la implica, primeiramente, admitir que o currículo, como todo construto humano-social, pode sofrer diversas influências em sua constituição: possuir um caráter mais técnico; ressaltar questões ambientais; destacar as relações pessoais e interpessoais nas organizações; abordar as especificidades regionais; intensificar a vocação do aluno tomando o seu perfil como parâmetro; ampliar ou reduzir as temáticas sociais, políticas e filosóficas; enfatizar aspectos econômicos, etc. Em suma, pode apresentar um caráter mais ou menos prático, a depender da visão geral que o corpo docente detiver sobre os meios e os fins previstos nos PPC’s.

Em segundo lugar, considerando o que Freire (2011a) entende sobre os processos pedagógicos, a dialogicidade, prática social por meio da qual professores e alunos definem conjuntamente os conteúdos e o currículo a ser trabalhado, mostra-se importante nos processos de ensino, o que me leva a vislumbrar sua fecundidade também no âmbito do Ensino Superior. Moreira e Tadeu (2011), autores da corrente pós-crítica, assinalam, por sua vez, que o currículo deve considerar, entre outros fatores – gênero, etnia, etc. – os artefatos culturais em sua composição, indicando um viés emancipador e insubmisso às estruturas da lógica capitalista. Sob esse ponto de vista, no âmbito da universidade, os *stakeholders* – alunos, docentes, gestores – podem então estabelecer um diálogo propositivo sobre os encaminhamentos que deve possuir o PPC, concedendo ao mesmo uma flexibilidade capaz de convergir os interesses de quem forma e de quem se forma visando a atender à sociedade.

Sintetizando, a partir da leitura e percepção de vários especialistas da área e tomando como referência o docente que atua no campo da Administração e áreas afins – como o autor do presente trabalho, reconhece-se o grande desafio para conciliar aspectos técnicos e

humanísticos no cotidiano do seu ofício. As competências para o trabalho (graduado) são produzidas a partir das competências nos domínios da educação (docentes), as quais estão alinhadas com os artefatos capitalistas (mercado), conforme se vê na Figura 1. Uma vez que “o objetivo maior da atuação docente no Ensino Superior é formar futuros profissionais”, conforme acentua Almeida (2012, p. 88), torna-se problemático que a atuação do professor esteja pedagógica, epistemológica, didática e cognitivamente em descompasso com a realidade interveniente do mundo e do mercado do trabalho.

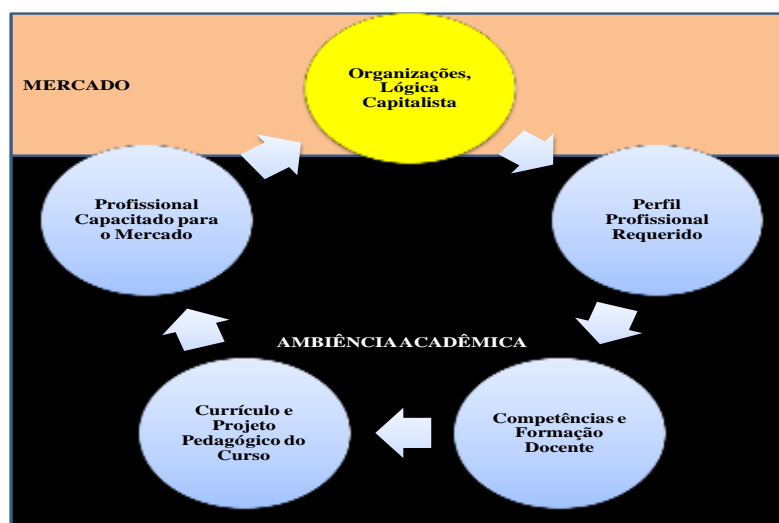


Figura 1. Fluxo da Configuração Curricular
Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 1 – Fluxo da Configuração Curricular
Fonte: Elaborado pelo autor, 2012

Um dos objetivos deste estudo é, portanto, investigar se a competência do professor se coloca como ponte para o êxito formativo do aluno de Administração, tendo em vista as tensões pertinentes à relação entre teoria e prática presentes no currículo do Curso de Administração da UFPI. Para tanto, apresentam-se, no tópico seguinte, os objetivos visados.

1.2 Objetivos

Objetivo geral: investigar como é desenvolvida a relação teoria e prática no Curso de Administração da UFPI.

Os objetivos específicos que alicerçam o objetivo geral são:

- Descrever a missão e os objetivos dos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração, compreendendo como se articulam os conhecimentos de caráter prático e teórico, tomando como referência a relação entre mercado e educação;
- Desvelar as motivações que orientam os Coordenadores do Curso a revisar/atualizar/estruturar o currículo muitas vezes enfrentando a resistência dos docentes, e
- Observar, a partir dos relatos dos coordenadores do curso, as estratégias por meio das quais os docentes do curso operam o currículo, do ponto de vista prático e/ou teórico.

1.3 Justificativa

A importância da integração entre as competências docentes e o currículo visando a atender às demandas do universo empresarial é condição essencial para tornar o aluno de Administração mais capacitado para o mercado, considerando a relação entre teoria e prática. A ideia é que o currículo seja pensado sob um olhar prático, utilitarista, funcional. Esta possibilidade advém da estreita aproximação entre universidades e organizações, entre educação e mercado de trabalho. A utilização de um currículo mais operacional perpassa pela sensibilização dos docentes que respondem pela aplicação do PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

Considerando que, como reforça Guimarães (2013, p. 353), “o professor é o agente de mudança e o sujeito político e pedagógico que reconhece a heterogeneidade do mundo socioeconômico, instigando e fomentando a revisão do currículo a partir de sua percepção cognitiva e epistemológica”, tem-se no docente o elemento intermediador do processo de transformação do sistema ensino-aprendizagem, não apenas atuando como instrumento de materialização dos regramentos legais, mas sobretudo na condução de mudanças que coadunam com os interesses do mercado e do corpo discente.

Assim, “Admitir as mudanças, sem abrir mão da sua autonomia e identidade, representa um padrão condizente com a visão educadora, desde que alheio aos prejudiciais estereótipos” (GUIMARÃES, 2013, p. 353) constitui uma medida saneadora dos supostos gargalos observados na matriz curricular dos Cursos de Administração. Entende-se por gargalos a discrepância entre o que se denota como temáticas e ações necessárias para a formação do aluno e os tópicos determinantes e contemporâneos sinalizados pelo mercado, ou seja, suas características mais pragmáticas.

Segundo Christensen e Eyring (2014, p. 338): “[...] o aluno inteligente confia que o professor saiba aquilo que seja de seu maior interesse”. Torna-se importante frisar que o conceito de liberdade está conectado com o de autonomia e esta é examinada a partir da consciência ou, como avança Saviani (2012, p. 53), a partir de uma “consciência refletida”, a qual encaminha o sujeito para a realização, visando ao feito em cuja base se assenta a intenção. Neste ponto, Saviani (2012, p. 50) faz uma importante consideração:

Como formar o homem livre, na verdadeira acepção dessa palavra? Isso só será possível [...] se o educador for capaz de preservar a relação íntima entre liberdade (no sentido específico) e responsabilidade; em outros termos: se ele for capaz de encarar a liberdade nas suas duas faces: liberdade de escolha (liberdade propriamente dita) e liberdade de adesão (responsabilidade).

Seria ou estaria o docente oprimido em sua liberdade de ação? Onde, afinal perpetua-se a liberdade senão pela consciência introjetada na ação refletida, na *práxis*? Estaria o professor, fértil terreno onde brotam as liberdades esquecidas, as consciências para serem resgatadas e os sonhos ainda acalentados dos alunos, sendo amordaçado em suas orientações e decisões pedagógicas? Será que, como alerta Freire (2011b, p. 47), os professores “descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser”?

Neste sentido, este estudo busca uma reflexão sobre as orientações que os docentes incorporam, fundamentada na necessidade de identificar em que circunstâncias o currículo pode ser modificado tomando-se como pano de fundo as implicações capitalistas e a necessidade do corpo docente em aderir às mutações de um “ambiente social complexo e instável”. (ZARIFIAN, 2011, p. 42)

Uma vez que há na literatura (bibliografias, teses, dissertações, artigos, etc.) abordando a questão das *competências*, mas sob a ótica dos alunos – formação por competências, o que não é o objeto da presente pesquisa – assim como as do *currículo* – porém nos níveis fundamental e médio, a partir das prescrições da LDB – considerações que fogem ao propósito central do estudo, entende-se esta pesquisa como relevante. Diante da constatação, notando a incipiência de estudos que transitam nos dois temas comentados, na seara das universidades (IFES), o presente estudo tem como propósito aproximá-los, a fim de apontar uma nova perspectiva no campo, a qual se alinha com a ideia de que o currículo é produzido a partir das condições externas e internas, considerando as competências e motivações dos docentes.

Para compreender a dinâmica que dá feição ao presente estudo, é importante ainda esclarecer a diferença entre formar para o mercado de trabalho e deixar que as demandas do mercado de trabalho interfiram na definição do currículo e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O professor universitário, que goza de maior prestígio social e autonomia profissional em relação ao professor da educação básica e fundamental, não está imune às implicações que o mercado tem ditado nas últimas décadas.

Isto se deve principalmente em razão da recorrente concepção de que, por conta da redução substancial dos postos de trabalho no mercado qualificado, a arena educacional se tornou alvo permanente das organizações em busca de profissionais criteriosamente preparados. Sob essa ótica, as universidades se tornaram celeiros inequívocos de profissionais mais qualificados, ideais para suprirem as demandas do regime mercantilista em voga. No caso em especial do Curso de Administração, a preparação do administrador envolve enfaticamente a concepção formativa do indivíduo para o mercado de trabalho e isto implica no uso de uma didática centrada na prática, dada à sua importância na formação do administrador.

Por outro lado, é fundamental ressaltar que a intenção de desenvolver um estudo que contemple as conexões que se dão entre a educação e o trabalho, focando em um curso superior, deve-se particularmente à trajetória do pesquisador, tomada temporalmente antes e depois do seu ingresso no Magistério Superior, ocorrida em 2006, quando ministrou sua primeira aula em uma faculdade privada em Fortaleza, no Curso de Administração.

Todavia, antes mesmo de ingressar no Magistério Superior (2006) como docente, no turno noturno, em concomitância à atividade que exercia como gerente de uma grande corretora de seguros em Fortaleza (mercado securitário), convém registrar que o percurso profissional, grande parte dele desenvolvido na iniciativa privada, integrando mais de três décadas (31 anos, exatamente), exigiu quase na totalidade de suas atividades ações práticas, típicas do mundo empresarial.

Este pesquisador conviveu com um mundo profissional quase que empírico, tendo que buscar as respostas aos impasses e conflitos no curso da ação, isto é, em pleno voo, em razão da insuficiência de um aprendizado mais prático no Bacharelado feito, onde foi contemplado com um conhecimento eminentemente centrado em teorias e poucas análises de casos ou experimentos práticos, as quais possivelmente lhe permitiriam um adensamento

epistemológico apropriado para enfrentar as situações-problema que enfrentou no cotidiano de seu percurso profissional.

Assim, a relevância da pesquisa funda-se também na constatação e na importância da prática para a formação do professor e para a formação do aluno de Administração, motivo pelo qual a análise periódica do currículo torna-se essencial para alinhar os interesses dos agentes envolvidos, mencionados anteriormente.

1.4 Procedimentos metodológicos

Nas Seções 1.4.1 e 1.4.2 são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para promover o desenvolvimento da pesquisa.

1.4.1 Considerações sobre a Administração como Campo de Pesquisa

Tem se expandido no Brasil as experiências e os estudos em pesquisas no campo das Ciências Sociais Aplicadas¹⁶. Na área da Administração há inúmeros estudos que relatam teorias que intensificam os debates quanto ao comportamento das organizações, muitos deles tomando como ponto de partida as imprevisões da lógica capitalista, embora a teoria não possa ser “[...] vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais” (FÁVERO, 2011, p. 69). Há setores específicos que representam e fomentam as pesquisas de Pós-graduação no campo, como a ANPAD – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Administração, que tem contribuído para o aprofundamento das discussões sobre as inúmeras

¹⁶ Fabregat (2005, p. 41) afirma que o objetivo final das Ciências Sociais “deve situar o aluno crítica e imaginativamente na sociedade em que vive, intervindo neste processo três variáveis: a) A evolução da sociedade no tempo – aspecto histórico; b) A organização da sociedade em diferentes espaços mundiais – aspecto geográfico; c) O estudo dos problemas da sociedade, que tem evoluído ao longo do tempo e é organizado no espaço geográfico, e as soluções que são dadas aos mesmos – aspectos políticos e sócio-econômicos”. Neste aspecto, a adição da expressão “aplicada” às Ciências Sociais – campo no qual está a Administração inserida – dá a exata noção da importância do papel cristalino que os profissionais devem realizar com vistas a manusear a realidade concreta, ávida que é por soluções confiáveis e cuja viabilidade esteja assegurada. Aliás, como citam Lemgruber e Oliveira (2011, p. 29), aportados nas menções de Perelman e Olbrechts-Tyteca, o modelo racionalista atribuí às Ciências Sociais um caráter menor que as Ciências Exatas e Naturais, dada “[...] à dificuldade ou incapacidade de adotarem o formalismo matemático ou de exibirem as provas empíricas irrefutáveis capazes de garantir as verdades sobre as quais fundam os conhecimentos que produzem”. Para corrigir este suposto desequilíbrio entre as ciências, a Teoria da Argumentação emerge como instrumento para mediar os conflitos do campo.

questões que gravitam no campo da Administração – e as novas perspectivas em seu entorno – e em que contexto estão sendo estas perturbações examinadas.

Questões como meio ambiente, sustentabilidade, auditoria, Governança Corporativa, ética, novas tecnologias, diversidades cultural, religiosa e étnica, liderança, desempenho, etc. têm sido alvo de constantes artigos, teses, seminários, fóruns, encontros, destacando-se o EnANPAD – Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Administração, evento que reúne anualmente, na cidade do Rio de Janeiro, os principais pensadores, pesquisadores, docentes, especialistas e formadores de opinião do campo em matéria de Pesquisa e Pós-graduação das universidades brasileiras, e que em 2014 já conta com sua 38ª Edição anual.

No âmbito da ANPAD, por outro lado – talvez pela concentração que é dada aos achados na dimensão “pesquisa”, evidenciando um justificado foco na Pós-graduação – veem-se incipientes estudos quanto à questão da contextualização do currículo (graduação) tomado como importante instrumento para a formação de uma ponte, no campo, entre ensino e pesquisa, e em razão de sua repercussão junto ao mercado de trabalho, espaço consagrado de natural desembarque do novo administrador.

Com o objetivo de fomentar as discussões em torno dos temas sob investigação – capitalismo (assentado na relação entre teoria e prática como requisito para a sua configuração), competências docentes e currículo – o Quadro 1 traz um recorte dos trabalhos em língua portuguesa, publicados em revistas brasileiras, envolvendo os conceitos que sustentam a pesquisa. Por meio de busca realizada no dia 13 de outubro de 2014 no SCIELO (Biblioteca Científica Eletrônica), compreendendo o período entre 2010 e 2014 (5 anos), foram encontrados os seguintes trabalhos, cujos conceitos basilares (ou combinação parcial deles) estruturam o presente trabalho no Campo das Ciências Sociais Aplicadas.

CONSTRUTOS	TOTAL	CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	OUTROS CAMPOS DO CONHECIMENTO	EXCLUSIVAMENTE NA ÁREA DA ADMINISTRAÇÃO
Currículo, competências e capitalismo	0	0	0	0
Competências e docência	169	6	163	2
Capitalismo e currículo	277	6	271	3
Capitalismo e	169	67	102	11

competências			
--------------	--	--	--

Quadro 1 – Construtos da pesquisa mencionados em trabalhos científicos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014

CONSTRUTOS	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
Currículo, competências e capitalismo	Nenhum trabalho	-
Competências e docência	1. Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras	2011
	2. Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição	2013
Capitalismo currículo	3. Administração pública e políticas públicas	2011
	4. Presença da lógica no domínio da organização do conhecimento: aspectos interdisciplinares no currículo do ensino superior	2011
	5. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de Administração pública no Brasil (1966-1982)	2013
Capitalismo competências	6. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento	2012
	7. A alavanca que move o mundo: o discurso da mídia de negócios sobre o capitalismo empreendedor	2012
	8. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância	2010
	9. Capitalismo brasileiro e responsabilidade social empresarial	2013
	10. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável	2012
	11. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo	2011
	12. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?	2011
	13. Capital, controle social e participação autônoma dos trabalhadores no capitalismo em crise	2012
	14. (Re)contando a velha história: reflexões sobre a gênese do Management	2010
	15. Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração	2012
	16. Esquadrinhando a governança corporativa: o comportamento dos personagens sob o ponto de vista dos discursos dos autores acadêmico	2013

Quadro 2 – Trabalhos científicos com pertinência aos construtos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014

Observando o Quadro 2, é importante registrar que se excetuando os trabalhos 2, 4 e 8, pela proximidade relativa que possuem com o presente estudo, os demais apresentam distanciamento em relação aos construtos em investigação, daí a constatação da carência de pesquisas contemplando, de forma concomitante, os tópicos em questão.

A dificuldade em elencar estudos que imbriquem competências docentes, capitalismo e currículo se justifica pela concepção corrente de que o currículo é, *a fortiori*, elaborado pela academia, sem ingerências externas. Todavia, na área da Administração esta visão é vencida pela necessidade evidente de alinhamento entre os procedimentos empresariais e as habilidades dos futuros administradores. Neste contexto, o docente é a via de interlocução entre tais polos, que por meio de suas competências alinhava teoria e prática, buscando promover a formação do discente de maneira mais próxima à realidade do mercado de trabalho.

1.4.2 Caracterização da Pesquisa Proposta

Com o objetivo de conhecer, investigar, descrever e interpretar fenômenos de natureza social aqui disposta faz-se imperiosa a adoção de uma abordagem qualitativa, haja vista a pretensão de investigá-los em sua concepção realística (RICHARDSON, 2010), permitindo que os entrevistados tenham liberdade de discorrer sobre as pautas da pesquisa com o intuito de enriquecer o apanhado, a partir de um roteiro pré-determinado, considerando ainda que, no decorrer do processo, outros achados podem ser angariados como procedimento de aprimoramento do estudo.

Para dar profundidade a esta pesquisa, opta-se pela utilização da multiabordagem por meio da técnica de estudo de caso, visto que para um satisfatório percurso com vistas a ratificar ou rejeitar os pressupostos a mesma é recomendada dada à “[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2010, p. 32). A técnica do estudo de caso é uma estratégia de orientação, uma vez que a proposta é operar elementos e evidências para demonstrar uma teoria e por intermédio de um questionário semiestruturado, visando a apurar os significados, opiniões e sentimentos dos coordenadores, sujeitos da pesquisa. A multiabordagem é recomendada pelo rol de sujeitos da pesquisa, que podem apresentar considerações independentes e não necessariamente registrando tendências para um suposto ponto de convergência, sinalizando não apenas o caráter descritivo e explanatório, mas exploratório da pesquisa.

Para incentivar e enriquecer a discussão em torno das questões que envolvem as ingerências do mercado na condução das práticas educacionais, em especial no tocante ao currículo e à formação do corpo docente, e também como instrumento para amalgamar, em boa dose, com

o fito de tornar elemento de mediação entre os espaços que compõem o embate – mercado e academia – operam-se várias conceituações sobre competência (s) como elemento-chave na tentativa de construir o consenso entre os dois polos em evidência. Neste particular, foca-se o que de mais pertinente há em relação à competência do docente, a quem subjaz a composição dos componentes curriculares que, ao cabo, sustentarão a profissionalidade¹⁷ docente. Buscar-se-á a decomposição da teoria (CANO, 2006) visando a uma melhor apropriação das respostas obtidas em campo, com o intuito de refutar ou consagrar os pressupostos do estudo.

Considerando que serão analisados os quatro Cursos de Administração atualmente existentes no âmbito da Universidade Federal do Piauí – UFPI, a utilização do estudo multicaso torna-se indispensável para prover adequadamente a formatação do questionário. Para Martins e Theóphilo (2009) o sentido do estudo multicaso é a verificação de semelhanças ou diferenças entre os casos sob investigação (os PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração, dos quatro *campi* sob investigação), contribuindo para uma análise de dados mais consistente, atestando a teoria proposta com base em posições idênticas obtidas em locais distintos.

O *locus* da pesquisa são os quatro *campi* que ofertam o Curso de Administração: Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina (sede). Os instrumentos que permitirão a coleta de dados serão a análise documental e as entrevistas¹⁸ com questões semiestruturadas. Neste sentido, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a expectativa dos docentes quanto às modificações

¹⁷Ao desenvolver longo estudo sobre a autonomia do professor, Contreras (2012) utiliza o conceito de profissionalidade – rejeitando o termo profissionalização por encontrar nele um aspecto corporativo, como o uso do controle sobre o trabalho docente – enquanto Farias *et al.* (2011) consideram o trabalho docente como profissionalismo. Neste aspecto, Santos (2009, p. 169), tentando estabelecer a distinção entre ambas, afirma que enquanto “a **profissionalização** [profissionalismo] docente restringe-se à mobilização de conhecimentos e ao domínio de métodos de trabalho, a ideia de **profissionalidade** busca recuperar a dimensão pessoal e subjetiva do agir cotidiano na instituição escolar, a mobilização de intenções, valores individuais e grupais e a cultura da escola”. O dilema – ou contraste conceitual – reside na ideia de que o ensino talvez não possa ser considerado uma profissão. Santos (2009, p. 170) tenta resolver este impasse ao afirmar que o ensino – como profissão – está fundado em três dimensões: “a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, ou seja, necessárias à **profissionalidade**”. (Todos os grifos do autor). A partir de Millerson (1973), Cheetham e Chivers (2005, p. 6) identificam uma profissão – como a de professor – ao constatar “o desenvolvimento de um modelo de profissionalismo com base em certos aspectos sociológicos da prática profissional”.

¹⁸ Para Yin (2010), a entrevista, no ambiente do estudo de caso, é considerada uma das seis fontes de evidência, destacando solenemente a sua essencialidade para obtenção das informações. Yin (2010, p. 133) recomenda que o pesquisador opere em dois níveis ao mesmo tempo: “satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação [...] enquanto, simultaneamente, apresenta questões ‘amigáveis’ e não ‘ameaçadoras’ em suas entrevistas abertas”. Reconhece-se que questões mais abertas implicam um número reduzido de perguntas e que questões fechadas limitam as informações e restringem o alcance do que de fato tenta-se extrair do contato pessoal. Opta-se pela entrevista, realizada por um curto período de tempo (YIN, 2010). Por estas razões, o questionário contendo questões semiestruturadas pode contribuir para os propósitos da pesquisa.

no currículo é crucial para apontar que motivações e competências são necessárias para torná-lo mais próximo da lógica do mercado, isto é, sob condições mais funcionalistas e operacionais.

Com o intuito de complementar e consubstanciar as informações obtidas por outros métodos e técnicas, investiu-se na análise documental, que do mesmo modo contribui para o desvelamento de aspectos do problema sob investigação. Os documentos analisados serão: os Projetos Pedagógicos do Curso de Administração (4 *campi*), as Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX – UFPI), os relatórios gerenciais obtidos junto à SRH – Superintendência de Recursos Humanos da UFPI e à PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e o site do Lattes/CNPQ.

Os objetivos da análise documental, em suporte aos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, são: quantificar o quadro de docentes efetivos de cada curso; compreender como são conferidas as relações entre teoria e prática contidas nos PPC's; identificar a carga horária de cada curso, apontando os créditos teóricos e práticos contidos no conjunto das ementas; descrever a formação (acadêmica e profissional) dos docentes vinculados ao curso dos 4 *campi*; desvelar se os objetivos dos PPC's estão alinhados com as demandas do mercado.

Para diluir eventuais senões na análise do leitor acerca de alguns posicionamentos do autor, é importante registrar que como docente do Magistério Superior há 8 anos e atualmente desempenhando a função de docente, determinadas considerações trazidas à baila não constituem juízo de valor, mas um ponto de vista legítimo, fruto da convivência de fato com tais situações. Uma vez que alguns construtos serão neste estudo utilizados, reconhece-se a importância da decomposição teórica visando à mensuração dos conceitos (POPPER, 2004) para facilitar a análise dos dados obtidos.

Tomando como referência os PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos, onde se encontra inserido o currículo, para a categorização, tratamento e interpretação dos dados recorrer-se-á à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O discurso processual deve permear a abordagem aos entrevistados, buscando compreender o significado dado às palavras (CUNHA, 2012) em determinado contexto. Os resultados servirão para subsidiar uma reflexão acerca da interlocução entre currículo e competências e formação docente no contexto capitalista.

1.5 Quadro de Pressupostos

Para compor a presente pesquisa e consignar substância teórico-empírica aos propósitos intencionados, entende-se necessário definir alguns pressupostos que serão afirmados ou refutados, a fim de permitir a compreensão do percurso finalístico a partir dos objetivos e problemática propostos.

Segundo Bueno (1996, p. 345), hipótese ou pressuposto significa “suposição admissível; teoria provável, mas não demonstrada; suposição”. Sob esta perspectiva, busca-se confirmar a tese de que o currículo é atualizado, modificado, recontextualizado e reformulado a partir da iniciativa dos docentes – competências, motivações, interesses – cujo determinante advém das transformações do mercado de trabalho, para onde normalmente seguem os egressos do Curso de Administração.

Os pressupostos da pesquisa têm o propósito de esclarecer – independentemente de confirmação ou negação – se um ensino mais prático tende a melhor qualificar o acadêmico de Administração, contribuindo, também, para a formação continuada do docente. Pretende compreender, como consequência, em que condições o docente se sente estimulado a revisar o currículo considerando o conjunto de reviravoltas dos processos e dos procedimentos adotados pelas empresas, interferindo diretamente na qualificação dos profissionais que para ela regularmente se dirigem. O Quadro 3 relaciona os pressupostos sugeridos.

LEGENDA	PRESSUPOSTOS	EXPECTATIVA DA TESTAGEM DO PRESSUPOSTO
P1	A formação profissional do professor constitui motivo para a configuração do currículo	Identificar como a formação e a experiência do professor contribuem para os ajustes no currículo, adaptando-o às contingências determinadas pelas novas posições mercadológicas.
P2	A missão e os objetivos dos PPC's estão coadunados com as exigências do mercado	Observar se a missão e os objetivos do PPC têm ou não alinhamento com as necessidades empresariais a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa.
P3	O currículo é estruturado sob a lógica de mercado e/ou por meio das competências dos docentes	Atestar, por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, como os professores compreendem a necessidade de atualizar o currículo. Para tanto, fazem uso de suas competências, especialmente às disciplinas mais práticas, para dar ao egresso um portfólio mais funcionalista do conhecimento. A ideia é que o docente exercite o seu conhecimento em campo (<i>apprendre, pratique, socialise</i> ¹⁹).

¹⁹ A proposta de que ao aprender e praticar com seus alunos, após definir as estratégias e os conteúdos necessários para atingir os objetivos do processo ensino-aprendizagem no âmbito da graduação, o docente em verdade transfere o corpo do conhecimento tido como indispensável para a formação do profissional administrador. Sob estas condições, promove a socialização do conhecimento ao coletivizar o mecanismo de

P4	A formação do administrador pressupõe um ensino mais operacional, em que o docente desenvolve estratégias didáticas mais práticas e experimentais	Conferir se a falta de experiência profissional anterior (atuação empresarial) do professor pode interferir na qualidade da formação dos acadêmicos de Administração da UFPI.
----	--	---

Quadro 3 – Pressupostos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Diante dos pressupostos formulados e considerando as imbricações diretas que o Curso de Administração tem com o mercado de trabalho, reconhecidamente subjacente às determinações do regime capitalista vigente, o Capítulo 2 tratará da descrição sobre as relações, conflitos e convergências que há entre a educação e o trabalho, vistos sob o prisma da profissão de administrador, objeto do presente estudo.

transposição didática. A este respeito, Sousa (2012, p. 36) afirma que “o ensino confunde-se, no seu sentido mais lato, com a socialização e pode conceber-se como uma atividade comunicativa. Nesse sentido, ensinamos quando partilhamos, orientamos ou informamos”. Na visão de Veiga (2001, p. 59), ancorada em Perrenoud (1993), a transposição didática favorece “a compreensão do trabalho docente em relação ao conhecimento, aos componentes curriculares e ao currículo no conjunto”. A proposta é que o modelo *apprendre-pratique-socialise* impulsiona tanto o docente quanto o discente a buscarem meios eficazes para consolidar a teoria como referência primária, contribuindo para a realização instrumental dos conhecimentos angariados no percurso formativo de ambos, em razão do caráter eminentemente operacional da Administração, considerada uma ciência. A Administração está ancorada em preceitos teóricos, mas detém em seu bojo amplo espectro de fundo prático, o que a torna complexa, dinâmica e permanentemente intencional.

2 AS RELAÇÕES ENVOLVENDO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Os reflexos constatados no sistema educacional advindos das mudanças no universo corporativo indicam que as expectativas lançadas sobre os desígnios naquele campo retratam a ideia do atrelamento da educação às demandas do mercado. Parece não configurar mais antagonismos, resistências e embates ideológicos as consequências que as questões relacionadas ao trabalho têm promovido no ambiente educacional.

A forma como o processo se instrumentaliza ainda repercute em intensidade moderada, pela convicção formada – não unânime – de que o modelo se petrificou no contexto socioeconômico mundial. O que se pode conferir é a íntima atração entre a profissão de administrador – que determina no bojo da atividade cotidiana condutas operativamente eficazes – e a educação no campo em análise – que tem demonstrado algum distanciamento do pragmatismo²⁰ propriamente dito da profissão em apreço – resultado provavelmente da expressiva concentração em conhecimentos teóricos, sem a contrapartida funcional que o conjunto de disciplinas que compõe o PPC exige. A respeito da complexidade que é a formação do administrador, Silva (2014, p. 11) afirma que

a educação em administração é um quebra-cabeça, que possui várias peças que se encaixam e formam uma moldura que abrange não apenas as imagens dos atores sociais envolvidos nos processos de ensino, como também a descrição de tais processos materializada no projeto pedagógico do curso. Além disso, existem peças desse quebra-cabeça que envolvem um conjunto de atividades que são estruturadas para alcançar os objetivos do curso, além de desenvolver as competências necessárias para o egresso mobilizá-las no mundo do trabalho.

Estes dilemas têm promovido discussões sobre a conexão do Curso de Administração com os modelos pedagógicos que naturalmente são implementados no campo da Educação, o qual destaca o caráter sociocultural do indivíduo como requisito basilar para a sua emancipação – política, cultural, econômica, social, simbólica.

²⁰ O termo pragmatismo tem origem da palavra grega *pragma*, significando ação ou prática. No contexto deste trabalho, utiliza-se pragmatismo no sentido de ação, execução, atitude que visa ao atingimento de algum resultado tangível, concreto, uma vez que no campo da Administração a eficiência decorre da mobilização e aplicação de iniciativas e medidas de caráter funcionalista. Significa, ainda, entregar o prometido, atuar eficazmente, tomar decisões diante de situações imprevistas, acionar dispositivos em resposta a contingências evidente. No Campo da Educação, notadamente a partir das contribuições do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), o pragmatismo expõe um conceito mais humanista, relacionando um indivíduo crítico, centrado numa concepção de que nada é absoluto, tudo é relativo e pode ser revisto, em clara dicotomia com a tese racionalista tão evidenciada na Administração. Neste sentido, predomina entre os educadores contemporâneos a visão de que nenhuma certeza é inata, definitiva, porquanto o conhecimento produzido tem caráter falível e provisório.

Por esta razão, Bomfin (2009, p. 54) firma o entendimento de que “nenhuma instituição educacional consegue existir, por muito tempo, descontextualizada – quer ela queira ou não – do mundo que a rodeia”, embora Farias *et al.* (2011, p. 45) entendam que os espaços escolares devem se desvincular da “ditadura do capital” como única alternativa para “reverter a dominação ideológica e a opressão política” comandadas pelo regime, como se na prática fosse possível reunir esforços para enfrentar tão visceral instituição.

Sem dúvida, as mudanças que o mundo do trabalho têm determinado à modernidade²¹, resultado de um sistema perplexificado pela volatilidade das decisões, condutas, argumentações, sensações, orientações e encaminhamentos, sinalizam que os trajetos não são desenhados, em muitos casos, com base em uma necessidade coletiva, mas sobretudo a partir de acomodações individualizadas, em um pêndulo que distorce e confunde, por vezes, espaço e tempo, em um processo oscilatório onde o que menos se petrifica é a certeza, o que menos se imagina é o óbvio, o que mais se desvela é o inesperado.

Bauman (2001, p. 14) faz esta chamada, quando admite que “chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação”, dando a entender que o individualismo se exacerba, não no sentido da aplicação da conduta antiética – embora bastante comum nos exemplos onde a competitividade aflora – mas na forma útil de se almejar novos horizontes a partir da ruptura de padrões vivenciados há algumas décadas ou, como resume Linhares (2011, p. 12) “extravio ético”. Ou seja, o que aparentemente é convicção hoje torna-se especulação amanhã. O incerto se torna uma garantia estendida para o produto da ação humana no presente, visto que a condição humana é insolitamente provisória.

Sob esta ótica, reconhece-se que as demandas que o modelo vigente aponta condicionam, em expressiva dose, o campo educacional²², como espaço apropriado para o forjamento de novos

²¹ Zygmunt Bauman (2001, p. 15) afirma que “a modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanço podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna e de seu moderno entorno se impõe, no entanto, talvez como a ‘diferença que faz a diferença’; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si [...]”.

²² Ancorada na análise de Pierre Bourdieu (1969), Xavier (2003, p. 234) utiliza a expressão “campo educacional” para referir-se a “um sistema de linhas de forças no qual os agentes que nele transitam se opõem e se agregam, mobilizando ações e realizações específicas, de acordo com suas concepções e interesses, conferindo-lhe uma estrutura própria. Quando a movimentação dos agentes e grupos em luta outorga a uma das partes o exercício da hegemonia, pode ocorrer um rearranjo na rede de relações já estabelecidas no interior do campo, redefinindo-se

intelectos, os quais tornar-se-ão o combustível para que o ciclo oscilatório das implicações capitalistas perdure, em permanente atendimento às demandas corporativas. Rodrigues (2011, p. 87), por sua vez, assevera que “[...] mesmo o conhecimento científico pode tornar-se escravo das regras de mercado, como qualquer outro produto”. Isto porque no campo em análise – Administração – “[...] a nova gestão empresarial está povoada de seres excepcionais: competentes para numerosas tarefas, aperfeiçoando-se continuamente, adaptáveis, capazes de autogerir-se e de trabalhar com pessoas muito diferentes”, como acentuam Boltanski e Chiapello (2009, p. 105), obrigando as instâncias educacionais a modular seu comportamento enquanto agente participante de uma sociedade tecnologizada e em constante evolução. De fato, a prática dá sustentação ao êxito profissional.

Afinal, a necessidade do profissional moderno tem mais a ver com o conjunto de aptidões que lhe dá suporte utilitário e permite a prevalência de aspectos valorizados na sua atividade do que nas supostas garantias que as organizações hoje já não têm condições de assegurar face ao elevado grau de competitividade em todos segmentos produtivos, excluindo, portanto, aqueles que tentam se inserir no mercado em posições compatíveis com a formação profissional. O mercado – por meio das organizações – intervém, por vezes diretamente, nas universidades, muito embora “[...] elas [universidades] tampouco se dispõem a reformular seus currículos pronta e voluntariamente, de modo a preparar os estudantes para as maiores demandas impostas pelo mundo do trabalho” (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. xxiii).

A este respeito concorda Santos (2013), para quem as universidades, cujas crises de hegemonia, legitimidade e institucional emplacaram um novo dilema a ser superado, tentam suplantar os problemas de ordem financeira – uma vez que o Estado há muito reduziu os investimentos no Ensino Superior – por meio de parcerias com a iniciativa privada – instituições financeiras, indústrias, petroquímicas, etc. – como alternativa única para suprir as demandas internas, tornando-as menos dependentes dos recursos federais.

Investindo nesta perspectiva, reconhece-se a universidade como fundamental polo de preparação para os futuros administradores, considerando que os professores são tomados como principal referência para mediar e instituir os conhecimentos necessários para pleno uso nas organizações pelo novo profissional. A sinergia entre teoria e prática no contexto da

posições adquiridas em lutas anteriores, o que provocará alterações na própria configuração do campo educacional”.

formação do administrador se torna, portanto, fundamental para aproximar a realidade constatada no mercado de trabalho do modelo pedagógico tomado como ponto de partida para estabelecer este diálogo epistemológico.

Desta forma, torna-se natural inferir que os saberes docentes representam o ponto de partida para a formação de estratégias didático-pedagógicas compatíveis com as demandas advindas do mercado, muito em decorrência da influência das organizações nos domínios educacionais e na condução e idealização, por estas, de novos ícones societários. Neste aspecto pensa, de forma categórica, Charles Handy (2010, p. 89), um dos mais respeitados especialistas mundiais em comportamento organizacional,

as organizações do futuro irão, cada vez mais, controlar as principais alavancas de mudança da sociedade. Os governos aprovam leis e fiscalizam; **as organizações fazem as coisas acontecerem**. Cada vez mais elas são as principais comunidades, ainda que frágeis, na vida da maioria das pessoas (grifos do autor).

Com base neste enredamento teórico, muitos críticos asseveram que a educação é produto inacabado do processo contingenciado do mundo capitalista, afinal, único modelo que na atualidade parece consumir grande energia de pessoas, organizações, povos e nações visando a alcançar um estágio menos penoso na caminhada pela conquista – que sugere medidas cotidianas para sua concretude, tornando as relações ainda mais conflituosas e devassáveis. A educação é, então, designada como *commodity*²³, mercadorizada (SANTOS, 2013), uma mercadoria que pode ser adquirida sem qualquer dificuldade e que não possui lastro diferencial algum, que produz um “conhecimento técnico” (APPLE, 2011b, p. 56), visto o propósito de atender às conjunturas econômicas.

É cabível o registro, desde já, da discordância sobre a posição de Canário (2006, p. 31), para quem a nova realidade – a educação a serviço da lógica capitalista – “conduz a encarar a educação como uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos ‘empregáveis’, ‘flexíveis’, ‘adaptáveis’ e ‘competitivos’”. Embora se trate de ponto de vista recente, reconhecendo o estudioso português que o campo educacional – genericamente – tem se tornado um espaço velado de absorção das orientações capitalistas, recomenda-se uma análise mais detida – para se evitar supostos desleixos

²³ Tradução literal da língua inglesa de “mercadoria”. O termo é utilizado para designar um produto (ou serviço) oferecido sem considerar qualquer diferenciação, isto é, um bem que pode ser adquirido genericamente em qualquer mercado junto a qualquer fornecedor, pois a sua formatação não agrega valores que possam diferenciá-lo na forma ou no conteúdo.

conceituais – sobre alguns cursos superiores, que são orientados efetivamente pelo mercado de trabalho, sendo este, portanto, o espaço para onde o aluno será preparado e encaminhado.

Idêntico entendimento têm Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132) ao firmarem convencimento de forma indireta de que “a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo ‘zero defeito’, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em ‘falha zero’, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana”. Lombardi (2005, p. 34), de igual modo, entende a educação, sob a aura capitalista, “uma mercadoria a ser consumida por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la”. Abreu e Gonzalez (2009, p. 109), em pesquisa sobre o ensino por competências, afirmam que

a noção de competências relaciona-se de forma estreita à globalização econômica, em que o capital conduz a uma formação de trabalhadores que atenda às exigências das constantes alterações resultantes dos processos produtivos, ou seja, um trabalhador polivalente, sintonizado com as propostas de melhoria da qualidade da produção, através da eficiência e eficácia.

Em qualquer situação, a cautela deve prosperar diante de grande sensibilização que o tema costuma suscitar nos debates que rotineiramente envolvem educação e trabalho, ao se conferir ora que a educação é similar à mercadoria (NÓVOA, 2013b; APPLE, 2006), ora que competência só pode ser discutida no ambiente empresarial – em razão do caráter puramente racionalista que alguns tentam estabelecer ao seu sentido – motivo que parece configurar a linha imaginária dos críticos que não concebem o liberalismo econômico²⁴ como uma contingência atual e fator presente na vida dos que operam a educação.

Emprestando as ideias de Washburn (2005), Santomé (2011, p. 177), em obra que ratifica a tênue relação entre educação e capital, potencializa o debate quanto ao estreito vínculo entre a academia e o universo empresarial, notadamente no ambiente estadunidense, afirmando que

[...] as empresas estão transformando em silêncio a vida acadêmica. Os investimentos desses grupos são cada vez maiores e, pouco a pouco, os grupos de pesquisa das universidades trabalham cada vez mais com

²⁴ Com a contribuição de Aulete (2011, p. 853), tem-se *liberalismo econômico* como uma “doutrina liberal aplicada à economia, fundamentada na ideia da livre competição, do predomínio da oferta e da procura na determinação dos preços e das relações econômicas, da não intervenção do Estado na economia etc.”. Por outro lado, e não menos relevante no contexto do presente estudo, conceitua-se *liberalismo político* (AULETE, 2011, p. 853) como “doutrina fundamentada na ideia de liberdade política individual em relação ao Estado, com igualdade de oportunidades para todos”.

filosofias empresariais, para tratar de obter os maiores benefícios econômicos possíveis.

A este respeito – espesso vínculo entre a produção científica realizada nas universidades e as organizações que financiam os achados – também tece comentários Jimenez (2003). É pertinente mencionar a comparação que faz Santos (2009) quanto às competências, termo tão usual no mercado do trabalho. Para a autora (SANTOS, 2009, p. 161)

o desenvolvimento de competências sociais está sendo considerado tão ou mais importante do que as competências cognitivas. Tais análises fazem com que os sistemas de ensino questionem seus planos de estudo, conteúdos, práticas docentes e processos de formação.

Posto desta forma, compreende-se o papel da universidade na proposta de formar o aluno com vistas a mitigar as fissuras que podem inadvertidamente aflorar determinadas carências. Por esta razão, a formação integral do aluno é mister para torná-lo um cidadão completo²⁵ e isto preconiza a adoção de medidas que contemplem todas as competências requeridas pelo mundo do trabalho (competências sociais) e pelo mercado de trabalho (competências cognitivas), já que, no reconhecimento de Rabelo e Ribeiro (2003, p. 222) “[...] a escola vai assumindo com muito maior ênfase o papel de qualificar a força de trabalho necessária à chamada reestruturação produtiva para garantir, sem sobressaltos, o processo ampliado de acumulação capitalista”. Esta qualificação é traduzida pelo conhecimento em ação, pela prática que o graduando desenvolve sempre mirando os requisitos orquestrados pelo mercado de trabalho, ou seja, as organizações.

Não se pode negar a influência do mercado na academia e, portanto, deve isto ser atenuado por meio de intercâmbios e cooperações entre ambos, visto que a universidade não está isolada no resto da sociedade, como incita Rodrigues (2011, p. 99) com base em relatório da renomada revista *The Economist*, ao afirmar que “[...] a maioria das universidades em todo o mundo não atende às expectativas da sociedade e uma das razões para isso é que são orientadas para dentro de si mesmas em vez de se orientarem para fora”. Sugere-se a

²⁵ Uma das premissas para configurar a condição de cidadão completo é reconhecer que detém potencialidades para encontrar significado e espaço no universo do trabalho. É no trabalho que homem se encontra e, posicionado, encaminha sua vida com autenticidade e legitimidade. O indivíduo que possui fragilidades cognitivas, normalmente não dispõe de discernimento para fazer escolhas promissoras, agarra-se a favores e fica sempre à mercê de ideias e destinos terceirizados em razão da sua condição vulnerável, muitas das quais de ideologia duvidosa. Conforme acentua Zarifian (2011, p. 56) “o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional”.

revitalização da imagem que talvez tenha sido perdida com a interposição do modelo capitalista.

Em instigante colocação, embora registrando sua contrariedade a tal expediente, Candau (2010, p. 23), reconhecendo a interferência do mundo tecnicista na educação e entendendo que o modelo educacional atual prepara o indivíduo para possuir um perfil qualificado com o fito de atender aos domínios do capital, afirma que “[...] a escola deve estar fundamentalmente subordinada às exigências do mercado de uma sociedade capitalista, entendida agora não mais apenas nos limites de suas fronteiras nacionais, mas em sua dimensão planetária”. Mészáros (2008) chama o capital de “incorrigível” e reconhece, indignado, a sua ingerência sobre a educação.

É pertinente indagar onde estão os críticos do capitalismo quando o Governo Federal, em iniciativas recentes, investiu pesadamente na qualificação de mão de obra jovem quando focou suas ações na criação e/ou recuperação dos Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologias²⁶, antigos CEFET’s – Centros Federais de Educação Tecnológica. O foco dos Institutos Federais, como se sabe, é preparar mão de obra qualificada visando a atender as demandas da nova economia, onde há uma notória carência de técnicos e tecnólogos.

Com esta medida, o Governo Federal não apenas reconhece a necessidade de acompanhar o ritmo da globalização, tornando indispensável o encaminhamento para o mercado de trabalho de profissionais qualificados, mas proporciona oportunidades para técnicos educacionais e professores que ingressam nas novas unidades, e alunos, que veem as chances de uma colocação no mercado se ampliarem. É seguramente uma forma de proporcionar oportunidades, emprego e renda para todos os atores envolvidos, melhorando o cenário econômico do país, inserido que está em um panorama mundial de elevada competitividade.

Sendo assim e diante da constatação de que em determinadas circunstâncias existe diálogo entre as academias e as organizações, a universidade é o *locus* apropriado para desenvolver estas habilidades, indispensáveis para a emancipação do sujeito que, numa perspectiva teleológica, será encaminhado para o mercado de trabalho, muito embora se discuta,

²⁶ Em 2002 eram 140 Escolas Técnicas no Brasil; Em 2010, o total das ET saltou para 215; atualmente são 354 unidades e está previsto que até o final de 2014 haja 562 unidades, conforme aponta o site da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>), acessado em 21 de mar. 2014.

historicamente, a questão da autonomia – do aluno, do professor, das IFES – neste imbróglio, cuja intervenção externa busca-se anular.

2.1 O discurso da autonomia na universidade

A universidade é uma fonte legítima para a conversão dos projetos pessoais em profissionais. É neste espaço que o homem oxigena os sonhos e torna o desejo de progredir profissionalmente, aspirando à conquista de um trabalho digno e prazeroso, depois de formado. A universidade não é, como comenta Arroyo (2012), uma “escola do trabalho”, mas uma escola que permite ao indivíduo conquistar a dignidade, a cidadania, a autonomia, a consciência e estes importantes fatores podem, presumivelmente, ser obtidos no mercado de trabalho. Porém, o mercado de trabalho não prescinde de atores qualificados – tradução: proativos, eficientes, sensitivos, atuantes – sendo estes preparados por meio de modalidades de ensino mais próxima da vida real das organizações.

Compreende-se a importância da autonomia, reflexividade e criticidade do aluno, atributos que são, *grosso modo*, forjados na arena educacional, qualidades que permitem desenvolver sua caminhada a partir de uma base opinativa, produzindo uma prévia conscientização para a compreensão das ingerências e repercussões dos seus atos e condutas. A autonomia predetermina e estimula a competência pessoal, visto que esta é requisito essencial para a aquisição daquela. No campo da docência superior, o professor tem relativa autonomia para desenvolver o seu ofício – admitindo que a universidade não detém autonomia absoluta pelas implicações extraterritoriais que sofre – e, portanto, é-lhe exigida a competência necessária para garantir que sua tarefa (ensino) transcorra sem percalços, haja vista que seu desempenho é medido pela avaliação feita pelos alunos nas circunstâncias da prática pedagógica. No campo sob análise, a competência docente se reveste da proximidade entre a teoria e a prática que a profissão exige dos futuros administradores.

Todavia, como alcançar a autonomia, permitindo que o indivíduo percorra seu caminho sem intervenções e submissões externas, se a sua formação educacional não consigna a robustez cognitiva necessária para o seu ingresso no universo capitalista? Como desenvolver estes fatores se antes o aluno não apreender o real significado destes no contexto educacional, atestando sua razão de existir? Que razões o aluno identifica na recepção do conhecimento – operada pelos educadores – se não pela garantia de que o “mensageiro” realmente detém

qualificação para tornar compreensível a sua lição, tornando-o apto a compor um tecido social mais amplo?

Outras questões são relevantes para compreender as dinâmicas cultural e simbólica que percorrem o ambiente acadêmico – motivo de apreensão de Apple (2006)²⁷: quem tem sua autonomia comprometida pode influenciar a autonomia dos outros? Quem precisa das organizações – em termos de apoio financeiro – para fazer fluírem as pesquisas pode se autodenominar autônomo, como ocorrem em algumas universidades que têm um elevado grau de dependência financeira de agentes econômicos? Enquanto Rodrigues (2011, p. 87) afirma que “[...] a autonomia acadêmica deve ser reexaminada à luz das mudanças mais recentes”, Cunha (2011, p. 585) reclama que há uma “[...] débil autonomia do campo educacional brasileiro”, a qual permite “a intervenção de forças externas” e Bergamini (2012, p. 95) pontua que “sendo autêntica e autônoma, a pessoa domina e lida com suas próprias competências, sentindo-se suficientemente liberada para fazê-las entrar em ação”, pergunta-se: de que autonomia estar-se-á falando, afinal?

Ao propor que a entrada do graduado no mundo capitalista representa a poda de uma suposta independência angariada na ambiência educacional, alguns especialistas precisam lembrar que as alternativas que o administrador tem diante de si, vencida a fase acadêmica, são inúmeras, como por exemplo: atuar como agente empreendedor; enveredar no funcionalismo público; ascender profissionalmente na organização²⁸ a qual está vinculado; melhor se capacitar como gestor²⁹; alargar a formação administrativa caso já detenha outra; atuar como gestor público, enfim, áreas em que autonomia e independência são essenciais para a realização qualitativa de

²⁷ A preocupação de Apple (2006) é com a desconfiguração da estrutura cultural e simbólica que foi construída há muito tempo como resultado da imposição quase mecânica da força econômica dominante, distorcendo, a seu ver, os valores históricos, promovendo e acelerando o estágio de desigualdade. Neste patamar, o controle social – da escola, em particular – é submetido aos grupos que detêm o poder. Ele denomina a situação de “manipulação consciente da escolarização” (APPLE, 2006, p. 38).

²⁸ Lacombe (2009, p. 13) denomina organização “um grupo de pessoas que se constitui formalmente para atingir objetivos comuns. Incluem-se nesta definição empresas, universidades, hospitais, escolas, creches, associações culturais, partidos políticos, sindicatos, clubes, condomínios, cooperativas, famílias, organizações não-governamentais, associações de classes profissionais, corporações militares, associações de moradores de bairro etc.”. Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 384) definem organização como uma “articulação ou arrumação deliberada de pessoas, que visa realizar um ou mais propósitos específicos usando determinada tecnologia”.

²⁹ Peter Drucker (2010, p. 27) entende que a eficácia administrativa requer competências dos gestores. Para ele, “gestores eficazes tomam decisões eficazes” e sob esta condição o aluno de Administração resgata na universidade as ferramentas essenciais para desenvolver com plenitude a sua tarefa no campo organizacional. Para uma análise mais detalhada sobre o estilo do gestor em organizações, recomenda-se recorrer ao Quadro 5.

seu serviço e que, em quaisquer dos campos mencionados, a eficiência se torna fator indissociável do sujeito. Este tipo de autonomia é subjacente à postura atitudinal.

Aliás, como estimular a independência política, filosófica, social e cultural do aluno se a própria escola é tolhida pela influência da ideologia econômica vigente? Bourdieu e Passeron (2013, p. 232) afirmam que a “[...] autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia”, isto é, a autonomia da instituição escolar se limita às funções externas que tendem a influenciar a sua atuação enquanto parte de um contexto social dado, fruto das forças que anteparam os interesses de ambos.

A percepção de que a territorialidade universitária está sendo influenciada pela territorialidade econômica parece não deixar dúvidas (SANTOS, 2011a; RAMOS, 2011; SILVA, 2008; RIOS, 2011; CUNHA, 2011; CHRISTENSEN; EYRING, 2014). A Declaração de Bolonha (ALMEIDA, 2012; SANTOS, 2013) é um claro exemplo de que o continente europeu caminha a passos largos para definir uma política linear de Educação Superior, consagrando em seu estatuto explícitas orientações de cunhos econômico, produtivista, inovador, ideológico e criativo, condições presentes no arcabouço capitalista. Trata-se, sem dúvida, de uma convenção de caráter padronizado, reflexo do viés político e econômico em que se situa a Europa, indicando mais uma vez a orientação econômica como suporte para as decisões educacionais.

Outra linha de referência e influência no terreno universitário é a “asfixia financeira”, a qual Santos (2011b; 2013) decanta como atual fator de desfiguração das universidades, condicionando a novos modelos e novas tecnologias³⁰ de gestão operacional, pedagógica e financeira. Um Estado forte se faz por meio de uma educação eficiente, pautada nos efeitos e aplicações do conhecimento produzido.

A autonomia, no ambiente acadêmico, chega a esboçar uma explícita dualidade. A suposição de que a entrada no mundo do trabalho – que para Rios (2011, p.87) “é a própria cultura humana” – representa a desconexão das lições filosóficas disseminadas na universidade parece induzir a uma incoerência epistemológica. A autonomia do indivíduo não pode ser

³⁰ Gurgel (2003, p. 58), numa análise sobre a formação da consciência social do indivíduo e o papel da universidade nesta composição, afirma que “já as novas tecnologias de gestão, estas são expostas diariamente a milhares de formandos em centenas de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Para não falar dos mestrados e doutorados [...]”.

consignada à vinculação que tem com a academia, muitos menos imaginar que o seu papel nesta seara ameará bônus para a sociedade. No paulatino processo visando à independência do aluno, o professor participa do contexto, porém o faz não de maneira unilateral, mas mediada, dialetizada, compartilhada. A autonomia é negociada, porque construída com a participação do outro.

Como apropriadamente coloca Contreras (2012, p. 236) “assim como a autonomia dos professores deve basear-se nas vinculações com a sociedade e no reconhecimento dos direitos desta, buscando o diálogo, da mesma forma, a comunidade social deve basear sua ação no reconhecimento dos professores e na pretensão do diálogo”. Aprofundando a ideia, o que Contreras (2012) assinala é que deve haver uma autonomia recíproca, em que os interesses das partes devem ser atendidos por meio da inteligente interlocução e da compreensão dos princípios e direitos de cada envolvido, ou seja, a autonomia do indivíduo não se alimenta da deserção que faz aos outros, mas da relação que estabelece por meio do diálogo (discurso) e da ação significativa, como enaltece Arendt (2014), pois apenas sob esta condição é que o homem se revela e se autonomiza.

É complexo discutir a autonomia se esta não for inserida num contexto dialógico, pois só se é autônomo em relação a algo ou a alguém que compõe o mosaico relacional. Ademais, a toda autonomia conquistada equivale uma responsabilidade assumida. Neste aspecto, convém indagar: como pode o docente exigir autonomia para desenvolver seu trabalho se muitas vezes se isenta do compromisso social que detém a profissão³¹? Qual o objetivo desta autonomia? Quem faz bem seu trabalho (age) reclama por autonomia? Como pontua Marchesi (2008) a partir de Camps (1994), liberdade, autonomia e responsabilidade são inseparáveis.

Ora, se a universidade constitui um dos pilares da sociedade e tem em seus espaços indivíduos que transitam com o fito de incorporar ensinamentos que serão utilizados no mercado de trabalho – caso específico do administrador – então o isolamento ao que é regrado pela lógica capitalista parece não ser uma medida serena. O Curso de Administração e seus agentes de transformação não podem se distanciar do que reclama a sociedade e, portanto, tem sua autonomia ideológica relativamente colocada em xeque.

³¹ Diante do esboço feito até aqui, é pertinente resgatar, nesta oportunidade, como Cheetham e Chivers (2005, p. 13) conceituam profissão: “Uma ocupação baseada em estudo especializado, treinamento ou experiência, cujo objetivo é a aplicação de serviços especializados ou conselhos aos outros, ou para prestar serviços técnicos, gerenciais ou administrativos para, ou dentro, as [das] organizações, em troca de uma taxa ou salário.”

Como exprime Rios (2010, p. 82), com base nas lições de Terssac (1996), “[...] a qualificação se liga à autonomia, na medida em que aparece como algo a ser construído no processo de trabalho”. Nestes termos, a autonomia universitária tem como pano de fundo a legítima conquista da autonomia do docente, que advém dos percursos formativos que ele aprimora e incorpora enquanto desenvolve sua profissão.

Demonstrando desesperança no atual modelo educacional brasileiro, a partir de longa análise sobre as diversas alternativas pedagógicas, Farias *et al.* (2011, p. 36) sinalizam “ser impossível encontrar propostas pedagógicas para serem efetivadas no interior e com base nos sistemas formais de ensino. Neste caso, a luta por mudanças na estrutura da sociedade se trava nos movimentos sociais livres da dominação ideológica do Estado burguês”, sugerindo que qualquer alteração no modelo atual implica na arregimentação de forças sociais capazes de “domar” os titulares e as diretrizes, os quais determinam e orientam as políticas educacionais do país, cujas medidas extraem a autonomia não apenas das universidades, mas, por reflexo, dos docentes.

De forma geral, há algum sentido na concepção das autoras, embora o ceticismo e o sectarismo sejam fatores presentes nas críticas frequentemente dirigidas às políticas educacionais, mesmo diante da constatação de que tais problemas, em sua gênese, remontam há décadas (FERNANDES, 2010; RIBEIRO, 1995; CUNHA, 2009). Por outro lado, tomando-se o Ensino Superior como ponto de partida, nota-se demasiada inflexão no tocante ao sentimento abordado, exigindo certa serenidade na condução de semelhante raciocínio. É de bom alvitre evitar-se o facciosismo, pois, como alerta Freire (2011b, 34), “a sectarização é um obstáculo à emancipação do homem”, mesmo porque parte dos problemas evidenciados nas universidades tem como causa a falta de compromisso dos professores, tendendo a descaracterizar – ou melhor, desconfigurar – a profissão, comprometendo a autonomia.

Se a docência é uma profissão (PERRENOUD, 2000; 2002a) – e não restam dúvidas sobre este aspecto – e a toda profissão são exigidas qualificações para o desempenho satisfatório das pertinentes atividades, parece evidente que no campo da educação o fator *competência* mostra-se fundamental para designar o grau de capacidade que detém o professor visando a encaminhar os desafios do ofício. Para Demo (1995, p. 71), na educação superior espera-se do professor um “desempenho qualitativo”, não encerrando neste conceito uma convenção sobre a prática docente, mas apenas pontuando o relevo que o ofício detém no curso da ação

universitária e em que medida a autonomia docente intervém no alcance deste propósito, incidindo diretamente na formação do administrador que caminha para o mercado de trabalho.

2.2 Mundo e mercado de trabalho: um dilema histórico

O eterno dilema que se estabelece para alcançar a exata compreensão – espacial, social e histórica – entre mundo do trabalho³² e mercado de trabalho traz à tona um dos pontos de maior conflito no campo educacional. Muitos autores entendem que o mercado de trabalho é o local onde atuam os indivíduos que objetivam, simplesmente, os ganhos materiais; em outra linha de pensamento, entendem os estudiosos que o aluno (graduando) deve ser preparado não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, espaço onde efetivamente ele pode exercer – e também usufruir – de todos os artefatos que formam a cidadania, a democracia, a autonomia, a reflexão, a justiça social, a equidade.

Definir com precisão o que, de fato, tem preocupado a universidade parece constituir tarefa das mais complexas. Isto porque neste espaço de convivência – quase sempre povoada por e com posições desarmoniosas – afloram concepções inconciliáveis sobre o real papel da universidade, ora tomada como agente promotor da justiça social, da autonomia, da cidadania e da consciência democrática cujo objeto é o sujeito que se forma – aqui compreendido como ação cujo encaminhamento é para o mundo do trabalho –, ora como espaço de promoção de oportunidades para aqueles que têm nesta seara o único caminho para a independência, seja pessoal ou profissional. Embora a universidade tenha a função de atuar nas duas frentes, parece prevalecer, ao menos no curso sob investigação, que o mercado de trabalho é o foco.

Tomado como ponto de partida para uma análise mais próxima da realidade, o Curso de Administração deve operar ações prioritariamente voltadas para o mercado de trabalho, onde,

³² Para Oliveira (2011, p. 103), mundo do trabalho “engloba não só o conjunto de relações histórico-sociais instituídas, como também as que a escola, atuando junto a outros protagonistas (associações, sindicatos etc.), pode contribuir para instituir”, enquanto que mercado de trabalho representa uma “expressão típica do discurso empresarial”. Utilizando terminologia distinta, mas compreensível, Pedroso (2006) põe em frentes antagônicas o mundo do trabalho e o mundo do capital, referindo-se ao segundo conceito o universo capitalista que teima em desumanizar as relações sociais, embora assevere ser o trabalho “[...] o meio universal de prover as necessidades do ser humano” (PEDROSO, 2006, p. 30). Na opinião de Rios (2011, p. 88) mercado de trabalho “é espaço de negociações, de embates, de competição, de exploração. E, como todo espaço social, é marcado por contradições” e a universidade, em sua visão, deveria atuar preparando o indivíduo para o *mundo* e não para o *mercado*.

de fato, irá atuar o futuro administrador, seja como empresário ou como empreendedor, seja aplicando seus conhecimentos nas empresas onde atua como funcionário, ou mesmo direcionando sua formação para o ingresso na carreira pública, como servidor público. O espaço de atuação do administrado é vasto. Há casos de administradores recém-formados que têm explícita intenção em seguir a carreira de docente do Magistério Superior na área, mesmo sem ter tido qualquer experiência anterior em organizações. Não raro, alguns obtêm êxito, conforme pode ser confirmado no Anexo I, em que o terceiro colocado no certame foi aluno do Curso de Administração no *Campus Picos*, formado em 2011. O professor foi nomeado em julho de 2014 para assumir a função em Picos, no Curso de Administração.

Em cursos ditos pragmáticos e duros – Medicina, Engenharia, Direito, Administração, Economia, Matemática, Estatística, etc. – os objetivos são traçados alçando o olhar para o mercado de trabalho, visto que é lá que a efetividade e a resposta aos vários anos de estudos serão compensadas. Há aparentemente uma concepção não distorcida, mas uma realidade paradoxal: a suposta dicotomia entre *mundo* do trabalho e *mercado* de trabalho. Afinal, se o administrador é forjado para atuar no mercado de trabalho não poderia ele desenvolver habilidades que configurem seu trânsito no mundo do trabalho uma vez que o seu sucesso profissional perpassa pelo estilo de ação que aplacará na organização? A resposta é positiva.

O fato de formar o administrador para o mercado de trabalho não desincumbe o professor de operar meios para torná-lo holisticamente mais preparado. Mesmo porque, as organizações modernas exigem dos seus colaboradores comportamentos que agreguem valor ao sistema estabelecido, não se concebendo atuações que firam os procedimentos institucionalizados. Como acentua Campelo (2011), o grande desafio é o processo pedagógico utilizado pelo professor de Administração para conseguir sucesso no objetivo de atender simultaneamente às diretrizes do PPC e do mercado de trabalho, justificado pela carência na sua formação para atuar na docência superior. A compreensão do docente acerca do PPC é fundamental para que se processe, por mínimo que seja, os ajustes necessários.

É no mercado que o indivíduo desenvolve os mecanismos necessários para construir o seu universo particular (socioeconômico), aqui considerado o composto de símbolos, significados, condutas, decisões e percepções. Porém, é fato que na academia o aluno desenvolve meios para assegurar a independência intelectual, embora deva-se considerar que do ponto de vista

da efetividade – em termos de empregabilidade – é no mercado que ele vivencia as situações reais, garantindo a sua independência socioeconômica por meio de decisões exitosas.

Nesta área, a sua libertação restará sobrestada se não reunir condições úteis, isto é, destrezas, atitudes, conhecimentos, relacionamentos firmes, elevadas estruturas dedutiva, indutiva e lógica, etc. capazes de formatar o seu destino. Quem melhor do que a universidade para fornecer tais subsídios de maneira a provocar o aluno a apreender os trâmites que o mercado de trabalho sutilmente delinea?

Estas mudanças sociais aguardadas podem não ser exclusividade das universidades, mas da própria sociedade, que tem a tarefa, de forma equivalente, a contextualizar e a inserir naturalmente o indivíduo em um ambiente de convívio igualitário, plural, justo e harmonioso. Em entendimento corrente, Jackson (2010, p. 127) afirma que “se desejarmos deixar uma sociedade saudável para nossos filhos, que ofereça crescimento e segurança, significado e liberdade, oportunidade e justiça, então a organização que requer reparos mais urgentes é a própria sociedade”, ou seja, todo o composto, inclusive organizações e universidades.

Como traçar uma concepção lógica, à guisa de convencer o público sobre as inconseqüências do mercado de trabalho diante de tantas dicotomias? Como justificar então a notícia estampada no sítio (www.ufpi.br) da Universidade Federal do Piauí (ANEXO III) no dia 13 de março de 2014, cuja chamada é “CEAD/UFPI forma 459 profissionais preparados para o **mercado de trabalho**” (grifos do autor), que trata da formação em nível de graduação de um expressivo número de alunos, dentre os quais 232 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia? Apesar dos impasses e das contrariedades que o atual modelo suscita, “[...] a organização capitalista é a mais eficaz” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 45) e, sob esta condição, é primordialmente para atuar neste espaço – onde subsiste um misto de expectativa de sucesso profissional e evolução pessoal – que estão sendo os jovens administradores preparados.

É um bom exemplo de que o palco para as transformações – e para a consolidação da verdadeira democracia e da justiça social – parece escapar do aparato acadêmico, embora as IFES possuam um elevado grau de responsabilização pelas mudanças que acometem a sociedade. Conforme preconiza Xavier (2013, p. 83), em seu estudo comparado Brasil *versus* Portugal sobre o associativismo docente e a construção da democracia, constata-se que

os sistemas de ensino atenderam à lógica de criação dos Estados nacionais e, dessa forma, se constituíram em braço indispensável do poder do Estado, facultando-lhe os meios e os instrumentos necessários para se forjarem os códigos, os conhecimentos e os comportamentos caros à construção do sentimento de identidade nacional e à sua naturalização pelos cidadãos do chamado *mundo moderno*.

Sob esta condição, expropriando uma estigmatizada ideia de permanente instrumento repercutivo, as transformações que ocorrem no universo tecnicista – mercado de trabalho – conferem à universidade a expressa responsabilidade de contribuir com uma solução adequada para as imbricadas necessidades fomentadas, assim como as dinâmicas do contexto capitalista e da sociedade como um todo, considerando que neste espaço se forja o homem social. Por esta razão, reconhece-se que a escola tem forte e direta identificação com a atmosfera que orienta as ações organizacionais. Daí resulta o dilema que o docente enfrenta para acomodar sua ideologia originária e o espaço de domínio da lógica capitalista para onde seguirão os seus alunos.

Infere-se que a luta pelas igualdades sociais não está adstrita aos graduandos, pois sua interposição independe do nível escolar. A desigualdade é uma cilada e não escolhe estrato social, avançando sobre muitos. Assumir que o aluno universitário assimila melhor as incoerências e possivelmente inconsistências da lógica capitalista, induzindo-o a enfrentar tais circunstâncias, é percorrer terreno pantanoso, sem qualquer embasamento substancial que lhe permita aduzir estar adotando a melhor alternativa tomando apenas os ensinamentos filosóficos como referência viva. Como toda ideologia intransigente, isto precisa ser revisto.

Entende-se como referência positiva os critérios e a consciência que cada indivíduo estabelece como bússola para suas escolhas, pois cabe a ele discernir se o desenho econômico posto é compatível com a sua formação, o seu projeto de vida e seus pressupostos culturais. Ou seja, o livre arbítrio engloba um amplo espectro que permite ao sujeito decidir o rumo que deve tomar em termos profissionais. Afinal, como alerta Rios (2010, p. 84), “o homem não é um recurso – ele *possui* recursos, *cria* recursos. Faz uso de seus sentidos, dos seus sentimentos, de sua imaginação, de sua memória, de sua inteligência [...]”. Sendo assim, associa-se a questão da visão que o docente possui sobre o mercado com a alocação de instrumentos pedagógicos compatíveis com a prática docente.

Tecendo longo comentário sobre as teorias que conferem sustentação às práticas educativas, Farias *et al.* (2011, p. 34) acentuam a abordagem *pedagógica tecnicista* como a que permite

justificar a suplantação dos processos de exclusão – cuja análise pressupõe o conjunto das desigualdades e preconceitos que sofrem aqueles que buscam se ancorar na educação como estratégia única para tal superação – por meio da formação para o mercado de trabalho, “treinando mão de obra acrítica sob a lógica da produção em massa e padronizada”. Resta evidenciado que tal avaliação requer sentido quando está em discussão a formação de estudantes de nível superior – no caso aqui sob investigação, o Curso de Administração – cuja teia formativa abstrai muitas das insistentes angústias e meditações dos estudiosos da Educação.

O egresso de Administração não apenas sai para o mercado carregando um realçado repertório de conhecimento, mas um perfil mais maduro e profissional, consignado pelas intervenções e traquejos conduzidos pelos docentes que, aprioristicamente, desenvolvem mecanismos de formação por meio de ações pragmáticas, essenciais para o exercício competente da profissão. Sob este aspecto, Contreras (2012) evidencia a hierarquia das habilidades ao conhecimento básico e aplicado, isto é, ao seu ver o aprendizado prático está subordinado ao teórico, mas ambos são indispensáveis ao desempenho profissional. A meta é o mercado de trabalho.

Ademais, que método está sendo utilizado para comprovar que o egresso saiu da universidade e ingressou no mercado de trabalho levando na bagagem a criticidade comentada ou uma possível alienação, cooptado provavelmente por um docente portador de indiferentismo político, social ou intelectual? Tal perspectiva requer uma análise mais apurada de como está sendo preparado o aluno de Administração. Cabe, ao docente responsável por esta formação, o meticuloso desígnio deste papel, que implica na reunião de um conjunto de capacidades indispensáveis à execução de relevante tarefa.

Sendo verossímil a ideia central de que o profissional de Administração busca na universidade aprofundar os conhecimentos a partir de sua opção, é natural imaginar que o sujeito entende este espaço como o seu porto seguro, a partir da análise da penetração deste no mercado e em que circunstâncias o seu nível de empregabilidade elevar-se-á. Sendo assim, demarca-se o currículo como forte instrumento para a materialização dos anseios dos interessados, cuja efetividade se dá pelo encadeamento de estágios estruturados do conhecimento.

Concluindo, Ghedin e Franco (2011, p. 244) afirmam que o sentido do conhecimento se dá mediante “a articulação do conhecimento com a inteligência, com a consciência, com a sabedoria”. A incorporação de conhecimento impõe a conexão reflexiva com outros fatores

visando a amalgamar os fragmentos cognitivos auferidos ao longo da jornada acadêmica. A história de vida do professor – dentro ou fora da academia – permite-lhe o adensamento epistemológico necessário para o exercício da atividade – um processo sistemático de mediação que previamente recomenda um conjunto de capacidades, muitas das quais têm o mercado de trabalho como fonte primária.

2.3 Os paradoxos da prática docente

O contraste que supostamente perdura entre a batalha da academia, operando a “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2011a) alicerçada na ideia de independência – intelectual, cultural e política – dos estudantes e a submissão imposta pela lógica capitalista revela a paradoxal condição que permeia muitas das ações educacionais – traduzida pela conduta conflitiva e estranha de alguns professores. Fugir desta realidade configura falta de zelo na execução da função social da universidade. A propósito, Popkewitz (1990) afirma que uma das funções sociais do intelectual é aprofundar as relações entre teoria e prática, o que convoca o professor do Curso de Administração para um espaço mais funcionalista do processo, por constituir os *désagrémentes du métier* (ossos do ofício).

Em estudo conduzido por Pelletier e Patry (2011, p. 189) sobre a motivação (docente e discente) constatou-se que “[...] os professores motivados por recompensas são mais exigentes e mais críticos com seus alunos do que os que não são recompensados. Em troca, os alunos dos professores recompensados cometem mais erros durante a aprendizagem de uma nova tarefa”. Sob esta condição, estariam os alunos permanentemente acuados em termos de angariação de novos conhecimentos? Sairiam eles da universidade despreparados para o mercado de trabalho? De que Ensino Superior de qualidade está a se cogitar? Talvez a concepção de Witte (1994) aponte uma resposta, ao reconhecer a importância do conhecimento na eficácia do trabalho – enfatizando a complexidade da sociedade atual – mas, admitindo, em lance seguinte, que é incoerente designar de incompetentes o produto do sistema de ensino (egressos) porque eles tudo podem aprender fora da escola.

Outro ponto é particularmente necessário registrar: por que os filhos, desde a tenra idade, de muitos professores universitários, não estudam em escolas públicas? Por que esses pais optam logo cedo por colocar seus filhos em instituições privadas (Ensino Básico), mas os estimulam – e às vezes impõem – a ingressar, no Ensino Superior, em Instituições Federais (gratuitas)?

Supõe-se que há algumas pistas para justificar esta opção: a) Pela qualificação do corpo docente (razão primária); b) Pela sólida possibilidade de progresso cognitivo da criança ou do adolescente (efeito expresso) e, c) Pela ampla perspectiva de uma formação coadunada com o mercado de trabalho (efeito tácito). Nos tempos modernos, em que o currículo é apropriado pelo capitalismo, a intervenção do mercado na educação é significativa e é quem promove transformações reais na vida dos educandos. Por que então alguns docentes insistem nesta eterna contradição entre discurso e ação?

A dualidade ideológica se petrifica não no discurso, burilado convenientemente, mas na prática, tornando a contradição ainda mais explícita – e aparentemente constrangedora. Estariam estes docentes visando apenas as benesses oferecidas pelo mercado de trabalho? E a ideologia que evoca as agruras e as injustiças do capitalismo, onde se perdeu neste percurso totalmente bifurcado na vida destes professores? Que “transformação social qualitativa³³” estaria sendo arregimentada diante destes comportamentos, se a mudança perpassa pelo grau de consciência dos atores envolvidos? Por que no discurso é rebatida a terminologia “mercado de trabalho” e na prática é para este espaço que o docente molda a educação dos seus filhos?

Se em elevada dose a qualidade da educação está assentada na atitude, compromisso e envolvimento do professor, as questões de cunho pecuniário não podem, como pano de fundo, justificar determinadas posturas reivindicatórias, ensejando o atrelamento especialmente aos interesses remuneratórios a outros fatores que, provavelmente, compõem as mazelas constatadas na esfera do Ensino Superior das Universidades Federais. Aparentemente, tais docentes estão, na verdade, atuando de conformidade com o ordenamento capitalista, o que torna peculiar o trecho trazido por Fischer (2006, p. 398): “‘Vinho novo em velhas garrafas’, e os novos conteúdos não se incorporam aos currículos quando os professores são substituídos. A inércia dominante é interrompida por ciclos de renovação, impulsionados [...]

³³ A expressão é resgatada de Mészáros (2008, p. 27) no seguinte trecho de sua obra: “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Tomado o capitalismo como referencial o autor questiona o papel da instituição escolar, que não deve estar apoiada nos condicionantes desta ideologia, em sua opinião, hegemônica. Desconhece-se onde e como será alcançada esta transformação social reputada qualitativa se algumas condutas nas universidades são incompatíveis com a tendência ideológica presente neste espaço de ricas conquistas. Inobstante o caráter alternativo que tenta dar à sua inconciliável posição, Mészáros não aponta que “alternativa concreta” seria esta e que instrumentos poderiam ser utilizados para tal intento sem que as rupturas societárias fossem abaladas. Cita, a bem da verdade, a estratégia de substituição do “tempo de trabalho necessário” pelo “tempo disponível”, afirmando-o como “[...] novo princípio orientador e operacional do processo de reprodução societária [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 99).

de fora para dentro mais do que o oposto”. Mudam-se os atores, transformam-se as organizações, mas permanecem intactas as estruturas curriculares e as mentes de alguns professores! Todavia, há dissonâncias. Em Schön (2000, p. 21) percebe-se que alguns “[...] educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas incertas da prática”.

Na visão de Braslavsky (1999, p. 14), a qualidade da educação (ou a falta dela) está relacionada às implicações exógenas e endógenas, sendo esta motivada por questões de ordem estrutural e conjuntural. No tocante à dimensão estrutural, depõe a autora que uma das causas é que “os professores não têm as capacidades adequadas” e esta situação interfere diretamente nos resultados esperados – em termos qualitativos. Tomando emprestada a concepção de Libâneo (2008, p. 69), a qualidade da educação está pautada no que “os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem. Com isso, ganham importância as estratégias de realização da qualidade, a saber: o currículo, a organização e a gestão, o desenvolvimento profissional do professor e a avaliação”.

Por outro lado, Candau (2013, p. 11-12) afirma o caráter polissêmico da expressão (qualidade da educação), elencando três concepções que podem responder às dúvidas que persistem na arena educacional: 1) A educação tomada como produto que seja capaz de atender às “[...] exigências do desenvolvimento econômico e do mercado. Seu objetivo principal é formar sujeitos empreendedores e consumidores”; 2) A ideia de retorno às “[...] concepções e aspectos tradicionais da educação”. Além disso, enfatiza os alunos e enfraquece a função do professor e sua autoridade; 3) A educação entendida como “direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia com a lógica do mercado”, como também defende a “valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos por educadores e educadoras” e complementa com afirmando que os professores “reelaboram os currículos que favoreçam processos nos quais a informação se transforme em conhecimento e o conhecimento em sabedoria”.

Diante do contexto traçado por Candau (2013) e reconhecendo seu esforço em tornar a expressão demasiada complexa, não é difícil elucidar a dúvida. “Qualidade na educação” nas universidades tem sujeitos, tem conteúdo e tem forma. Os *sujeitos* são o professor e o aluno. A ausência de um elimina qualquer possibilidade em se discutir educação, visto que o processo é coletivo; o *conteúdo* é o PPC e, nele, o currículo, que deve considerar vários

aspectos, como a origem do aluno, a regionalidade, os objetivos do curso, a missão, as oportunidades presentes e as construídas, as expectativas da sociedade, os anseios das organizações, as Políticas Públicas, etc.; a *forma* é aqui traduzida pelas estratégias adotadas pelo docente para realmente materializar as funções sociais que a instituição, em teoria, promove. A partir da ação eficaz do professor, dificilmente sua autoridade e seu papel são enfraquecidos ou confrontados, mesmo porque esta qualidade “[...] representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social” (DEMO, 1995, p. 12).

Ao esboçar longo ponto de vista sobre a comprometida qualidade da educação, em especial quando tomada como repositório do modelo neoliberal, Frigotto (2010a, p. 152) alega que “a desqualificação da escola [...] não pode ser vista apenas como resultante das ‘falhas’ dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista”. Em síntese, “qualidade da educação” reúne todas as menções feitas por Candau (2013), não sendo apropriado e coerente desenvolver conceitos centrados em uma única alternativa sem considerar que as demais complementam o significado do termo, face à sua polissemia.

Vale a pena resgatar uma interessante passagem de Apple (2011a, p. 84-85). Para o teórico da educação, o capitalismo tem tornado o mundo um “imenso supermercado”. Sob esta condição, o crescimento do setor privado intensifica a competição, incentivando as pessoas a trabalhar com mais vontade e perseverança pois, “afinal, ‘já sabemos’ que os servidores públicos são ineficientes e indolentes, ao passo que as empresas privadas são eficientes e vigorosas. Pressupõe que a criatividade seja movida a interesses pessoais e a competitividade”. De outra forma, Popkewitz (1990, p. 310) destaca aspectos do docente que se fazem relevantes no atual contexto educacional: “*También es característica de la práctica docente la peculiaridad de fijar un tiempo determinado para la ‘creatividad’ y otro para la ‘indagación’*”.³⁴

Com base nos estudos feitos por Vasconcelos (2012, p. 72), obtêm-se as seguintes posições: “Reclamar tem sido a mais comum das atitudes entre os docentes de todos os níveis de ensino. No entanto, de que lhes serve essa atitude de autopiedade senão para diminuir ainda mais seu ânimo, seu envolvimento e, principalmente, sua autoestima?”, completando com o

³⁴ “Também é característica da prática docente a particularidade de fixar um tempo determinado para a criatividade e outro tempo para a indagação” (Tradução própria).

trecho adiante, assinalando que “o que nos parece é que o professor perdeu a noção da verdadeira importância social de seu papel profissional”. Em tese similar, Giroux (1997, p. 40) afirma que “os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas”.

Talvez os paradoxos na vida do professor universitário se concentrem no desmantelamento da instituição, como avalia Santos (2013), motivado pela intenção do Estado mínimo promovido pelo Poder Central. Nestas bases, as contradições emergem. Como discutir uma educação superior de qualidade se os aportes mínimos necessários para tranquilizar e motivar os docentes é secundarizado? A questão não envolve apenas o fator pecuniário – que deve ser justo pela importância social e *status* que detêm os professores universitários – mas por outras vertentes que interferem diretamente na qualidade da prática docente. De fato, há uma fronteira tênue que delimita os defensores e os radicais pela educação de qualidade, cujas transformações perpassam por ideologias. É surpreendente que, às vezes, parece não haver preocupação com a qualidade do ensino³⁵ – apesar do seu caráter polissêmico e subjetivo – mas tão somente com as questões salariais mantendo as mesmas condições anteriores, ou seja, sem evolução no quadro.

Para ampliar a discussão e fomentar reflexões, Pacheco (2013, p. 54), utilizando estudo conduzido por Labaree (2004), registra “[...] a perda de prestígio da profissão de professor, considerada socialmente uma **profissão fácil**, que não tem de lutar por clientes, e à qual as pessoas podem **aceder sem grandes exigências**, já que **não exigirá competências complexas**” (grifos do autor). Linhares (2011, p. 19) discutindo as divergências atuais entre educação e trabalho, indaga: “Por que a escola continua crescendo, criando empregos para professores, enquanto, na esfera da produção, o número de empregos decresce?”. Sob esta perspectiva, quem, senão o próprio docente, para reverter este quadro, que ao cabo desmerece a sua importância no contexto histórico-social? Como discutir valorização, autonomia e espaço de ação diante de afirmação tão contundente? Quem explica tantos dilemas no curso da ação docente?

³⁵ O Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil (1988) afirma que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – Garantia de padrão de *qualidade*”.

Nesta linha, o acesso à docência superior, pensam alguns, garante a estabilidade do emprego num mundo de forte competição e de reduzidas oportunidades para quem, realmente, tem restrita qualificação (muitos se qualificam quando ingressam no Serviço Público Federal por meio dos Programas *Stricto Sensu* – Doutorado e Mestrado – para depois mudarem de IFES ao serem aprovados para cidades de sua predileção pessoal). Para outros, a facilidade de ingresso nas IFES como docente é fruto da fragilidade do processo (Concurso Público) que, em especial no campo da Administração, parece não exigir um elevado grau de preparação, dado ao reconhecimento da generalidade que sobre si incide o curso e, por esta via de pensamento, não se empreenderá muito esforço para exercitar a profissão.

As discrepâncias perduram na ambiência acadêmica apesar do discurso pouco ortodoxo de determinados setores que representam a categoria. Se de um lado permeia o longo discurso socialista – que para Pedroso (2006, p. 16) “[...] sabe muito bem distribuir, mas não sabe produzir com eficiência e produtividade” – por outro reverberam os comportamentos de alçada capitalista. Em reforço à teia aqui emoldurada, busca-se o que Abreu e Gonzalez (2009, p. 96) obtiveram quando desenvolveram pesquisa de campo objetivando “analisar a prática pedagógica dos professores da educação profissional do curso técnico na utilização do modelo de ensino por competências”. Inferiram os autores (2009, p. 103-104)

que pela falta de uma formação pedagógica, o profissional [professor] **ingressa no magistério para complementar sua renda**, e em consequência não considera que a profissão se reveste de um leque de conhecimentos necessários ao exercício profissional (grifos do autor).

Linhares (2011, p. 19) lança uma série de questões que têm pertinência com os registros até aqui feitos: “Como categorizar o trabalho do professor? Como atividade profissional? Como trabalho intelectual? Como um emprego ou um subemprego? Como biscate? (citando HAGUETTE, 1991). Como uma função exercida por um servidor público?” Diante das colocações de Abreu e Gonzalez (2009) e Linhares (2011), a sensação (e constatação) tida em escolas seguramente se estende ao Ensino Superior. Vê-se com bastante frequência professores que tentam acomodar seus interesses – muitas vezes não plenamente claros e extraterritoriais – forçando determinadas situações – não raro, adotando a estratégia de confronto perante os pares e superiores – visando à imposição de suas vontades. Prevalece o individualismo. A autonomia e a cidadania são conquistas coletivas. Como alerta Rios (2010, p. 126)

a prática competente contribuirá para formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se **deve exigir para a pessoa formadora, para o docente** (grifos do autor).

Conforme comenta Ramos (2011) é competente quem antes detém autonomia, e esta decorre de uma conquista obtida por meio de um processo reflexivo – cultural, político, cognitivo, ético. Se o docente é competente, antes ele é autônomo e, sob esta vertente, torna-se ele elemento de destacada relevância na preparação do terreno para a determinação do processo formativo do aluno. Por outro lado, é ilusória a suposição de uma autonomia absoluta da categoria docente, muito em função das externalidades que intervêm no sistema de ensino, resultado da necessidade de reprodução das ideologias capitalista, cultural e política.

Dito de outra maneira, como sustentam Bourdieu e Passeron (2013, p. 235), “todo sistema de ensino se caracteriza por uma *duplicidade funcional* [...]”, visto que de um lado tenta resguardar os interesses iminentes da categoria e supostamente dos alunos e do outro, para justificar a sua existência no contexto social, isomorfa, de forma velada, o que as classes dominantes determinam. A escola age como reprodutora de uma ideologia dominante.

Inobstante tal configuração, o docente se constitui, pela composição da estrutura de ensino, em peça essencial no contexto preparatório do discente, porém não está imune de sofrer questionamentos impostos pelo mercado por meio de intervenções do corpo discente, das organizações e de congêneres, que atuam para reduzir a dicotomia entre a formação educacional e as oportunidades do mercado.

Neste patamar, a batalha pela autonomia se caracteriza não apenas pela condução inteligente dos desígnios de uma estrutura curricular moderna e eficiente, mas também pelos resultados que a convivência intraterritório proporcionou aos egressos, isto mensurado por intermédio do exercício prático do ofício. Ser autônomo, portanto, não se estabelece pela afirmação intempestiva de uma posição – como se a autonomia fosse alimentada exclusivamente pelo contraditório – mas pela convergência legítima de um ponto de vista construído por uma coletividade.

Isto se mostra particularmente evidente quando o regime de trabalho do docente é DE – Dedicção Exclusiva, que implica em sua total integração às atividades do curso, não lhe sendo permitida atuar em qualquer outra instituição de ensino – qualquer nível, excetuando-se

pequenas atividades de caráter esporádico devidamente aprovadas mediante consulta prévia e aprovação expressa da Assembleia Departamental do Curso, no âmbito da UFPI.

No tocante às atividades esporádicas, o CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, editou a Resolução nº 213/06 (14/12/2006) estabelecendo “normas para a participação de docentes em Regime de Dedicção Exclusiva (DE) em Atividades Esporádicas Remuneradas ou Não, em assuntos de suas respectivas especialidades”. No artigo 4º da mencionada Resolução, havia a possibilidade de o docente utilizar até 480 (quatrocentas e oitenta horas) a título de atividades esporádicas num período inferior a 12 (doze) meses.

Todavia, o excessivo envolvimento de docentes em atividades esporádicas (mais fora do que dentro da UFPI) estimulou a emissão da Resolução nº 190/11 – CEPEX de 08 de julho de 2011 (ANEXO II), a qual, em seu Parágrafo Único, artigo 3º, reduziu a carga horária anual para atividades esporádicas a 30 (trinta) horas, não podendo o docente desenvolver tais atividades se estas tomarem mais de 20% da sua carga horária semanal (§ 2º, artigo 2º), ou seja, no caso de um docente com 40 (quarenta) horas semanais, ele não poderia utilizar mais do que 8 (oito) horas. Neste pormenor – porém, de extrema relevância no contexto relacionado às questões das competências dos docentes e de suas ações no âmbito institucional – é imperioso que algumas questões sejam trazidas à discussão e reflexão:

- É possível aspirar a um ensino de qualidade se alguns dos profissionais que ingressam nas IES – Instituições de Ensino Superior – são efêmeros operadores educacionais, que identificaram na docência um lugar seguro par ancorar seus ideais particulares – dentre eles, possivelmente, o constante medo do desemprego na vida profissional – distorcendo completamente a missão, os objetivos e a função social da educação?
- Para ser um bom profissional, é necessário que o professor transite nas três dimensões de referência do Ensino Superior. Assim, como se define um docente competente, notadamente quando alguns focam sua prática exclusivamente no ensino, tornando-se mero conteudista, deixando de lado as ações extensionistas e de pesquisa?
- É possível haver na ambiência predadores da educação, aqui entendidos os professores que de forma inadequada auferem os benefícios da função sem oferecer a exigível contrapartida em pesquisa, extensão e gestão?
- Não seria adequado antes de se discutir o estatuto e as implicações do “Ensino Superior de Qualidade” cogitar-se sobre o “Docente de Qualidade no Ensino

Superior”, considerando que é por intermédio deste profissional que de fato a Educação Superior logrará sucesso no processo qualitativo?

Nesta disputa entre forças supostamente antagônicas, o ensino acaba sendo levado à condição secundária e, neste estágio, o componente “currículo” se torna um simples agregado no sistema educacional³⁶, tornando ainda mais dilemático o modelo vigente. A idealização de um Ensino Superior de qualidade deve harmonizar as referências positivas trazidas pelos alunos com a realização competente do trabalho docente. Embora não seja o foco deste trabalho, é fundamental que se compreenda a condição vivida pelos professores das IFES, em vários aspectos: estrutural, motivacional, remuneratório, valorizativo, político, etc.

Atualmente, para Farias *et al.* (2011, p. 65), tomando o ingresso na docência de pessoas de origem social relativamente vulnerável (mesmo estrato – baixa renda), “professores e alunos confundem-se, compartilham as mesmas condições históricas”. O mesmo entendimento tem Goodson (2013, p. 72), para quem “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”. Se isto é uma realidade no Magistério Superior, a compreensão do itinerário de vida do aluno pode intensificar uma relação afetiva³⁷ na prática pedagógica determinada pelo professor – oriundo de estratos sociais menos favorecidos – tornando a relação aluno-professor menos hierárquica e mais humanizada. Ratificando a ideia de Almeida (2012) quanto à necessidade da ação competente, coletiva e compromissada do professor de Ensino Superior, Masetto (2012b, p. 103) traz a discussão para o campo da coragem e predisposição do professor em realizar uma ação mais efetiva, ao afirmar que ele deve

ter coragem de usar esses espaços para **dinamizar nossos cursos**, motivar os alunos a se dedicar a seus estudos na busca de uma **profissão competente** e corresponsável pela sociedade, **atualizar os currículos** e **integrar**

³⁶ Apesar da polissemia e complexidade para a definição de *sistema educacional*, Saviani (2012, p. 28) faz um extenso e profundo esforço para abstrair do pluralismo atrelado à expressão um conceito que singularize a sua intensidade etimológica. Conclui que no Brasil não há sistema educacional, mas *estrutura educacional*, consignando, todavia, que sistema educacional, sob uma abordagem fenomenológico-dialética, é “um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido”, arrebatando que “quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o *sistema educacional* são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa” (SAVIANI, 2012, p. 108).

³⁷ Fontoura (2013, p. 176), discutindo a complexidade da prática docente, que enfrenta duas vertentes imaginariamente divergentes – a transmissão racional de um saber e a motivação – afirma que “a transmissão do saber exige racionalidade, precisão, rigor, enquanto a motivação, a conquista efetiva dos alunos, supõe uma relação afetiva aberta com o menor número possível de constrangimentos”.

universidade e sociedade é a **ousadia** que ainda nos falta para efetivamente repensarmos nossas aulas dentro de um novo paradigma (grifos do autor).

Embora alguns relatos constituam um recorte negativo no campo da Educação – com elevada influência da postura docente – parece, todavia, que o jogo está aos poucos sendo modificado, pelo menos nas universidades de ponta, muitas das quais adotando estratégias em integral consonância com os procedimentos capitalistas, tão próximos que são pelo grau de dependência a eles conferido (SANTOS, 2013). Conforme afirmam Brown e Lauder (2013, p. 262), “as universidades jogam os mesmos jogos de reputação que as companhias, porque é uma consequência lógica da concorrência no mercado mundial entre elas”. A estreita conexão entre educação e modelo econômico vigente justifica a pertinência que vincula a competência do professor universitário à formação qualificada do aluno de Administração por meio de procedimentos didático-pedagógicos funcionais, operacionais.

Independentemente dos fatores que tentam perturbar o ambiente acadêmico, não há dúvidas de que o professor é, de fato, uma referência positiva para ordenar as orientações que os alunos imprimem às suas vidas e sob esta perspectiva o entendimento de que o aluno está sendo preparado para o mercado de trabalho implica na reformulação de vários discursos e pontos de vista implementados na academia pelos professores, o que remete à ideia de que a formação acadêmica do administrador pode estar desalinhada com os prognósticos das organizações, o que consignaria um contrassenso, na atual conjuntura.

De fato, os conflitos que há na arena universitária promovem um conjunto de dilemas que têm no professor o sujeito central, ora porque define frágeis posições, ora porque mantém relutância às transformações que o espaço sofre, ora porque centra suas discordâncias em discursos há muito superados pelos movimentos pós-modernos, ora porque as condições oferecidas pela instituição impedem que possa desenvolver o seu ofício adequadamente.

2.4 Mercado de trabalho, papel do docente e formação do aluno: conflitos?

A reivindicação por um cenário mais favorável é indispensável para a redução do abismo que há entre as condições de trabalho, de forma global, e o que se produz ou se almeja desenvolver na academia, visto que há algumas inconsistências entre o discurso e a ação docente, equivalendo, segundo Mendes (2009), à falta de integridade.

A manutenção do conflito que permeia as convicções no âmbito das IFES, regra geral, compromete a formação do aluno, uma vez que muitos docentes repudiam as interferências que sofrem do território externo e, neste aspecto, podem estar reforçando as muralhas que bloqueiam as inovações que ampliariam o grau de qualificação da prática docente: currículos atualizados; estratégias didáticas estimuladoras; procedimentos pedagógicos apropriados; compromisso com as mudanças; reconhecimento da influência das novas tecnologias da comunicação e da informação; conduta ética compatível com o papel de educador; pensamento político coadunado com os interesses coletivos; participação nos centros de decisão da universidade; despartidarização pedagógica, entre outros.

Por outro lado, os recorrentes pleitos que se arvoram os professores no decorrer do seu ofício, reconhecidamente justos, predispõem a contrapartida propositiva – seja ela administrativa, filosófica, política, instrumental – visto que não há recompensas sem esforço e compromisso anteriores.

A conquista da autonomia – aqui considerada como fator preponderante para a construção da competência do docente e da instituição, principalmente – pressupõe empenho e este implica em alto desempenho na atividade. Mas autonomia docente implica em autonomia do espaço onde desempenha seu ofício. É incabível, portanto, cogitar-se a *liberdade de pensar* do sujeito sem a garantia da *liberdade de ação* do sujeito. Pensar e agir são elementos indissociáveis e fundamentais para tornar a prática docente menos dependente das orientações externas, contribuindo para uma orquestração positiva quanto à formação do profissional em Administração. Autonomia se conquista na ação, portanto.

O que esperar, então, do professor que reivindica autonomia e espaço para trabalhar quando se cogita uma mudança na estrutura curricular? Ao que se sabe, a atualização curricular compõe umas das importantes tarefas que o professor universitário desempenha no contexto de sua profissão. O problema é apontado por Fischer (2006, p. 405), quando afirma que “supressão e substituição de disciplinas afetam diretamente o poder e o espaço de professores e departamentos”, como se o currículo fosse um reduto intransponível e a vida acadêmica representasse um processo estagnado, portanto, inapropriado para inovações e criações. Porém, como longamente explorado, ainda perdura a dependência da academia em determinadas situações. Como aduz Chaui (2007, p. 320), ao admitir que

[...] A ciência e a tecnologia tornam-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação.

Conseqüentemente, o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade se altera e estes passam a ser agentes econômicos diretos. A força e o poder capitalistas encontram-se agora no monopólio do conhecimento e da informação.

A ideia posta por Chaui (2007), reforçada por Santos (2013), diagnostica que o mercado tem influenciado as ações no ambiente acadêmico, mas nem por isso o corpo docente deve se submeter de forma cega às imposições do mercado capitalista, já que podem reunir habilidades e destrezas capazes de irrigar novos encaminhamentos visando ao reforço da experiência, do aprendizado, os quais serão fundamentais para a vida do egresso. Mercado, docentes e alunos devem caminhar juntos, portanto. Sob este aspecto e analisando a força do pragmatismo nos estudos educacionais, Soares (2003, p., 248) afirma que “o anúncio de uma sociedade em mudança é a tônica do pragmatismo. No cerne do conteúdo mudancista caminham, lado a lado, a revolução feita pela ciência experimental e as transformações no mundo do trabalho influenciada por esta”. A adaptação a estas mudanças interfere na relação educação e trabalho e, portanto, nos mecanismos pedagógicos mobilizados pelos docentes.

Em razão da velocidade das transformações que acontecem no mundo econômico, se o currículo no curso em questão se mantiver estagnado durante longo tempo, haverá três graves problemas: 1) O mercado estará recebendo administradores despreparados para desempenhar adequadamente seus papéis e, portanto, não se estará formando indivíduos para proceder às mudanças sociais requeridas; 2) Os professores não estarão comprometidos com o que o mercado tem demandado, distorcendo a função social da universidade, reforçando, como consequência, a crise de legitimidade; 3) Os professores não terão competências para revitalizar o currículo – ou porque estão despreparados para o ofício no tocante à sua formação, ou porque a prática exercida no mercado está desalinhada com a transposição pedagógica, ou porque se mexeria diretamente com redutos disciplinares – que Perrenoud (2013) chama de *lobbies* disciplinares – implicando na assunção de novas responsabilidades, parecendo não ser de interesse de alguns.

Todavia, é importante pontuar que o mercado é muito volátil, com mudanças a qualquer tempo e, por isso, os professores procuram negociar com os alunos conhecimentos mais sólidos, que não se diluam nas instabilidades do mercado. Assim, nem se pode estar cego às transformações do mercado e nem se deve alienar-se e isolar-se no intramuros da universidade.

Nessa perspectiva, Ferreira e Paula (2009, p. 59) defendem que “o professor deve entender perfeitamente cada situação e saber, prospectivamente, as consequências de sua atuação, não estando a autonomia desvinculada da conexão com as pessoas com as quais trabalha”. Decerto, como pontua Masetto (2012b, p. 82) “a ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior alterará o papel dos participantes no processo”, mexendo com os interesses dos alunos e, conseqüentemente, com a autonomia do professor, com a legitimidade da função social.

Embora diversos autores (APPLE, 2006; SAVIANI, 2012; XAVIER, 2013; LIBÂNEO, 2008; GADOTTI, 2010) afirmem, como registra Xavier (2013, p. 41), “a perda de controle dos professores sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima do seu trabalho” – supostamente provocando a desqualificação profissional – entende-se, como contraponto a esta posição, que mesmo diante de orientações externas – mercado de trabalho – o docente não perde a essência e a consistência da sua produção intelectual em razão da detenção sobre os conhecimentos específicos e em função da subjetividade que a profissão carrega no desempenho da tarefa. Uma vez que “a relação precede as formas, uma vez que são por ela constituídas” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 72), constata-se que o diálogo e a negociação (professor x mercado) antecede o currículo, daí a força ainda mais expressiva da posição dos docentes na estruturação curricular, tendo sempre em vista o aprimoramento do aprendizado dos alunos, centradamente sob uma atmosfera operativa.

Mas um detalhe merece especial atenção neste momento, conforme aborda Rodrigues (2011, p. 107) tomando como orientação a posição de Luz e Furiati (1998): “A Administração [ciência] é uma área em que **o treinamento universitário não parece ser muito importante para a prática profissional**, considerando o número de pessoas na profissão de administradores que não têm diploma na área” (grifos do autor). Será que este pormenor pode estimular os docentes a não se envolverem com real compromisso em prol de um curso mais qualificado? O re(conhecimento) de que o Curso de Administração é demasiado genérico pode influenciar na decisão do professor quanto à introdução de inovações no currículo? Será que o professor do Curso de Administração entende como esforço perdido qualquer tentativa de revitalização do currículo? A constatação de que o exercício do administrador – tão comum a profissionais de outras áreas – independentemente de formação universitária prévia não caracterizaria o enfraquecimento da profissão, provavelmente reforçando a ideia de um currículo distante – conceitual e funcionalmente – das práticas de mercado? Em que grau a

teoria – sala de aula – está dissociada da prática – mercado de trabalho, implicando na formação precária do futuro administrador? Para melhor refletir sobre essas questões, cabe ressaltar o que diz Fávero (2011, p. 61) quando afirma que a universidade

[...] além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma **universidade pública**, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no **mercado de trabalho**, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade (grifos do autor).

Não pairam dúvidas que há uma estreita relação entre o mercado de trabalho e a formação do egresso em Administração. Entre eles, emerge o professor – comprometido, ético, dedicado, motivado, bem intencionado – como agente que tornará – através de suas competências e focado numa didática mais pragmática – a ação educativa exitosa. Rodríguez (2011, p. 124) acentua o caráter sinérgico que deve ser estabelecido entre a academia e o mercado – *locus* da prática do administrador – ao enfatizar que “é preciso que haja uma troca contínua de ideias entre acadêmicos e representantes da política e da prática. A interação³⁸ entre a *prática*, o *conhecimento exigível* e as decisões políticas *curriculares* deve ser permanente” (grifos do autor). Tal situação se desvela legítima em razão do papel que a universidade desempenha no conjunto da sociedade. Uma relação pertinente faz Gómez (2011, p. 95-96) ao assinalar, vislumbrando a necessidade de se elaborar um currículo que forneça as condições para o desenvolvimento das competências dos alunos, a

importância da elaboração e *aplicação real do currículo*. É chave fortalecer a competência dos professores e das escolas no projeto real para adaptar o currículo, os conteúdos e as atividades às necessidades e interesses dos estudantes e a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a competência do professor, Tardif (2012, p. 32) promove o questionamento dos saberes docentes, ao indagar: “São eles [docentes] apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos?”. Sendo o professor um técnico, por consequência natural é um profissional e, como tal, tem o desígnio de operar meios eficazes para atingir os objetivos propostos. É importante notar que a designação de “técnico” não implica em desqualificação:

³⁸ A respeito da interação, Tardif (2012, p. 137-138) afirma que há três “tecnologias da interação” no contexto das relações educacionais, a saber: a) Coerção; b) Autoridade e c) Persuasão. Para ele, a tecnologia apropriada é a ‘persuasão’, que sua opinião representa “[...] a arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo”, embora admita, logo em seguida, que o ensino esteja mais próximo de uma atividade política ou social.

Fabregat (2005, p. 34), por exemplo, salienta que “o professor é um técnico que atua de acordo com as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, daí o foco no conhecimento e nas habilidades necessárias para o ensino”. Concordando com essa visão, cabe dizer que o professor preparado consegue reduzir os espaços que há entre as teorias e a efetividade no campo de atuação do profissional administrador.

Grande parte das aptidões do egresso decorre das competências do educador e do currículo a partir dele elaborado, ambos articulados com o perfil exigido pelo mercado, em razão do mecanismo *darwiniano* que prevalece no campo do trabalho, semelhante à Teoria do Filtro (BERTRAND, 2005, p. 121), a qual admite que o “valor da escolaridade [...] é um instrumento de seleção dos indivíduos mais aptos e dos comportamentos mais adequados à demanda dos empregadores”. Similar concepção tem Gadotti (2010, p. 99), para quem “a condição para que o homem se torne homem – porque ele não é, ele se torna – é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material”.

Em especial no Curso de Administração, que apresenta um traçado diferenciado, em razão dos objetivos que intenciona alcançar por meio do trabalho pedagógico com os alunos, o conceito de desempenho, qualidade e eficiência que se pretende desenvolver no campo da docência em parte se assemelha àqueles mesmos conceitos relacionados às ações no campo organizacional, por mais que as correntes acadêmicas entendam ser uma situação incomparável. Daí a importância da imbricação dos objetivos propostos no PPC com as condutas empresariais, apropriadamente mediadas pela prática docente.

Para dar sustentação à perspectiva prática que se infere relevante na ação docente é primordial que haja similaridades com aqueles movimentos tradicionalmente aplicados nas corporações, sob pena de criar desilusões funcionais quando o egresso estiver de tarefas de igual teor, criando a sensação de incompetência, visto estar diretamente vinculada ao exercício da atividade.

A relação entre educação e trabalho, historicamente testemunhada, põe em xeque alguns ideais filosóficos e políticos, como por exemplo as visões que situam o universo educacional como coadjuvante, aparentemente eterno campo de reprodução da hegemonia econômica vigente. Para Frigotto (2010b, p. 17) “o capitalismo deste final de século enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie”. Embora o autor faça um juízo categoricamente

negativo do momento político, econômico e social atual, tem-se que, de forma clara, a educação vem enfrentado alguns percalços em razão das regulações impostas pelo sistema econômico vigente, muito em razão das novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), que embora facilitem sobremaneira a interatividade entre professor e aluno, também provocam a negligência crítica do aluno, produto da falta de leitura e dedicação, dadas às facilidades que as redes sociais e Internet dispõem, distorcendo a essência da pesquisa acadêmica. Pode-se observar também que o caráter prescritivo das orientações capitalistas limita a formação plena do indivíduo:

A racionalidade tecnológica, imputada ao trabalho produtivo e generalizada às demais formas de trabalho, como o pedagógico, conduz a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela. (SILVA, 2008, p. 25)

Na mesma linha se coloca Almeida (2012, p. 31), para quem “a globalização impõe a reconfiguração dos valores e das formas de produção e divulgação do conhecimento, da ampliação do número de pessoas a serem formadas, dos modos de gestão e de financiamento da universidade”, reforçando a singularidade do processo ensino-aprendizagem sob um espectro capitalista. Por outro lado, a democratização do acesso às universidades constitui uma alavanca para a guinada educacional, cujo propósito explícito é oportunizar a todos – embora com visíveis aspectos consumistas – as condições para a convivência com o “mundo do trabalho”. Para Giddens (2012, p. 113) “[...] a globalização tem sido tanto resultado de conflitos, guerras e invasões quanto de cooperação e concordância entre grupos sociais e sociedades”.

A globalização³⁹ segundo Giddens, não é reportada somente como marco negativo. Assim, o modelo capitalista não está dissociado da razão, do progresso, da educação e da ciência, visto

³⁹ Em estudo publicado pelo Banco Mundial (2003), constatou-se que a implantação do modelo liberalizante brasileiro proporcionou maiores oportunidades para os trabalhadores com formação superior, apontando menores ganhos para os trabalhadores com qualificação intermediária. Sob esta condição, os estudiosos do Banco Mundial (2003, p. 32) asseveram que “tais descobertas acentuam a importância das políticas complementares tanto de amparo social (para ajudar em caso de desemprego temporário) quanto de educação. Um prêmio mais alto por qualificação pode ser algo bom porque estimula mais investimentos em educação. Contudo, se o sistema educacional não estiver servindo bem a todos os níveis da sociedade, então os salários podem ser tornar mais desiguais”. Esta constatação acentua que o hodierno processo de globalização, comprovadamente encravado como modelo econômico planetário, impele as Instituições de Ensino Superior a estabelecerem estratégias pedagógico-didáticas compatíveis com as necessidades do mercado de trabalho, se realmente estiverem imbuídas

que seu avanço – e também ruptura – é sustentado por estes fatores. A educação e os seus sintomas, desta forma, estão inseridos no arcabouço da globalização que, segundo Giddens (2012, p. 116) “está forçando as pessoas a viverem de maneira mais aberta e reflexiva. Isso significa que estamos sempre respondendo e nos adaptando ao ambiente inconstante que nos rodeia; como indivíduos, evoluímos com e dentro do contexto em que vivemos”.

O que se pode extrair dessa discussão é que o processo ensino-aprendizagem é composto de um jogo de interesses em mão dupla – professor e aluno – tratando a relação em permanente monitoramento de intencionalidades vivas, visto que é a firme arregimentação e acompanhamento dos propósitos que tornarão as metas mais claras, delineando, relacionalmente, o ponto de chegada.

O reconhecimento de que a educação em todos os níveis e espaços sofre intervenções e interferências de uma sociedade cada vez mais consciente, vigilante e atuante quanto à reivindicação ou manutenção dos direitos pertinentes às relações historicamente situadas ou forjadas a partir da formação de novas redes sociais, acentua a convicção de Giddens quanto ao seu papel no contexto socioeconômico, delineando novas configurações societárias. Para o sociólogo britânico,

a educação se tornou um lugar importante para toda uma variedade de debates, que não estão relacionados apenas com o que acontece dentro das escolas. São debates sobre os rumos da própria sociedade e como podemos equipar os jovens para a vida em um mundo moderno⁴⁰ cada vez mais globalizado (GIDDENS, 2012, p. 590).

Neste sentido, dada a complexidade presente no processo educacional a partir da responsabilização que recai no docente (tomando como elemento de análise as tarefas didático-pedagógicas relacionadas a um curso superior como o de Administração) pode-se dizer que as abordagens práticas são fundamentais para atestar a força do comprometimento⁴¹

de propósitos visando a modificar a condição social dos graduandos, em especial aqueles que ingressam nos *campi* do Interior do Piauí, onde as oportunidades inicialmente são escassas.

⁴⁰ Lopes e Macedo (2010, p. 35) afirmam que “na medida em que o mundo moderno está em crise, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular”. Crise, no dialeto chinês, tanto pode significar perigo como oportunidade. Acredita-se que toda crise, não obstante produzir conflitos e dilemas temporários, representa um marco decisivo para fomentar oportunidades, e isto pressupõe desenvolver novas visões, inovar, criar, buscar alternativas até então inimaginadas. A crise é então, favorável à reforma curricular.

⁴¹ Vasconcelos (2012, p. 69) resume assim o comprometimento docente: “[...] Trata-se da condição para que o professor se conscientize de sua importância e assuma sua responsabilidade como educador, tomando para si,

atribuída ao docente como conduto basilar para um desempenho qualificado e isto pressupõe a internalização de preceitos originários do ambiente econômico – fortemente centrado em eficiência, proatividade, atitude e produtividade.

Mais importante que recorrer às ideologias que discutem a autonomia da universidade, é desenvolver ações que ampliem a qualidade do ensino e reforcem o papel da instituição no contexto da sociedade, reduzindo as desigualdades ao dotar adequadamente o graduando de condições que transformem a sua vida e a de seus familiares. A tarefa não é simples, mas a reclamação histórica não torna a situação mais amena. Sobre esse ponto, Xavier (2013, p. 18) enfatiza o caráter pessoal que deposita o professor em sua difícil tarefa de levar a cabo este relevante papel no contexto moderno:

A heterogeneidade e a fragmentação que marcam o grupo profissional dos professores podem ser exemplificados, seja em função do modelo burocrático ao qual estão submetidos como funcionários (públicos ou de instituições privadas), hierarquizados de acordo com a *formação*, com o nível de ensino e as *áreas disciplinares em que atuam*, seja em função do *isolamento* em que desempenham as suas práticas, o que acaba por reforçar o *sentido pessoal* que atribuem ao seu próprio trabalho (grifos do autor).

Santos (2011a, p. 18) afirma que “a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais [...] induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal [...]”. Se as Universidades Federais encontram-se sob o jugo do Governo Central – e isto é determinante nas ações produzidas na ambiência acadêmica – que formulem medidas para ao menos estabelecerem com a sociedade a fundamental interatividade – orientações epistemológicas, sociais, políticas – que há muito se diluiu pelo caminho, como se o amálgama entre universidade e sociedade nunca tivesse existido. Este distanciamento, para Santos (2013), é o motivo das três principais crises que sofrem as universidades públicas: legitimidade, hegemonia e institucional.

Para enfrentá-las, é necessário que os conflitos entre os professores, de um lado, e a força do mercado (organizações) e os interesses dos alunos, do outro, sejam equalizados por meio de

com maturidade e equilíbrio, as responsabilidades que lhe cabem”. Será, de fato, que todos os professores que atuam em IFES têm esta consciência, considerando que outros interesses podem envolver suas reais intenções na profissão? Se esta consciência não emergir, infere-se, então, que o descompromisso pautará a sua ação enquanto agente de indiscutível relevância no contexto, comprometendo a qualidade do ensino e uma dificuldade extrema de compreender a dinâmica do currículo, interferindo diretamente na valorização de suas competências.

uma consciência docente pautada numa visão contemporânea menos refratária e mais atuante, voltando sua atenção para a função social que a universidade responde. A ausência de riscos torna a vida um percurso inerte, desinteressante, demasiadamente obscuro. O sentido da vida tem como estofos os desafios que são estabelecidos prioritariamente pelos interessados. Assim, às universidades cabem pautar novas condutas como forma de responder às mutações que regularmente têm balizado o comportamento das pessoas.

Quanto a isso, é particularmente constatável a resistência⁴² do grupo docente – com raras exceções – em admitir a influência do Poder Central, instituições internacionais, organizações, sindicatos, Centros Acadêmicos, etc. – ao ambiente acadêmico no tocante à contribuição para a construção das condições necessárias para desenvolver com certa margem de segurança o ofício.

Considera-se que através do corpo docente os importantes – e necessários – ajustes no projeto pedagógico devem constituir uma política flexível de acompanhamento do domínio do mercado, dada à fluidez com que as relações atualmente estabelecidas são marcadas. Sob estas condições, o ócio não alimenta a criatividade e, desta forma, o educador tem a responsabilidade de, automotivado, produzir ações que reduzam as tensões que há entre o que o mercado aguarda e o que o corpo docente deve implementar de forma a melhor formatar o currículo.

Se esta prerrogativa – exclusiva do docente do Ensino Superior e aqui tratada como condição necessária e suficiente para mitigar as lacunas claramente existentes entre o que se espera de um administrador integral e o que está sendo elaborado nas salas das universidades – não for utilizada, infere-se que o Curso de Administração pode não oferecer aos seus alunos uma política de inserção e formação adequadas, por vezes contrariando o que as diretrizes do PPC – Projeto Pedagógico do Curso preconizam.

O ideal seria o indicado pelo Banco Mundial (2003, p. 32), para quem “um bom sistema de educação que proporcione oportunidade para todos é um fator de muita importância para o sucesso neste mundo globalizado”. Porém, parte deste sistema é composto pelos docentes a quem cabe reconduzir as diretrizes do PPC com o fito de proporcionar uma formação

⁴² Sob este aspecto, Bauman (2001, p. 21) assevera que resistir às mudanças, tornando as condições de relacionamento – em particular aquele pautado entre docente e aluno – ainda mais complicadas e de difícil harmonização, não merece guarida na atual conjuntura. Para ele, “mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder”.

atualizada dos alunos. Acredita-se que isso pode ser logrado a partir do olhar crítico, independente, ético, estético, político (XAVIER, 2013) do corpo docente.

Surgem, então, algumas questões: como desenvolver o ofício docente sem abrir mão da autonomia e reflexividade – que são inerentes ao desempenho didático-pedagógico – cuja ação se desenvolve sem perder de vista as novas apropriações de uma sociedade em permanente transformação? É possível, tomando-se como ponto de partida o conjunto de competências do docente, elaborar um currículo que mantenha proximidade com as demandas do mercado de trabalho e da nova sociedade em mutação?

A tese de que o currículo sofre interferência externa parece não suscitar dúvidas mesmo entre os mais pessimistas. Sem afirmar o contrário, argumentar-se-á, no próximo capítulo, que é factível considerar a perspectiva de que os professores universitários atuem como mediadores⁴³ que têm a responsabilidade de melhor habilitar o currículo dentro de um espectro de interesses reconhecidamente aceito no novo universo do trabalho.

⁴³ Para Alarcão (2012, p. 25) trata-se de metáfora reformulada para designar o professor “como transmissor do saber”. No contexto do presente estudo, opta-se pelo conceito de mediador pela amplitude e aderência que possui em relação à noção de competência. O professor que apenas transmite se restringe a um conceito particular como entende o processo ensino-aprendizagem, ou seja, delibera isoladamente. Quando media o conhecimento, o professor estabelece uma relação interativa, reflexiva e de alteridade, pois almeja de fato atestar que o aprendiz apreendeu as orientações e as situações-problema, promovendo eficazmente o seu aprendizado.

3 CURRÍCULO: CONCEITOS, FUNCIONALIDADES, APLICAÇÕES

A ponte que provê o equilíbrio entre forças tão desproporcionais – quando postas em estado de enfrentamento – como são o capitalismo e o currículo, é o docente, por meio da aplicação do conjunto de competências, transportando o aluno para um patamar menos inseguro, do ponto de vista da formação contemporânea. Torna-se relevante considerar que nem devem suas intenções pender para a margem capitalista, sob pena de aniquilar a autonomia – fundamental no contexto da prática docente – e o rol de qualificações que detêm, nem é razoável tender a um exagerado protagonismo no currículo, a pretexto de supostamente assegurar uma independência intelectual, visto que estaria operando o deslocamento do sentido que se dá ao sujeito maior do ensino – aluno – dotando-o parcialmente de conhecimentos exigíveis pela profissão.

Decidindo optar por um dos dois limites que definem as complexas relações entre educação e trabalho, o docente desenha contornos conflitantes e duais, provocando desdobramentos desfavoráveis aos graduandos, pois se avoca valor desproporcional ao currículo se não considerar as implicações do mercado, reduzindo as oportunidades dos egressos. Caso opte por centrar demasiadamente as orientações do modelo capitalista sem atenuar seus efeitos no currículo, mascara outros fatores da mesma forma importantes – estético, ético, político, social, ambiental etc. – no cômputo do Ensino Superior.

Por esta razão, a existência do professor como elemento mediador é essencial para conduzir as políticas curriculares em consonância com as práticas mercadológicas, dotando o aluno de capacidades imprescindíveis para o desempenho de seu mister. Como afirma Leite (2013, p. 202-203), os professores devem ser reconhecidos “como configuradores do currículo vivido” e currículo vivido não é sinônimo de currículo estático, operando a suspensão de juízo.

É importante salientar que o currículo exige movimentos coerentes e atualizados compatíveis com uma nova realidade profissional. Orientados por este aspecto, os docentes devem envidar esforços no sentido de produzir um currículo que revigore a capacitação do graduando e o prepare para o enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho. Isto revela um caráter certamente operativo do mesmo, no domínio da presente pesquisa.

Não obstante as várias correntes que tratam do conceito, optou-se discutir as questões do currículo concedendo a palavra a autores consagrados, no Brasil e no exterior. Cabe salientar que não é propósito deste trabalho aprofundar a discussão sobre História do Currículo, mas

compreendê-lo, na atualidade, como um meio honesto e eficaz de transformar projetos de vida em experiências reais.

Currículo, do latim *curriculum*, significa trajetória, carreira, percurso, por esta razão representa o instrumento necessário para dotar o aluno de um conjunto de destrezas capazes de permitir o seu ingresso exitoso no mercado de trabalho. O currículo constitui o ponto de referência do Ensino Superior. É através dele que as ações de ensino e aprendizagem são desenvolvidas e é por meio dele que o professor define a sua estratégia pedagógica e sua ação didática⁴⁴. Como reforçam Farias, Therrien e Silva (2010, p. 55): “[...] todo fazer pedagógico gravita em torno do currículo e que ele se configura na prática [...]”. Não por acaso Lopes e Macedo (2010, p. 17) concebem o Campo do Currículo como “campo intelectual⁴⁵”.

Ainda conceituando currículo, Masetto (2012a, p. 77) o considera “um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem”. Não é a prescrição de determinada situação, mas a descrição de uma condição dinâmica e instavelmente possível, visto que a Educação é progressivamente transformadora e transformável, provocada e produzida em determinado contexto, daí sua dinamicidade e variantes em contextos heterogêneos. Doutora em Administração, Fischer (2006, p. 391) concebe o currículo de um curso de formação profissional como

o conjunto de matérias, modos e meios de ensino e aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e de natureza do conhecimento envolvido,

⁴⁴ *Ação didática* na visão de Farias *et al.* (2011, p. 40) “é uma prática social que acontece em determinado contexto e orientada por ideais de escola e de sociedade. É fruto de certos pressupostos de propósitos, deixando transparecer a cada ato, fala ou silêncio, o que somos, acreditamos e defendemos”. Severino (1996, p. 69) adiciona ingredientes na composição da compreensão da didática, ao afirmar ser esta “a mediadora da construção histórica dos objetivos da educação. E os objetivos da educação se ramificam a partir de seu objetivo intrínseco: inserir os educandos no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica”. A didática é, assim, a ferramenta ideal para converter os pressupostos teóricos em uma proposta – materialização da proposta educativa – que cristalice a realidade até então oculta aos olhos do sujeito que apreende.

⁴⁵ Para as autoras (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17-18), o ‘campo intelectual’ representa o “espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área”. Constata-se, pelo exposto, que o currículo é um território de embates ideológicos, onde o poder prevaiente pode tanto pender a favor de quem estiver à frente da gestão, do decano – que tem determinados privilégios no conjunto das decisões colegiadas – ou de quem expuser de forma mais eloquente a sua voz e os seus argumentos a favor ou contra as tentativas de reformulação ao mesmo. É importante destacar a expressão “quem tem autoridade na área”, utilizada pelas autoras, a qual não define exatamente o que é ter autoridade na área do currículo (ao menos em se tratando do Curso de Administração), dado ao seu complexo sistema de encadeamento quanto às áreas do conhecimento envolvidas.

que assumam configurações de disciplinas e de articulações disciplinares, a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando ao desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

Na concepção de Gómez (2011, p. 95), percorrendo idêntica compreensão de Masetto (2012a), “o currículo deve atender a todas as *dimensões do desenvolvimento pessoal*. O conhecimento (habilidades e conteúdos), a identidade (pertencimento, emoções, autoestima, valores) e a ação (atitudes, comportamentos, rotinas e estratégias)” devem estar assegurados na estrutura curricular de maneira a permitir a integral formação do graduando. Em verdade, o currículo é, senão, o marco inicial que a universidade concebe – por meio da ação negociada e compartilhada com e pelo corpo docente – com o objetivo de fazer conhecer “o tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade”, como afirmam Moreira e Tadeu (2011, p. 7).

Sob este aspecto, a construção e o ajustamento do currículo devem considerar as variações que ocorrem no universo da Administração, cujas medidas são alinhavadas pelos docentes por meio da sensibilização e do arcabouço epistemológico que a mudança ora impõe. A experiência⁴⁶ dos professores também é, portanto, fermento para a construção deste currículo, que é estruturado a partir do contexto em que são desenvolvidas as capacidades requeridas pelo mercado, mas sem postular pontos de vista estritamente pessoais, os quais devem ser evitados na recontextualização do currículo. Nenhum currículo detém a verdade absoluta e não representa uma corrente intransponível a ser suplantada. Por isto, a controvérsia e a ruptura são necessárias para a contextualização de um currículo verdadeiramente propositivo.

Sobre a luta permanente pela organização do currículo, Candau (2010, p. 26-27), apoiada nas ideias de Veiga-Neto (1995), afirma que “[...] o currículo, mais que uma configuração de **interesses e experiências particulares**, passa a ser percebido como um campo de batalha, onde versões diferentes de autoridade e de história, onde o presente e futuro lutam para prevalecer” (grifos do autor). Lopes e Macedo (2010) comungam do mesmo pensamento, ao

⁴⁶ Os saberes da experiência, para Guedes (2010, p. 101), é que “dão a base de sustentação à prática docente e somente através dessa prática é que esses se manifestam”. Ora, a experiência do professor no Bacharelado em Administração se consubstancia por meio de condutas essencialmente práticas – provenientes de sua vivência anterior em organizações, onde pôde desenvolver comportamentos relacionados às situações reais, ou por meio de fundamentação teórica implicando na aplicação das orientações em sentido pragmático.

relatar que o Campo do Currículo se constitui em espaço onde a luta pela demarcação de poder é evidente e que um número limitado de atores tem acesso a esta autoridade.

Face ao exposto, o currículo tende a deixar de ser um exequível instrumento de transformação e atualização visando a atender às expectativas do sujeito-objeto do processo, para se tornar uma perigosa arma de defesa de causas e interesses particulares. Isto é muito comum nas universidades, onde a rejeição por mudanças na estrutura curricular é emblemática, o que forma um corpo paradoxal neste espaço, visto que todo currículo deve ser dinâmico, flexível, movido que é pelas alternâncias e influências – políticas, econômicas, sociais e culturais – que recebe (VEIGA, 2001).

Se o que se almeja é a prática, a ação propriamente dita – a *práxis*, como elemento de consubstanciamento da competência do professor – é inconcebível que o currículo represente a configuração episódica de teorias incompatíveis ou desnecessárias à realização dos ideais previstos na missão e objetivos do PPC – Projeto Pedagógico do Curso. Ademais, não se pode desconsiderar as dinâmicas vividas em sala de aula, que também influenciam a estrutura curricular, implicando alterações em todo o currículo, se necessário for.

Decerto, não há de se mencionar uma possível “segurança curricular”, como uma faixa que não pode ser modificada. É incoerente dar a entender – se é que de fato a ideia recebe guarida na academia – que “segurança curricular” representa uma margem de garantia, uma cota de resguardo que não pode ser mexida, inalcançável. Na área da Administração o que é prescrito é o dinamismo e o que é dinâmico não deve estar circunscrito a um viés único. Representa, portanto, um axioma inserto no campo sob investigação.

Ademais, se mudanças se fazem necessárias o professor deve intervir na realidade vivida e isto pressupõe a coragem de olhar para fora e desbaratar os resquícios de uma época que não tem razão justificável que possa bloquear ou adiar o esforço para melhorar a civilização por meio do homem que se forma. O professor e o currículo têm papéis bem definidos neste panorama, sob a atmosfera da ciência social crítica, como defende Ball (2011).

O currículo é um parâmetro que deve contemplar – com ampla margem de utilidade – os conteúdos que realmente permitem ao graduando a execução de movimentos independentes, pragmáticos, criativos, políticos, decisórios, societários e econômicos no seu campo de atuação e não espelhar um instrumento figurativo que somente representa a materialização de vontades ou acomodações particulares, considerando muitas tentativas de definir “[...] a quem

pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 8). Experiência, como afirma Teixeira (2010), tem estreita vinculação com a natureza, produzindo a interação entre situação e agente, servindo de requisito para a formação de um novo espírito curricular. Assim,

no plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se *experimente*, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (TEIXEIRA, 2010, p. 34).

Qualquer que seja a terminologia utilizada para a idealização de um currículo para o Curso de Administração – aprimoramento, recontextualização, reconstrução, reformulação, reformatação, ajustamento, adaptação, revisita, reorganização, estruturação, etc. – este deve considerar não apenas o que as Ciências Sociais Aplicadas têm descoberto no campo – por meio das pesquisas realizadas tanto nas organizações quanto nas universidades – mas, também os comprovados resultados que o campo organizacional (Teorias Organizacionais) tem trazido ao conhecimento da comunidade científica e econômica, em razão dos procedimentos adotados e tidos como eficientes do ponto de vista do desempenho corporativo.

É fato que se os professores não estabelecerem uma interface com a realidade econômica e humanística, estarão forjando sujeitos limitados que não levarão as ferramentas cognitivas e epistemológicas essenciais para o seu êxito profissional. Transferir para a Pós-graduação a responsabilidade da melhor qualificação – fato não raro neste aspecto – é isentar-se das vinculações pedagógicas e responsabilidades que às universidades são pertinentes, além de caracterizar um perigoso precedente. O espaço onde acontece o ensino é rico em achados e oportunidades para novos olhares.

Não obstante as diversas teorias que discutem o currículo (tradicionais, críticas, pós-críticas, neocríticas), as quais intencionam justificar que conhecimento deve ser tratado – e oferecido – nas universidades, o certo é que a abordagem inovadora da estrutura curricular deve permear as iniciativas dos professores visando a acomodar as inquietações das organizações, que não

têm conseguido obter profissionais formados de conformidade com os trâmites do mercado. Como reforça Veiga (2001, p. 58), “o currículo é resultado de conflitos e contradições, porque é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social”, colocando para os docentes universitários, assim, a tarefa de torná-lo tangível em sua proposta funcionalista.

É pertinente indagar, a partir do entendimento real do sujeito: como a política curricular pode favorecer o desenvolvimento da sua autonomia e liberdade no pensar e no agir? Uma perspectiva é combater a manutenção de nichos epistemológicos e disciplinares, posição esta que acaba por afastar a academia da sociedade, enquanto agente de suprimento de novas intelectualidades, ao menos no campo sob investigação.

Organizar um currículo avaliando que experiências devem ser consideradas (TYLER, 2013) é fundamental para justificar a sua relevância no contexto formativo do aluno, embora Ball (2011, p. 92) credite à ausência de teoria a constatação de um “[...] pesquisador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas e epistemológicas aprioristicamente ingênuas” no contexto dos estudos educacionais. Sem dúvida, a teoria é o ponto de partida para as novas descobertas e jamais será desconsiderada, mas o exercício dela fortalece definitivamente o conhecimento em seu sentido prático, motivo pelo qual é necessário que o currículo seja concebido enfocando o aspecto funcional, ou seja, detentor de créditos mais práticos.

3.1 As competências para os administradores

Sendo o objetivo do currículo universitário estar em sintonia com o profissional que se pretende formar, torna-se natural a sua sinergia com o processo de evolução da sociedade e suas recorrentes transgressões. Dito de outra forma: embora se desenvolvam extensas discussões internas sobre que conhecimentos devem ser pautados no currículo, é fato que o processo apropriadamente conduzido pelos docentes não pode desconsiderar que o *habitat* natural dos egressos em Administração – o mercado de trabalho – possui variadas implicações de caráter político, social, econômico, cultural, ético, isto porque no campo da Administração o currículo deve ter uma configuração sistêmica⁴⁷ em razão do seu caráter processual e

⁴⁷ A organização é um sistema aberto, em constante interação com o ambiente, além de “[...] ser vista como um sistema sociotécnico estruturado” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 152-153), pois além dos

pragmático, tomando como ponto de partida as complexidades organizacionais e as temáticas que em momentos não raros intervêm nas estratégias corporativas.

O mundo está em movimento e, por isto, as instituições educacionais devem admitir ideários reformistas. Sendo assim, o currículo nunca é fechado, pois pressupõe mudanças (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010; TYLER, 2013; BOBBITT, 2007), uma vez que se a ideia avançada é caminhar com as configurações do mundo moderno, não há sentido em construir um currículo imaginando uma condição estática, sem que as nuances dos recentes modelos e estratégias pedagógicas sejam considerados. Este currículo circular, que Rodrigues (2010, p. 93) denomina “currículo movente”, “[...] pode vir a expressar-se na multiplicidade daquilo que reúne na sua exterioridade”. Além disso, e em especial no tocante ao currículo do Curso de Administração, se os arranjos que permeiam as ações empresariais em permanente movimento não forem observados, o currículo se torna obsoleto e as demandas condicionadas pelo mercado não são adequadamente atendidas. Como postula Sacristán (1998, p. 129) “[...] para entender o currículo real⁴⁸ é preciso esclarecer os *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade”.

O problema desta pesquisa é avaliar como as competências dos professores, sob uma orientação capitalista, intervêm ou influenciam na elaboração do currículo, ou seja, que o currículo do Curso de Administração é condicionado ao contexto externo – especificamente às organizações para onde, de fato, são encaminhados os futuros administradores – mas sob a mediação dos professores, desde que detenham autoridade para tanto e até onde têm capacidade de reagir às novas exigências (JOHSUA, 2004) que sofrem as universidades. A proposta é que o currículo oficial (real) seja promovido mediante a permanente articulação entre a academia e o mercado, entre teoria e prática e que, de fato, seja explorado em sua acepção empírica pelos docentes, providos de competências adequadas para torná-lo o mais

aspectos técnicos de que precisa, as relações sociais constituem a sua estrutura, pois são de fato estas que atuam no subsistema técnico visando ao implemento das tarefas. Sob esta premissa, um currículo dinâmico é fundamental para permitir a aproximação entre os achados docentes cotidianos– ensino, pesquisa, extensão, gestão – e a realidade de um mercado naturalmente turbulento. Apenas este cruzamento é necessário para que o currículo seja regularmente repensado.

⁴⁸ Sacristán (1998) designa currículo real aquele que tem, em seu processo de composição, inúmeras interações, que ele chama de contextos: contexto exterior (influências econômicas, sociais, políticas, culturais; regulações políticas e administrativas; produção de meios didáticos, etc.) e contexto interior (estrutura didática; contexto psicossocial; estrutura do sistema educativo; organização e ambiente da escola).

próximo da realidade observada nas organizações. Esta intenção se cristaliza por meio da integração entre *apprendre, pratique* e *socialise* conduzida pelos docentes, tornando o processo de aprendizagem amplamente favorável, não apenas para os alunos, mas sobretudo para o docente, que por reflexo intensifica a sua autoformação.

Esta posição é também defendida por Gurgel (2003, p. 57), na medida em que reconhece a proximidade entre academia e mercado quando afirma: “a tecnologia gerencial contemporânea tem com a educação uma relação bem mais estreita e intensa que as primeiras teorias da administração”. Tal visão pressupõe, no mínimo, uma adaptação do currículo do Curso de Administração aos estatutos procedimentais presentes nas organizações. Nesta esteira, seguem ainda Claretto e Oliveira (2010) ao explorarem a ideia de profissional reflexivo a partir da ideia seminal de Schön (2000). Embora seus estudos considerem reduzidas categorias profissionais, não eliminam, todavia, o valor atribuído à pesquisa.

Nesta linha, o professor tem a responsabilidade de estatuir uma visão contemporânea na construção do currículo. Para Claretto e Oliveira (2010, p. 76), “o currículo de formação dos profissionais deveria, pois, desenvolver as capacidades reflexivas, com o objetivo de preparar os profissionais para situações não esperadas, singulares, conflituosas em momentos de instabilidade”.

Na visão de Lopes e Macedo (2011, p. 155) “as decisões curriculares que os docentes tomam sobre o que e como ensinar⁴⁹ e sobre como avaliar devem ampliar as possibilidades de vida dos alunos”. Então, algumas questões são oportunas: que atributos deve possuir o docente do Magistério Superior para caracterizá-lo como um profissional cujo repertório o credencia a definir, com autoridade, os conhecimentos que devem ser apresentados aos graduandos de Administração? O professor tem tido o devido cuidado para, refletindo sobre sua prática, possivelmente considerar que determinados saberes promovidos no ambiente externo estão ausentes da proposta curricular? Que fato ou circunstância pode motivar o professor a tomar a iniciativa de avaliar a aderência do currículo ao que realmente se pratica no mercado de trabalho, sendo a Administração uma ciência de ampla contextualização? O que prevê o PPC

⁴⁹ O ensino é processual e “a educação é um processo de mudança dos padrões de comportamento das pessoas” (TYLER, 2013, 5). Portanto, não há uma regra geral, pronta e formulada para a atividade de ensino, pois ao processo estão imbricados diversos aspectos, como: a) A motivação do professor em estimular o processo (aprendizagem); b) A expectativa que o aluno espera do processo (significado e utilidade); c) As orientações advindas da prática promovida nas organizações, que intervêm no processo (currículo e competências docentes).

– Projeto Pedagógico do Curso está alinhado com as práticas docentes e com a realidade profissional do administrador? Para Tyler (2013, p. 11) “se a escola tratar de assuntos de interesse do aluno, ele vai participar de forma ativa e, portanto, aprender a lidar de forma eficaz com estas situações”. Para tanto, ele precisa “perceber e compreender” o PPC.

Um possível dilema pode ocorrer no cotidiano das universidades: trata-se do desalinhamento de propósitos no percurso formativo. Talvez os formandos tenham alguns objetivos e o professor desenvolva outros, orientado pelo currículo ou por deliberações particulares. Ao cabo, ambos deixam de ganhar e isto ocorre porque, como retrata Dutercq num ponto de vista didático (2013, p. 177), “[...] a lógica do professor não se casa com a dos alunos porque o seu procedimento é conduzido sem correspondência com uma necessidade ou uma demanda dos alunos; de certa forma ele é ‘sobrepuesto’”. Sacristán (1998) alerta para o recorrente fato de que o currículo é um campo privilegiado para prosperar as contradições e onde estão presentes as intenções e a prática aspirada.

O ambiente em que o administrador atua é abrangente. Seu espaço de atuação contempla os segmentos primário, secundário ou terciário, assim como o serviço público em todas as suas linhagens, compreendidos os Poderes Judiciário (administrador; técnico administrativo), Legislativo (assistente administrativo, administrador) e Executivo (prefeito, governador), podendo atuar inclusive no Magistério Superior. Pode se tornar empreendedor, ascender na carreira corporativa, vislumbrar novos horizontes funcionais. Pode se tornar, inclusive, um dos “homens de negócio”. Nota-se, portanto, a necessidade de angariar um amplo portfólio de conhecimentos para permitir usufruir satisfatoriamente da sua formação.

Mais: o “administrador” recém-formado encontrar-se-á em uma encruzilhada ao perceber que as lições obtidas estão em desacordo com os encaminhamentos e orientações dados pelas organizações, isto é, sentir-se-á deslocado quando efetivamente for instado a realizar atividades não usuais, que naturalmente exigem elevado discernimento, rara competência, profundas habilidades, visão ampliada, permanente motivação, largos conhecimentos e postura decisória. Sumarizando, o administrador moderno deve ser generalista e, além disso, subjetivamente capaz, uma vez que a Administração não é uma Ciência Exata, mas uma Ciência Social e, como tal, requer um expressivo conjunto de capacidades que o graduando, regra geral, obtém em sala de aula, visando a tratar as diversas variáveis que enfrentará no cotidiano (LACOMBE, 2009).

O dilema que possivelmente vive o graduando em Administração consiste em desenvolver, por um lado, condições que lhe permita obter autonomia, acesso a boas colocações profissionais e consciência e, do outro, a absorção de conhecimentos e a aplicação de habilidades que assegurem a sua independência no campo de ação profissional, pois o universo capitalista não prescinde de indivíduos que desenvolvam a capacidade de saber conviver, assim como a coerência racional no agir, decidir e realizar. Tyler (2013) alerta que a vida contemporânea muda constantemente e isto implica em adequado acompanhamento por parte dos educadores.

A este respeito busca-se em Lacombe (2009, p. 4) a importância da formação generalista do administrador para ampliar as oportunidades no mercado:

[...] Por esta razão, o currículo de um curso de administração inclui disciplinas de psicologia, informática, história econômica, direito, sociologia, para não citar as disciplinas de matemática, estatística e língua portuguesa, que constituem ferramentas indispensáveis ao pensamento e à prática administrativa, e economia e contabilidade, que formam um todo com a administração.

Aproximar-se do que acontece nas organizações, como decisões tomadas com efeito não-linear, procedimentos adaptadamente implementados, adoção de novos e éticos comportamentos, conhecimentos atualizados, habilidades com novos formatos, estratégias de matizes variadas, entre outros, é fundamental para evitar o descompasso que se tem visto quando o egresso busca seu espaço no mercado, onde se constata as deficiências cognitiva, atitudinal e, às vezes, motivacional, do recém-formado administrador.

Em face desta análise há, no conjunto das imbricações que o percurso formativo do graduando de Administração claramente aponta, alguns elementos que precisam ser considerados e um deles é a matriz curricular, a qual se constitui em espaço de permanente disputa, intensa defesa de concepções e recorrente tentativa de privatização⁵⁰ de disciplinas por parte de alguns professores, a quem cabe, como já mencionado, o papel de reescrever o currículo

⁵⁰ Privatizar, para Aulete (2011, p. 1111) significa “pôr (empresa ou serviço público) sob controle ou posse do setor privado”. Não obstante a dureza da expressão utilizada e reconhecendo ser um termo caro ao mundo da gestão econômica, que nesta oportunidade foi transplantado para analisar o campo acadêmico, optou-se pelo seu uso como forma de ancorar a ideia que cerca o confinamento, por alguns docentes do Magistério Superior, de algumas disciplinas que há anos são por eles conduzidas, como se proprietários exclusivos fossem, não permitindo a rotatividade entre os pares, especialmente os recém-contratados, supostamente mais atualizados em relação às possíveis variações no campo da pesquisa.

tomando emprestado as implicações do mercado. O currículo, na visão de Bobbitt (2007, p. 41), representa um fator primordial no acompanhamento dos tempos, notadamente em razão de novas estratégias de ensino. Para ele, se o currículo estiver “[...] mal redigido com base apenas no palpite e em opiniões pessoais, toda a ciência do mundo [...] não fará um trabalho eficiente”.

Visão similar é apresentada por Fávero (2011, p. 63) ao relatar que em certas universidades, por falta de interconexão destas com o que de fato precisa ser ensinado aos futuros profissionais, “os currículos são defasados, fragmentados e pouco flexíveis, o que, de certo modo, dificulta um maior entrosamento interdisciplinar e contribui para uma deterioração da qualidade do trabalho acadêmico”. Em linha teórica complementar, Lopes e Macedo (2011, p. 36-37) afirmam o caráter especial do currículo quando pautado pela realidade, mas com sentido: “[...] a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos⁵¹ em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido”. É este alcance e sentido que se busca na calibragem de uma proposta curricular.

Torna-se oportuno afirmar que não faz sentido o docente fomentar a conciliação entre o currículo formal – ou em ação, como colocam Moreira e Tadeu (2011) – e o oculto – de seu interesse pessoal – ao invés de proporcionar a verdadeira aproximação entre o que se pratica no mercado e o currículo real (SACRISTÁN, 1998) estruturado com a anuência dos docentes, porém de forma significativa para o graduando.

Há, portanto, barreiras a serem superadas, pois como reconhece Silva (2008, p. 32) é preciso “compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade”. Analogamente, a universidade convive com estas contradições, muitas das quais embasadas em efêmeras contrariedades ideológicas e pedagógicas que em boa dose não

⁵¹ Sob a vida cotidiana, Cunha (2012, p. 32) acentua seu caráter dialógico, pois sua essência é pautada pela “[...] interação e comunicação com os outros, e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano”. Então, a relação entre professor e aluno não é fundado apenas em um processo onde os atores entendem bem os seus papéis, mas sobremaneira pelos significados que este processo busca alcançar, em que as partes se esforçam para tornar o cotidiano menos tenso e mais potencialmente favorável diante dos desejos pessoais normalmente presentes neste tipo de interação.

contribuem para a formação profissional do sujeito, servindo muitas vezes para o erguimento de bandeiras de lutas em prol de interesses corporativos.

Em razão do feixe de variáveis e dos espaços onde pode de fato atuar, não se tem ideia da profundidade e/ou da distância que há entre o currículo do Curso de Administração e o que de fato é experimentado na vida cotidiana do administrador, o que merece um estudo mais aprofundado neste sentido, aspirando a avaliar a atuação em campo dos administradores após sua passagem pela universidade. Afinal, como questiona Tyler (2013), quem são os especialistas no campo de maneira a colaborar para um currículo menos distanciado da vida contemporânea? Conforme se tem argumentado, o currículo é um campo permanentemente contestado e aberto a ambiguidades, controvérsias, disputas, rejeições, contradições, transgressões e, obviamente, influências.

A construção ou revisão curricular remete, portanto, à discussão das atribuições e alcance que ele deve reunir para atender de forma satisfatória e genuína aos *stakeholders* e isto pressupõe que o docente deve agir com integridade, que para Mendes (2009, p. 44), “é a perfeita correspondência entre o discurso e a prática, o respeito pelos contratos, a geração de confiança pela palavra. [...] A integridade não admite mudança de discurso. A conduta pessoal e a profissional são indissociáveis”. A integridade está contida na prática docente.

O docente é o ponto de partida para a reflexão que remete à reorganização do currículo, sempre mirando para as questões a serem vivenciadas pelos egressos quando saírem da universidade – o trabalhador do futuro, operando ou não em organizações. Mas esta tranquilidade para operar mudanças curriculares não é praxe. Dito isto, uma questão se faz necessária: muitos professores reclamam dos currículos prescritos, então por que não encampam a ideia de recontextualizá-lo? O problema é que isto implica cessão, concessão, uma espécie de abertura de guarda, o que coloca o docente no centro do debate e tal situação pode desvelar fragilidades e carências técnicas ou, de forma mais incisiva, pode revelar a falta de determinados domínios e desatualização, cuja pormenorização será feita no Capítulo 5.

Desenvolvendo uma análise detalhada do que pensam Farias *et al.* (2011), percebe-se que os requisitos deste trabalhador devem recair e coincidir com os objetivos propostos nos Projetos Pedagógicos dos quatro Cursos de Administração da Universidade Federal do Piauí. Nem por isso – é fundamental o registro – a formação deste profissional subtrai os aspectos que são indispensáveis à sua integral formação, como pensar holisticamente, deter sensibilidade diante

de determinadas situações, entre outras características. Este rol de fatores exigidos pelo profissional contemporâneo torna a ação docente valorizada, indispensável, plena.

Para tanto, reconhecer o valor do professor é condição necessária para incentivá-lo a desmistificar os gargalos – ideológicos, políticos, estruturais, conceituais, pessoais, alienantes – que impedem que o currículo seja visto como um forte instrumento de transformação, porém voltado para o sujeito do processo – o universitário – e não para corromper o regular fluxo que dele se espera no tocante à evolução das relações sociais que envolvem a sociedade. Neste particular, Ferreira e Paula (2009, p. 49) afirmam que “valorizar o professor, bem como o saber de sua experiência, parece o ideal para legitimar a reflexão crítica sobre o currículo e as questões sociais dentro e fora da escola”.

Ao citar o pensamento de Adorno (1995), Xavier (2013, p. 47) levanta uma importante questão sobre a falta de valorização, reconhecimento e respeito à profissão de professor: “A opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças”. É pertinente estender a reflexão para o campo objeto do presente estudo: será que isso também se dá no Magistério Superior? Dito de outra forma: será que os alunos de Administração compreendem o valor que possui o docente no processo de construção sistematizada do seu acervo epistemológico, cultural, político, sensorial, reconhecendo nele o condutor para transportá-lo às suas aspirações sociais, materiais, estéticas, emocionais? Polemizando: o graduando de Administração tem mentalmente incorporado que o professor é o responsável por dotá-lo de um repertório de conhecimentos capazes de:

- a) Torná-lo emancipado intelectualmente?
- b) Instruí-lo, visando à habilitação para o mercado de trabalho?
- c) Orientá-lo para, politicamente estruturado, tomar as rédeas do próprio destino?
- d) Conduzi-lo no sentido de expectar que ele promova as transformações sociopolíticas necessárias sob os auspícios de um novo tempo?
- e) Sensibilizá-lo para estabelecer relações interpessoais e intrapessoais de forma a fortalecer o diálogo como requisito primeiro no processo de construção de novas estruturas sociais?

- f) Conscientizá-lo, visando ao seu incondicional apoio para promover as transformações da realidade – social, política, econômica, cultural?

Se esta percepção estiver sob as sombras, com poucas possibilidades de cristalização, então a compreensão do papel do docente no Curso de Administração restará comprometida, a partir da ideia de formação integral do graduando, levando à sua desvalorização como formador. Não haveria, porém, outras causas para a desvalorização do professor? Marchesi (2008, p. 20) assinala que “[...] os próprios docentes não dão suficiente valor à sua profissão, nem individual nem coletivamente”, ampliando a percepção negativa que a sociedade tem da profissão. Mas, será que o aluno tem a noção do que dele se espera quando sair da universidade?

Essa questão remete a outra, não menos importante: se no campo de atuação (Administração) são os generalistas que se sobressaem, no campo educacional não estariam os “especialistas no assunto” (TYLER, 2013) vencidos por uma realidade que atropelou a gênese teórica? Intencionando melhor dimensionar as razões que fazem do docente universitário o principal agente de transposição epistemológica na vida do graduando em Administração, fomentando currículos que de fato contribuam para a integral formação deste, que atuará como gestor – como se espera e como está pontuado nos objetivos e na missão dos PPC – são apresentados os Quadros 4 – elaborado a partir de Lacombe (2009) – e 5 – elaborado por Katzenbach e Khan (2010), que evidenciam as habilidades do administrador moderno e os estilos do gestor das organizações da atualidade.

HABILIDADES	CARACTERÍSTICAS
Comunicação e expressão	Deverá ser capaz de estabelecer comunicação interpessoal, de expressar-se corretamente, verbalmente e por escrito, e de interpretar a realidade das organizações.
Raciocínio lógico, crítico e analítico	Deverá ser capaz de utilizar o raciocínio lógico, crítico e analítico, operando formulações matemáticas e estabelecendo relações de causa e efeito entre fenômenos. Deverá também ser capaz de interagir criativamente diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.
Visão sistêmica e estratégica	Deverá demonstrar a compreensão do todo administrativo, de forma integrada, sistêmica e estratégica, bem como suas relações com o ambiente externo.
Criatividade e iniciativa	Deverá ser capaz de propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar espírito empreendedor.
Negociação	Deverá ser capaz de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais.
Tomada de decisão	Deverá ser capaz de ordenar atividades e programas, de decidir

	entre alternativas e de identificar e dimensionar riscos.
Liderança	Deverá ter capacidade de selecionar estratégias adequadas de ação, visando a atender aos interesses das pessoas e da instituição.
Trabalho em equipe	Deverá ser capaz de selecionar formas de atuação visando a objetivos comuns.

Quadro 4 – As habilidades que o administrador deve ter

Fonte: Lacombe, 2009, p. 7-8

	Um gestor “bom”	Um gestor “orientado para pessoas”	Um “fomentador de orgulho”
É apaixonado por...	Resultados mensuráveis	Sentimentos pessoais	Alinhar as necessidades da empresa com as definições individuais de “sucesso”
Toma decisões...	Sendo justo e racional, concentrando-se na eficiência e no impacto das decisões	Discutindo os problemas com sua equipe; explicando as razões enquanto mantém a mão na massa	Envolvendo ativamente os funcionários na busca por soluções; empoderando as pessoas para implementar ideias, mesmo que não exista um acordo pleno
Desenvolve pessoas...	Ajudando aquelas de maior potencial a realizar progressos nos caminhos formais de desenvolvimento	Usando seus contatos para criar oportunidades de desenvolvimento para todos os seus funcionários	Atuando como um agente eficaz para o desenvolvimento das pessoas
Pode ser descrito como...	“Uma gestora íntegra – tenho confiança quando ela está no comando... [Ela] me dá as ferramentas necessárias para realizar o trabalho”	“É fácil trabalhar com ela – acredita que as pessoas são mais importantes que números”	“Alguém que você não deseja decepcionar nunca... Ela me apoia de maneiras que fazem de mim um funcionário melhor – ela me apoia para que eu vá muito além”.

Quadro 5 – Comparação entre os estilos de gestão

Fonte: Katzenbach, Khan (2010, p. 105)

Diante dos Quadros 4 e 5, e considerando o caráter prescritivo que se observa quanto às habilidades necessárias, é possível se chegar a algumas importantes inferências:

- Independentemente do estilo adotado pelo egresso de Administração quando estiver atuando efetivamente, ao mesmo são impostas habilidades práticas que farão a diferença em sua trajetória profissional;
- Há vários tipos de empresa e, neste aspecto, a cultura organizacional presente pode, de início, ser um fator impeditivo para a conduta mais emotiva do gestor, impondo uma forma distinta de conduzir as suas ações junto à equipe, o que poderá colocá-lo em situação de desvantagem e desconfiança;
- Do mesmo modo, há empresas que adotam o estilo “*low profile*”, impondo aos colaboradores posturas conciliadoras, o que pode ser um problema para o administrador que não dispuser de ferramentas adequadas, o que exigirá do mesmo treinamento ou novas experiências reais que pautem a sua ação;
- Dependendo do porte, a empresa pode não estar disposta a despende recursos investindo em colaboradores que ainda não internalizaram o “espírito corporativo”, muito em função da comprovação do seu estilo pessoal, que apenas será testado no decorrer de suas atividades;
- O treinamento é uma alternativa viável, mas muitas organizações não dispõem de rubrica financeira para este item, optando por profissionais que já chegam prontos à empresa, exceto se houver interesse em torná-lo especialista em determinada área do conhecimento;
- As empresas normalmente querem pessoas apaixonadas e estar apaixonado pelo que faz remete imediatamente à formação do indivíduo, pois a emotividade está diretamente ligada ao significado que se tem de um evento envolvente. Isto ocorre quando o docente opera a prática educativa de maneira a fazer o aluno imergir no processo, angariando a aprendizagem necessária para revitalizar a dinâmica processual.

Como pode ser constatado, o papel tutelador em relação ao aluno dá ao educador a responsabilidade de produzir e proporcionar o fundamento cognitivo coerente com o perfil profissional imposto pelo mercado – local e global – uma vez que a divisão do trabalho não é uma condição limitada às fronteiras regionais, mas uma posição em dimensão internacional. Por esta razão deve-se orientar o aluno subjacentemente às perspectivas mais amplas

possíveis, embora seu campo de ação se restrinja, por opção, à cidade em que reside. Talvez por esta simples razão se constate que a carga horária prática nos PPC's seja reduzida, movida provavelmente pela falta de oportunidades que exijam implicações operativas dos formandos.

Ora, se a noção de currículo corresponde ao conjunto de elementos interdependentes que orientam o plano de aprendizagem a ser aplicado em determinados espaço e tempo visando à integral formação do indivíduo (aluno) sob uma concepção realística, então cabe acentuar seu caráter versátil. O currículo deve ser ajustável às condições vivenciadas em determinados espaços, em determinados momentos e em razão de determinadas circunstâncias. Estaria, então, o docente apto a internalizar esta noção instigando-o, passo seguinte, a tornar o currículo ecleticamente atualizado?

Ramos (2011, p. 221), em ponto de vista crítico, alerta que “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”, verbalizando que atualmente o campo do trabalho dita determinadas condições para atuação das universidades por meio da pugnação por mudanças na matriz curricular. A caixa de ressonância será o docente, portanto.

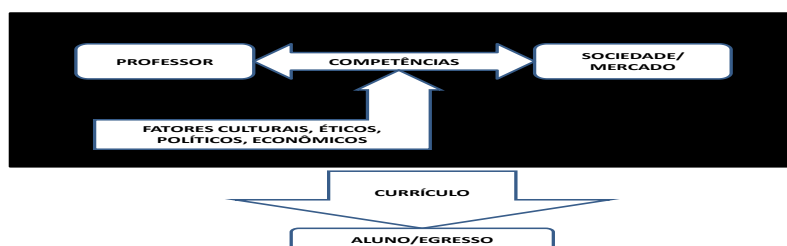


Figura 2 – Construção das competências a partir da inter-relação sujeito-ambiente
Fonte: Silva, 2008 – Com adaptação do autor

Nesta perspectiva, o docente tem a incumbência de reconstruir um novo padrão de formação discente a partir de suas competências, considerando que o mercado em muitas oportunidades determina um raciocínio curricular distinto do que se opera no âmbito universitário, muitas vezes sem a devida utilidade (LOPES; MACEDO, 2011) no mundo prático. Esta inutilidade

do conhecimento representa uma realidade que assinala a perda de energia coletiva, devendo a questão ser tratada de maneira a reformar o atual modelo, que não tem respondido adequadamente às demandas. A Figura 2 esboça a visão aqui intencionada, isto é, a montagem de um currículo pautado no repertório de capacidades que a profissão determina, cujas competências podem ser recrutadas no mercado, promovendo a sinergia entre teoria e prática.

3.2 A prática como diretriz para os curriculistas

A utilização de estratégias de ação no desenvolvimento do trabalho docente tem-se mostrado não apenas consagrada, mas indispensável, especialmente no último estágio, supostamente, da vida formativa do profissional em Administração, cujo expediente é travado na universidade. A indicação de que o docente, em sua prática cotidiana, emprega mecanismos e instrumentos que aguçam a mente do graduando por intermédio da comprovação da teoria em campo, é singularmente salutar, porquanto potencializador do significado esperado.

A iniciativa do professor em tornar executável aquilo que foi esmiuçado no solo teórico é tarefa que requer um conjunto expressivo de capacidades, sinalizando um comando qualificado no transcurso (transposição) didático. Demonstra, também, o compromisso do professor em aproximar o aluno, com o envolvimento prático, dos conceitos previamente discutidos. Neste sentido, incentiva o aluno a superar o aspecto reducionista do ato administrativo, deslocando sua conduta do nível meramente contemplatório para o espaço de ação, visando a melhor qualificá-lo para os desafios organizacionais. E por que razão o caráter prático do processo de aprendizagem se torna primordial no contexto em discussão? Exatamente porque

o conhecimento de Administração, mesmo quando é mais tangível, não pode ser tão concreto quanto um produto de engenharia, porque ele é baseado numa ciência social. O conhecimento de Administração é passivo de apropriação por não especialistas, uma vez que ele é menos contextualizado. (RODRIGUES, 2011, p. 109)

Não obstante estar estruturalmente assentado em bases sociais, é possível a Administração ser tratada em perspectivas empíricas, testadas, na prática enquanto processo de socialização. Ao adotar esta postura, o professor não apenas contribui para uma formação mais consistente do graduando, como também, ao exercitar estas manobras, elabora a sua própria formação ao desenvolver procedimentos dinâmicos, dadas às características peculiares que cada grupo de

alunos transporta, como por exemplo: habilidades individuais e coletivas, formação crítico-reflexiva, autonomia, integração entre os componentes do grupo, participação, foco, determinação, desempenho, concentração, disposição, motivação e compreensão do significado pretendido, entre outros fatores. Para Tyler (2013, p. 64), “o professor pode fornecer uma experiência educacional através da criação de um ambiente e estruturar a situação tanto quanto estimular o tipo desejado de reação [do aluno]”, fazendo cambiar o conhecimento.

Também Bobbitt (2007, p. 36-37) relata a importância da aplicação do conhecimento no processo educativo, ao afirmar que “[...] sem o processo no qual o conhecimento é colocado à prova, a educação é realizada apenas pela metade”. Por isto é que para melhor resolver um problema deve-se trabalhar em sua raiz, indo a fundo nas causas que o promoveram.

São estas especificidades – que cada grupo de aluno possui, adicionado a cada novo contato em campo – que dão feição à formação continuada do professor. Resta evidente que o professor ao “processar” o seu conhecimento, contribui para autoformação e para o aprimoramento de suas competências. Claretto e Oliveira (2010, p. 70), em longa discussão sobre os enredamentos entre teoria e prática para a formação de professores, afirmam que “[...] ao se considerar a prática como um local privilegiado do conhecimento, abre-se, sem dúvida, uma perspectiva favorável para se pensar outras maneiras de conceber a educação”, isto implica cindir com velhos paradigmas. Quanto ao aluno, diante de ações conciliadas com os conteúdos previamente abordados, tende a ampliar o nível de aprendizado.

No Curso de Administração, a utilização de estratégias didáticas em campo e em laboratórios é fundamental para desmistificar o caráter eminentemente conceitual que muitos atribuem ao curso, produto do excessivo centralismo no ensino teórico, decorrente da extensa ramificação que possui com outras ciências ou com áreas do conhecimento que supostamente não encetam sinergia direta ou transversalidade com o campo. Com especial destaque à etapa que compreende a formação profissional (normalmente, os últimos dois anos do Bacharelado) do graduando, mas nem por isso eximindo que outros componentes curriculares da formação básica deem o mesmo tratamento, é fundamental que os professores determinem estratégias que desenvolvam o aspecto experimental das disciplinas, concedendo sentido às abordagens didáticas produzidas.

Sacristán (1998, p. 119) concebe assim esta conectividade: “As práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência”. Em corrente similar, Schön (2000, p. 132) acentua o caráter empírico da prática docente ao afirmar que “[...] a aprendizagem de um estudante depende da idéia (sic) que ele constrói sobre as demonstrações e descrições de um instrutor”.

Então o professor, neste enredamento prático, aprende e transmite, transmite e novamente aprende, porque se forma quando está operando a formação do outrem que, inadvertidamente, o ensina quando questiona, reflete, provoca, discorda, revê, percebe, provê. Para Silva (2008, p. 15) as competências são resultantes “da interação entre indivíduo e a sociedade”, as quais devem considerar os fatores culturais como elemento de mediação neste contexto. Em Tardif (2012) encontra-se uma ideia promissora quando é comentado que o saber docente é construído no contexto da prática, na subjetividade da relação dialógica e na experiência do ofício.

Ao exercitar a semente teórica, o docente colhe novos contextos atitudinais e perceptivos que dão o contorno didático-pedagógico que a profissão necessita, uma vez que nenhuma aula é semelhante, daí a complexidade que cada encontro proporciona. Mas isto, na concepção de Schön (2000) é insuficiente, porque a “prática reflexiva” pressupõe a busca da solução dos problemas reais por meio da colaboração entre alunos – aprendizes – e profissionais experientes – docentes. Há, neste contexto, um forte componente cooperativo, em que tanto professores quanto alunos utilizam recursos para encontrar as melhores respostas, por isso apresenta as noções de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-ação”, a primeira feita no curso da atividade e a segunda após a atividade ter sido realizada.

Uma vez que os fatores éticos, políticos e econômicos influenciam na formação das competências do sujeito, também estes devem se constituir como componentes do feixe resultante dos determinantes do grupo de capacidades que deve o indivíduo reunir. Ora, se a competência resulta da interação entre indivíduo e meio, resta evidente que o território da docência (ensinar-aprender-formar-autoformar-mediador-argumentar-transferir) constitui importante, senão indispensável, espaço para forjar as habilidades e destrezas dos alunos. Ao aderir a esta sequência, o próprio docente vivencia a sua formação, aprofundando os seus saberes.

Sob este domínio, o *savoir-faire* (saber-fazer) docente se desloca para o *apprendre-pratique-socialise* (aprender-praticar-socializar), visto que as competências estão imbrincadas com a prática, sem a qual a avaliação do desempenho torna-se impedida. A proposta não é descartar o “modelo” *savoir-faire*, mas apresentar uma alternativa no contexto ensino-aprendizagem de forma a cacifar tanto o professor quanto o aluno enquanto agentes mantenedores da visceral relação com o processo, como se fosse estabelecido um “círculo de aprendizagem” (SCHÖN, 2000), onde o aluno encontra significado e o professor assegura sua formação continuada.

Saber-fazer sem se abrir para novos aprendizados é confinar o conhecimento num ato arbitrário e egoísta, reduzindo significativamente as chances de ampliar o arsenal de habilidades e talentos que, no atual estágio, são requeridas aos docentes. O professor “enxerga” melhor quando pratica enquanto aprende o que ensina. A Figura 3 facilita a compreensão do modelo, que por derradeiro dilata as bases das competências docentes.

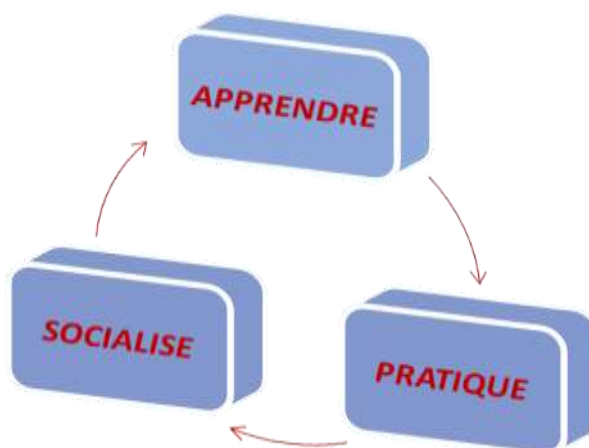


Figura 3 – Circularidade formativa contínua: discente e docente

Fonte: Elaborador pelo autor, 2014.

Em sedimentação à proposta, Perrenoud (2000, p. 153) assevera que “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser *conservada* por seu exercício regular”. Nesta linha, é pertinente resgatar a relação que Goergen (2011, p. 97-98) faz entre o aprender e o socializar: “Quem se encontra em processo de desenvolvimento está sujeito à socialização, ou seja, está submetido a procedimentos sempre repetidos pelos quais aprende o necessário à sua vivência e convivência social”, isto é, vive construindo competências. Explicando de forma objetiva e direta:

- O *apprendre* se constitui tanto na teoria que o professor deve dominar amplamente a partir da literatura e da formação prévia, quanto de experiências anteriormente vivenciadas no universo empresarial ou na reflexão-na-ação quando desenvolve o ensino. O próprio “exercício do conhecimento” (*pratique*) na interação com o aluno contribui para dar cancha à sua experiência de aprendizagem, ampliando o seu repertório cognitivo como recurso formativo do seu discernimento;
- O *pratique* representa o efetivo exercício do conhecimento em sua dimensão prática – visto que “[...] conhecer não se reduz a se informar”, como citam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 102), viés reforçado por Schön (2000, p. 32), para quem “conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação”. Como afirma Peirce (1939) mencionado por Abbagnano (2012, p. 920), “a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada”, e
- O *socialise* consiste na transposição dos achados para o mundo efetivo, por meio da coletivização, com os alunos, do conhecimento a ser incorporado no trajeto acadêmico, intercambiando teoria e prática em um sistematizado e produtor processo de transposição didática e de apreensão de sentido, em ambos os sentidos. Por meio do *socialise* o grupo de alunos imerge no território da aprendizagem compartilhada. Concomitantemente, a iniciativa docente desfaz o recurso do nivelamento para baixo da turma (passagem da heterogeneidade para a homogeneidade), medida recorrentemente rechaçada pelos professores exatamente por sua inexequibilidade.

Tardif (2012, p. 33) assinala que os saberes experienciais constituem “os fundamentos da prática e da competência profissional”. Prática, aqui entendida, não apenas como a realização de mediações pedagógicas e didáticas, mas sobremaneira representando a instrumentalização de condutas compatibilizadas com os artefatos teóricos que servem de arrimo para a ação docente, inclusive com o foco nas pesquisas. Do mesmo modo que assinala Dewey (2011, p. 38), para quem “toda experiência é uma força em movimento”, tem-se que, no trecho poético de Fernando Pessoa (SILVA, 2011, p. 23), “ver será sempre a melhor metáfora de conhecer”, fixando a ideia de que a experiência é conquistada nos palcos da vida prática, na utilidade e funcionalidade dos saberes. Conhecimento retido é conhecimento desperdiçado.

É o *pratique* em ritual de passagem da utopia (ideal) teórica para a experiência concreta, em consonância com o que planifica Schön (2000, p. 126), para quem “o esclarecimento de significados pretendidos e a descoberta e solução de incongruências entre as intenções dos instrutores e as compreensões dos estudantes são melhor atingidos através da ação”.

Algumas correntes da Sociologia da Educação (GIDDENS, 2012; BALL, 2011) ou do Trabalho (STROOBANTS, 2010) entendem o centralismo no aluno como essencial para um eficiente processo de aprendizagem. Sem dúvida, trata-se de procedimento apropriado, porém com destaque no Ensino Básico. Tomado o curso sob análise como parâmetro, a socialização das estratégias didáticas percorre um caminho mais promissor por permitir a cooperação e a apreensão coletiva, isto é, o centralismo reside na equipe de graduandos.

Ao adotar o mecanismo da experimentação com grupos formados, o professor consegue alcançar, por meio da articulação entre teoria e prática, uma sinergia ampliada, diferentemente de uma orientação individualizada. A socialização, especialmente a *in loco* consiste, então, em um procedimento indispensável para o êxito da aprendizagem dos graduandos que enfrentarão situações-problema na vida profissional. Afinal, como alerta Bobbitt (2007, p. 42) “educação que prepara para a vida é aquela que prepara definitivamente e de forma adequada para atividades específicas”.

Reforçando esta constatação, Santos (2013, p. 392) afirma que “o imaginário universitário é dominado pela ideia de que os avanços de conhecimento científico são propriedades da comunidade científica, ainda que a sua autoria possa ser individualizada”, corroborando a proposta de que ao socializar o conhecimento que domina através de ações cristalinas o professor universitário do Curso de Administração não apenas valoriza o aspecto coletivo da aprendizagem, estimulando o senso crítico e a reflexão, mas sobretudo reforça os domínios de sua prática ao exercer com segurança o seu ofício.

Isto Pressupõe, então, transmissão⁵² do conhecimento aspirando à socialização daquilo que, durante a execução, comprova a procedência com o que foi vivenciado na teoria. Nestes

⁵² Para Paulo Freire (2011a), explicitado em Pedagogia da Autonomia, ensinar não representa a transferência do conhecimento, mas o estabelecimento de uma relação dialógica, transformadora, crítica e autônoma, distante dos estereótipos que normalmente permeiam o convívio entre professor e aluno. Sob esta perspectiva, o entendimento aqui estabelecido eleva a expressão “transmitir” (no francês, *transmettre*) a uma posição superior, não a confinando à simples alusão do ato de transferência do conhecimento, mas, sobretudo, ao processo negociado e intencionado entre docente e discente, num sistematizado e consistente elo procedimental de compreensão, percepção das nuances que balizam a prática educativa e exercício, nesta ordem.

termos, as estratégias didáticas são indispensáveis à consecução do intento. Como currículo e didática são complementares – portanto, indissociáveis – o docente, proativamente, deve vincular o conhecimento necessário a ser transmitido com o modo como esta instrução é repassada, operando meios práticos para consolidar o processo. “É pela experimentação”, afirma Rodrigues (2010, p. 101), “que se inventam movimentos curriculares” e ela é produto da capacidade que tem o professor em transportar a sua experiência prática para um desenho curricular apropriado para a atualidade. Com isso, ganha o aluno, ganha o professor, ganha o mercado.

Como sugere Masetto (2012b, p. 85), que tem vasto trabalho sobre a prática docente no Ensino Superior, acerca da estreita conectividade entre professor e aluno no campo da investigação como condicionante para a apreensão – de ambos – de novos domínios cognitivos (*apprendre*),

difícilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer em sua atividade docente: isto é, **se o professor não aprender**, ele também, a atualizar seus conhecimentos por meio de pesquisas, de leituras, de reflexões pessoais, de participação em congressos (grifos do autor).

Ou seja, a competência atribuída ao professor – em sua profissão e no cotidiano – alberga-se na sintonia entre o seu saber (teoria) e o seu exercitar (prática), comprovado pelo efetivo desempenho, numa proposta dialética⁵³. Isto é possível a partir da aplicação real do que descreve o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que encampa o currículo. Prova que tem experiência em sua área do docente que usufrui inteligentemente do currículo, o qual deve “[...] colocar o estudante diante de *situações desafiadoras*, diante das quais a primeira tarefa seja buscar o conhecimento adequado e relevante para identificá-las, entendê-las e enfrentá-las” (GÓMEZ, 2011, p. 96).

Mas o medo parece rondar a vida dos professores, em especial no Magistério Superior onde a maturidade do aluno intervém, muitas vezes, na adoção de determinadas estratégias didático-

⁵³ Sob a condição da dialeticidade entre teoria e prática, Fávero (2011, p. 69) ressalta sua importância na formação do profissional no âmbito dos cursos de graduação, entendendo que a leitura de uma sem o fundamento da outra implica em resultado inócuo, dada à condição de complementariedade que ambas transportam. Para a autora, “teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável”.

pedagógicas. Segundo Bentein (2011, p. 202) com base em estudos, “[...] o medo de ser um dia estigmatizado como aquele que não domina sua classe ou os conteúdos programáticos ronda os professores e eles fazem de tudo para não serem identificados como o professor que tem problemas”. Ou seja, ao invés de operar meios para melhorar a sua formação, mergulhando efetivamente na aplicação prática das disciplinas que responde, pode o professor estar escamoteando o seu déficit cognitivo com procedimentos atenuantes em favor dos alunos, os quais indiretamente acabam sendo prejudicados pela restrição do conhecimento que sustentará à sua formação profissional, em razão da ausência de um protocolo que estimule o ensino prático. Pior, o aluno coteja a situação com a desenvoltura de outros professores, os quais detêm o domínio absoluto da sua área do conhecimento.

Em vista disso, tem razão Cunha (2012), que faz coro à proposta de que professor competente é quem de fato realiza a sua tarefa concretamente, isto é, desenvolve as bases teóricas, cristaliza-as por meio de uma ação técnico-operacional pertinente e estabelece a devida socialização do conhecimento para o grupo de alunos, tornando a prática significativa e legítima. A professora assim afirma: “Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou” (CUNHA, 2012, p. 97). Essa visão é corroborada pelo conceito de reflexão-na-ação de Schön (2000, p. 64), que a relaciona, necessariamente, com experimento. Para ele, “[...] experimentar é agir para ver o que deriva da ação” e quando age, o indivíduo apreende, incorporando ou descartando as lições dela decorrentes, porque ao promover a ação ou enfrentar um desafio – não raro, repousado no desconhecido – o ser humano reconhece as próprias fragilidades e incertezas (SCHÖN, 2000), contribuindo para novas descobertas, conseqüentemente, desvelando um novo aprendizado. Somente o *pratique* e o *socialise* permitem este aporte.

Desenvolver, construir, elaborar, repensar, rediscutir e de fato aplicar as disciplinas curriculares em seu aspecto prático implica na adoção de instrumentos didáticos inovadores. A inovação passa antes pela forma como os novos tempos são compreendidos pelos professores e a partir daí, de posse de seu arsenal profissional, replicar na prática cotidiana os conhecimentos sucessores, definindo o ponto de interseção (mediatriz) entre os conhecimentos necessários (currículo), a justa formação do graduando (mercado) e as competências docentes (procedimentos didático-pedagógicos).

Para inovar é muitas vezes preciso romper com antigas tradições didáticas de centrar seu ofício na simples verbalização, reflexo comprobatório da estaticidade, fruto da perplexa, silenciosa e histórica passividade discente (VASCONCELOS, 2012; CUNHA, 2012), à espreita de uma conduta proativa do professor, que em recorrentes ocasiões se sente lesionado em sua estima e autoridade⁵⁴ se instado a melhor esclarecer determinada dúvida ou ter que prestar esclarecimentos acerca de ensinamentos explorados.

Tem-se a impressão, por vezes, que a postura inerte do aluno – comprovada, às vezes, pela completa capacidade de discernir e instigar modelos mentais que induzam um comportamento didático diferenciado do professor – é determinante na definição do estilo didático-pedagógico do professor. Estaria, diante desta constatação, o docente abrindo mão de uma característica indispensável à dinâmica que rege a sua prática, constituindo-se, diante do exposto, uma omissão profissional, comprometendo o objetivo da ação educativa? Será que “a natureza da disciplina condiciona o método” (CUNHA, 2012, p. 103) ou será que é o comportamento – passivo/ativo, questionador/silente, reflexivo/indolente – do graduando que induz o docente a adotar determinada postura didática?

Para fins de conexão com as competências, o desempenho torna-se, então, o quadro de análise para a mensuração do nível de competência de determinado profissional. Bergamini (2012, p. 11) retrata desta forma esta vinculação: “O desempenho de cada um é o reflexo de tudo aquilo que alguém incorporou a si e que já faz parte integrante da própria identidade, surgindo daí a importância da avaliação que ela mesma faz das competências que julga ter”.

Face ao exposto, no currículo é forjada a combinação ideal entre o que se espera do egresso (mercado) e o que de mais qualificado tem o docente (competências) almejando, na universidade/escola a sua equilibrada preparação, uma vez que “ela [escola] precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

⁵⁴ Para Vasconcelos (2012, p. 68), o medo de ser autoritário não pode permitir ao professor fugir de suas responsabilidades, uma vez que autoridade e autoritarismo não constituem par no ambiente educacional. A autora assim define a questão da autoridade docente em um contexto mais amplo e com uma precisão teórica peculiar: “Com **ética**, clareza de propósitos, constância de atitudes, **competência técnica** e, principalmente, **capacidade para dialogar**, o docente saberá como exercer seu papel profissional com **autoridade** (legítima e legitimada), respeitando todos os seus alunos, estimulando-os à análise crítica dos conhecimentos que lhes forem sendo apresentados e atendendo, ao dar espaço e voz ao alunado, às **específicas necessidades** e anseios de cada uma de suas turmas” (grifos do autor).

Esta imbricada teia remete à necessidade de análise mais detida sobre o currículo, uma vez que este deve corresponder às expectativas dos alunos, às demandas do mercado e fundamentalmente à percepção ponderada, serena e madura dos docentes, a quem cabe o importante papel de liderar as atualizações que são determinadas pelo conjunto da sociedade.

Assim, a elaboração de um mosaico curricular não deve ser orientada pela bifurcação de sua aplicação, isto é, não há sentido se definir um currículo – prescrição – se na prática – currículo real e/ou oculto – a sensação de utilidade está dissociada do ordenamento legal, embora não raro isto se comprove, visto que “o currículo é, também, um campo de resistência” (SILVA, 2008, p. 29) e, nestas circunstâncias, o prescrito nem sempre será o utilizado (LOPES; MACEDO, 2011), produzindo insucessos em razão dos descompassos entre a prescrição e a implementação. A contradição, então, torna-se um complicador para a ação concatenada entre o que se intenciona produzir e o que, no cotidiano, efetivamente se realiza, visto que no campo da educação há uma lacuna entre o dever e o ser.

Neste momento, a retomada do *apprendre-pratique-socialise* em substituição ao modelo *savoir-faire* mostra-se adequado, em razão da aplicabilidade que o modelo desenhado impõe em seu estágio útil, prático, funcionalista, fundado na efetividade do ato de ensinar, almejando a efetiva aprendizagem do graduando. A realização advém do prometido e o currículo é a promessa que permeia a prática docente no ambiente acadêmico. Como aborda Lacombe (2009, p. 5) apoiado na citação de Montesquieu, “não se sabe senão aquilo que se pratica”. Propõe-se ir mais além: não se empenha quem pouco sabe e quem nada sabe pouco contribui ou influi na construção de um novo saber, visto que também descontrói o que poderia ser o ponto de partida para um novo limiar epistemológico.

A proposta de que o docente aprende, pratica e socializa o conhecimento – contribuindo diretamente para a formação de sua competência enquanto aprendizado contínuo – é configurado pelos seguintes fatores:

- **Aprende:** Discute, fundamenta, contextualiza, aborda, apreende, encontra significado, justifica.
- **Pratica:** Orienta, provoca, instrui, exercita, demonstra, prova, comprova, executa, participa, intervém.
- **Socializa:** Checa, avalia, debate, ouve, discute, faz assimilar, torna compreensível, transpassa significado, pormenoriza, facilita, distribui, coopera.

A partir do realizado, mensura-se o empenho, considerando que ensinar – de forma *lato* – é ter a garantia de que o aluno está apto a executar com sucesso uma orientação teórica. Isto remete à clara concepção de que tanto ensinar quanto aprender pressupõem intencionalidades, desejos⁵⁵ incontidos de ver prosperar uma ação dialógica definida em um ambiente adequado ao desenvolvimento de habilidades recíprocas, visto que, neste trajeto de mão dupla, os ganhos são apropriadamente coletivizados. Aprender-praticar-socializar constituem, assim, um dos instrumentos da competência docente, esta que se consigna relevante no contexto da formatação do currículo do Curso de Administração. O Quadro 6 aponta as principais diferenças entre os modelos *savoir-faire* e *apprendre-pratique-socialise*.

<i>SAVOIR-FAIRE</i>	<i>APPRENDRE-PRACTIQUE-SOCIALISE</i>
Conhecimento individualizado	Conhecimento coletivizado
Competência docente solitária	Competência docente socializada
Domínio pessoal	Domínio cooperado e participativo
Aprendizagem tácita	Aprendizagem explícita
Foco na transmissão dos saberes	Foco no exercício dos saberes
Centralismo na prática orientada	Centralismo na prática exercitada
Dimensão ensino	Dimensão aprendizagem
Formação inicial do docente	Formação continuada do docente

Quadro 6 – Diferenças entre *Savoir-Faire* e *Apprendre-Pratique-Socialise*

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014

Conforme assinala Xavier, (2013, p. 31) “o aumento das *responsabilidades sociais* dos professores é revelador da ampliação das exigências sobre os resultados do seu trabalho [...]” (grifos do autor), elevando a ressignificação que permeia o imaginário dos interessados em um Ensino Superior diferenciado, ou seja, o graduando deposita no professor um significativo peso quanto à contribuição deste para a sua mobilidade social, cultural e política.

Santos (2011a, p. 57), por sua vez, propõe que a universidade pública redefina o seu papel através da persecução na “definição e resolução coletiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global”. Masetto (2012a) afirma que é comum os professores focarem suas preocupações apenas com as aulas, esquecendo que o currículo constitui um importante veio na construção da prática docente, na construção de novas competências. Neste sentido,

⁵⁵ Embora o desejo se desvele de várias formas, na prática docente tal propósito contém um teor específico: o desejo de permanente transformação, cujo foco principal é o aluno. Trata-se de desejo abrangente, considerando que as relações educativas são pautadas por fatores que tornam ainda mais reveladoras o ofício de professor.

inteirar-se do currículo do curso em que leciona, ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências básicas de formação do profissional esperadas pela instituição onde trabalha são conhecimentos pedagógicos essenciais para uma prática pedagógica competente (MASETTO, 2012a, p. 34).

A proposta, por conseguinte, é que o currículo seja construído a partir das competências dos docentes (Figura 1). Estas são estruturadas por meio da reflexividade e criticidade do protagonista, sob uma perspectiva ontológica, a partir de uma concepção atualizada, coerente e que corresponda às expectativas dos estudantes.

Como a “globalização pressupõe a localização” (SANTOS, 2011b, p. 63), e isto é um conceito factível, as condicionantes para que o artefato capitalista se instale em determinada região são precedidas pela iniciativa e pelas capacidades dos atores socioeconômicos interessados – egressos, docentes, instituição de ensino, sociedade – visando a estabelecer as condições férteis para sua eficácia, pois, afinal, “a harmonia e o progresso social são gestados também na escola”, conforme pontuam Lopes e Macedo (2011, p. 27).

Entretanto, se estas competências não se fizerem presentes, o currículo opera em terreno estéril, sem cristalizar o seu objetivo primeiro que é dar condições efetivas para que os egressos estejam capacitados para os desafios do mundo moderno.

Esses desafios remetem ao que Lopes e Macedo (2011, p. 26-27) assinalam: “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade”. Se isso for desconsiderado, o que parecia ser uma ferramenta para libertação do aluno pode se transformar em instrumento de confinamento, a partir da decisão monocrática do docente em conduzir sua ação tão somente com fundamento em suas convicções, afastando-se de uma realidade itinerante e provisória, porque lida com um produto indelével, mas fluido – o conhecimento.

Se a globalização é irretroagível e coopta de maneira indiscriminada, padece de consenso que o campo educacional fique à espreita por condições favoráveis a uma nova ideologia política, social e econômica. O simbolismo que permeou o percurso histórico da educação, sempre pautado em conceitos como “autonomia”, “independência”, “cidadania”, “oprimido” mantém-se vivo na memória dinâmica da realidade, porém com um acervo conceitual mais apropriado para o novo momento. Masetto (2012a, p. 45) exprime desta forma a sua visão de currículo a partir da interlocução tangível da universidade com o mercado:

Até hoje a docência universitária colocou sua ênfase no processo de ensino. Por isso, a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudísticas e só são oferecidas as concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas do conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinaridade ou para temas transversais, pouco incentivo à investigação científica na graduação.

Tem-se, portanto, que o currículo representa o amadurecimento de um grupo a partir da sinalização de que ajustes são necessários. O intercâmbio entre o mercado e a universidade não é uma opção, mas uma contingência que indissocia o currículo ao que se pretende extrair do graduando, vislumbrando a sua formação para o extraterritório acadêmico e, neste sentido, o docente, devidamente qualificado, consegue atender à demanda sem abrir mão da sua autonomia enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, se “o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (LOPES; MACEDO; 2011, p. 29), então se compreende as razões pelas quais o mesmo seja campo de disputas (ARROYO, 2011; CANDAU, 2013, SILVA, 2010), pois inseridos nele estão não apenas os aspectos estruturais (conteúdos), mas as normas, os valores, as posições políticas, os símbolos, a mecânica pedagógica, a ideologia em movimento e espreita, os componentes psicossociais, etc.

Conforme já foi discutido, as universidades devem estabelecer estreita aproximação com a sociedade. É para a sociedade que o trabalho acadêmico deve direcionar seus propósitos. O distanciamento que ainda se percebe entre universidades e sociedade precisa ser suprimido da ambiência acadêmica. Para tanto, é preciso admitir que muito do conhecimento que se produz não se traduz em benefícios para a sociedade, pois o importante – o que estimula o encaminhamento de recursos para as IFES são os conceitos dos cursos e a produtividade docente – é ranquear produções mesmo que estas representem pouca contribuição para quem postula soluções imediatas.

Se antes prevalecia a indiferença ou a pouca importância dada ao que se produzia em termos de conhecimento, atualmente a primazia é a produção de conhecimento que pode ser aplicado, utilizado, vivenciado. O conhecimento teorizado na área da Administração não perdeu seu elã – aliás, ele é essencial na identificação, na inovação, na formulação e nas respostas às variadas modificações que o sistema capitalista impõe às organizações – mas, se em seu

encalço não advier mecanismos que permitam a sua aplicação em campo, na prática, o significado da matéria tende a perder vigor epistemológico, permite-se esvair em entrelinhas de cognição duvidosa. É o que Santos (2011a, p. 42) chama de “conhecimento pluriversitário”, que vem a ser “um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. O papel da universidade precisa, portanto, ser alterado e tal ruptura perpassa pelos docentes.

Em síntese, cabe ressaltar que no campo da Administração é preciso que se “exercite”, que se “treine” o currículo e, por esta razão, entende-se a proposta do modelo “*apprendre-pratique-socialise*” como uma alternativa exequível para que o conhecimento seja, de fato, incorporado significativamente no universo profissional – do aluno e principalmente do docente, a quem recai uma poderosa expectativa para que o currículo seja, então, explorado de maneira mais pragmática.

Assim, por meio do modelo “*apprendre-pratique-socialise*” o docente se posiciona no centro dos debates sobre a ação docente em sua dimensão operativa, conduzindo com os pares a formulação de um currículo que tencione aproximar teoria e prática como alternativa inteligente para melhor preparar o futuro administrador, pois apenas tornando adequadamente conectadas as relações entre teoria e prática é que o graduando estará apto a encarar os desafios que o universo empresarial estabelece.

Embora o *savoir-faire* (saber-fazer) esteja no núcleo dos debates e pesquisas que dão contorno ao papel do professor na esfera do Ensino Superior, é o modelo “*apprendre-pratique-socialise*” aqui proposto que, de fato, concede ao professor a autoridade para desenvolver seu ofício de maneira a consagrar uma formação integral do aluno, nunca perdendo de vista o caráter específico, diga-se prático, que a profissão de administrador naturalmente tende a requerer. Sob este modelo, o professor estimula a imaginação e a criatividade do aluno, uma vez que este participa da elaboração dos problemas que envolvem cada fragmento do conhecimento, compreendendo-o de *per si*, particularizado e especificamente comprovado.

Para tanto, o docente, sem se permitir contagiar pela complexidade em torno da questão educacional brasileira, configura-se como protagonista de fato, devendo envidar os esforços necessários para implementar movimentos em direção a um modelo que mitigue os gargalos presentes nas IFES, dando-se tal procedimento a partir da conciliação de um currículo apropriado às realidades do mercado.

Tendo em vista que o docente é o mediador neste processo, o conjunto de suas competências se anuncia como ponto de partida para a realização profícua do modelo proposto. O aprofundamento teórico sobre os docentes e as implicações que estes mantêm sobre a relação entre teoria e prática no contexto curricular será mais bem discutido no Capítulo 4.

4 DOCENTES: EIXOS PARA UMA AÇÃO QUALIFICADA

As relações estabelecidas entre a determinação de um currículo atraente do Curso de Administração, as expectativas dos estudantes para o ambiente externo à academia e a certeza de que o melhor método para tornar tais condições favoráveis para o sucesso na formação do aluno perpassa pelo compromisso e pelas competências do docente estruturam os próximos tópicos.

4.1 Ensino Superior: repositório das transformações

Em uma sociedade onde a informação, a comunicação e as mudanças – seguidas das concomitantes adaptações – são requisitos básicos para a capacitação do indivíduo ativo para o mundo do trabalho, a educação assume um lugar de destaque. Por esta razão, a percepção de que a educação é alvo permanente dos modelos socioeconômicos vigentes visando à preparação dos estudantes para este universo de possibilidades é mais do que uma mera hipótese, pois se torna claro que o papel da educação na formação do indivíduo não se limita apenas às questões de cidadania e autonomia, já que ambas se imbricam e são interdependentes. Tal imbricação se consubstancia por meio de oportunidades que devem ser proporcionadas aos jovens, ávidos por condições favoráveis no extraterritório acadêmico, em especial o aluno de Administração, objeto deste estudo.

O modelo educacional vigente, definido pela burocracia, orienta os docentes a atuarem sob a perspectiva da pedagogia das competências. Esta consiste na formação do aluno por meio de ações didáticas que determinem – mediante um sistematizado processo de avaliação – que competências têm o aluno a ponto de atingir o nível desejável, credenciando-o à aprovação no componente curricular. Para Rios (2010, p. 76) “passa a ser constante a referência a *competências* que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos nos cursos que os formam, em diversos níveis”.

Por outro lado, tem-se que a marcha para delinear com precisão as características que constituem as competências docentes é longa e complexa, requerendo extremada cautela visando a pautar os fatores formadores deste importante construto no atual sistema educacional que, como visto, não está desassociado do que as organizações têm exigido dos novos postulantes aos cargos e funções modernos. É justificável, pela proposta do estudo, que se dê o devido relevo à competência do docente na re(contextualização) do currículo, que não

deve ser cosmético, mas propositivo, funcional, intencionalmente voltado para a formação do graduando.

Não obstante isso, reconhecendo a repercussão que o tema provoca no ambiente educacional, constata-se, por parte de alguns professores, o desconhecimento ou a dificuldade em definir com precisão o termo “competência”. Ao realizar estudo com professores do SENAI do Curso Técnico em Eletromecânica (Rio de Janeiro), Abreu e Gonzalez (2009, p. 100) constataram que “os professores desconhecem o emprego da noção de competência no campo educacional. Fizeram uma relação com o que consideram profissionais competentes no mundo de hoje”.

Sem dúvida, o conceito que o termo transporta incentiva várias reflexões. Porém, a competência requerida pelo docente em sua prática não representa um encaminhamento diverso da qualificação que ao administrador é exigida no campo de ação. Há similaridades e diferenças, mas que neste espaço a intenção primeira é acentuar a importância de que o professor reúna um cardápio robusto de habilidades e destrezas capazes de caracterizá-lo como competente, mediante a adoção de procedimentos práticos que assegurem o suporte teórico. Por este motivo, considera-se relevante a presença em sala de aula de docentes que já tenham atuado nas organizações, visto que trazem consigo experiências reais as quais os egressos encontrarão quando estiverem vivenciando situações similares na profissão.

Questionado sobre a noção de competência, um dos entrevistados (professor) na pesquisa conduzida por Abreu e Gonzalez (2009, p. 100) respondeu que é “ter primeiro amor pela profissão, a partir do momento que ele (aluno) tem, faz o que gosta e tem consciência disso”. De forma clara, o amor à profissão constitui eixo basilar para o fortalecimento da competência e isto deve estar presente não apenas em quem aprende – optativo – mas essencialmente em quem ensina – obrigatório – pois na construção dialética ensino-aprendizagem o aluno toma o professor como referência e se este se comporta de forma a motivar o discente utilizando metodologia que o sensibilize, o resultado tenderá ao sucesso.

Um registro é importante fazer: transgredindo a pesquisa (ABREU; GONZALEZ, 2009) sobre os fatores que são atribuídos aos alunos como indispensáveis à noção de competência, notoriamente necessários para o melhor desempenho no mercado de trabalho, observam-se similaridades com os referenciais que dão sustentação ao ofício da docência. A noção de competência não está circunscrita às diretrizes e políticas educacionais que têm como foco os

alunos, mesmo porque para ensinar alguém a ser competente torna-se elementar sê-lo previamente.

Embora alguns autores (PERRENOUD, 2002a; ZARIFIAN, 2011; RIOS, 2010; CONTRERAS, 2012; ROVAI, 2010; TARDIF, 2012; STROOBANTS, 2010; 2004) deem um caráter semântico diferenciado às palavras competência (singular) e competências (plural), significando o primeiro termo uma qualidade, uma espécie de estilo ou uma virtude inerentemente atrelada ao desempenho de certa atividade realizada pelo indivíduo em determinado espaço e contexto, e a segunda expressão tomada como a reunião de diversos atributos os quais permitem matizar o grau de capacidade que um profissional consegue desenvolver – fruto da experiência; da maturidade; da incorporação gradual de novos conhecimentos, habilidades e atitudes; da prática vivida; das relações estabelecidas com os pares; dos intercâmbios intelectuais, etc. – o presente estudo opta por conceber as expressões como semelhantes em razão da sintomática repercussão que ambas produzem sob as concepções epistemológica e funcional. Assim, possíveis dissonâncias terminológicas estão, sob este aspecto, descartadas, inferindo-se às palavras sob enfoque uma conotação análoga, dadas às fortes imbricações que o sentido de ambas dá à estatura conceitual desenvolvida na pesquisa.

Quando um observador constata que alguém realizou um trabalho (atividade, tarefa, papel, ato) a contento, comenta: “Parabéns, você tem muita competência” ou “Claudio tem grande competência no que faz”. Evidencia-se que a expressão competência (singular) realça um desempenho satisfatório exercido pelo indivíduo diante de determinada prática, colocando o desempenho como questão central na mensuração da efetividade operacional. No plural, o termo remete ao conjunto de destrezas que foram incorporadas naturalmente ao acervo epistemológico do indivíduo. Porém, como já mencionado, opta-se neste estudo pela homogeneidade das expressões visto apresentarem substâncias semelhantes, embora Stroobants (2010, p. 81) assinala que a polissemia do termo “[...] abre vastos horizontes, conciliando especulação e pragmatismo”.

Uma vez que o modelo do ensino por competência está em evidência – considerando que este fator reforça o conceito de qualidade, e educação de qualidade implica, entre outros aspectos, a utilização de elementos da competência – infere-se que o professor reúne determinado

conjunto de competências capazes de desenvolver mecanismos legítimos para realizar seu ofício com qualidade, serenidade e segurança.

Se o docente estiver privado de determinadas destrezas, recomenda-se a atualização dos saberes deficitários, uma vez que no sistemático processamento da prática pedagógica ensinar “pressupõe saberes a aprender”, como reportam Farias *et al.* (2011, p. 93). Acentuando este esforço para tornar o professor mais preparado para enfrentar os dilemas atuais, Therrien (2010, p. 45) esclarece que o docente é reconhecido como o “profissional de ensino cujos saberes constituem a referência epistemológica que dá sustentação ao seu trabalho específico de ensino-aprendizagem”, o que impõe reforço ao amor, ao interesse e ao senso crítico como elementos componentes do perfil de profissional competente (ABREU; GONZALEZ, 2009), o que alcança o docente de Ensino Superior da mesma forma.

O fator *competências* supera o conceito instrumental que é dado à qualificação, visto que aquele remete a um sentido pragmático da prática docente. Para Ramos (2011, p. 53) “a visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências. Sendo assim, essa última passa a ser, pouco a pouco, a referência para o processo de trabalho [...]”. Ao integrar e exercitar diversas capacidades, o docente tem condições de atuar nas ações emanadas do mercado, sem se descolar do importante papel de formar, de maneira integral, o aluno do curso superior.

Em outro percurso, Bergamini (2012, p.17) ressalta que “a desorganização da competência surge quando a pessoa é solicitada a usar sua competência em atividades para as quais sua habilidade não é compatível”. Ou seja, como inferir a qualidade do procedimento educativo se o docente não detiver domínio dos conhecimentos que orientam o exercício de sua atividade? Como negar que o professor deve integrar um conjunto de competências considerando que cabe ao profissional do ensino operar com “uma pluralidade de saberes heterogêneos”, como aponta Therrien (2010, p. 46)? Como propor mudanças nas estratégias de ação do professor, se “todas as discussões acerca da prática pedagógica dos professores são questões que desestabilizam, provocam inseguranças, medos, resistências e desafios”, como asseguram Abreu e Gonzalez (2009, p. 111)? A partir destas suposições, algumas questões merecem reflexão. Iremos explicitá-las, tecendo algumas considerações a respeito:

- Será que o professor do Magistério Superior tem acompanhado a evolução da relação academia *versus* mercado de forma a permitir a atualização de suas capacidades,

restando apto, portanto, a melhor preparar os graduandos de Administração para o disputado mercado de trabalho? O professor talvez tenha esta compreensão, mas lhe falta atitude para mobilizar seu talento em benefício de um currículo mais moderno.

- É comum o professor realizar uma autoavaliação como exercício regular para dimensionar sua atuação e se esta tem correspondido de forma satisfatória aos alunos quanto ao seu papel? Possivelmente, não, pois isto desencadearia medidas visando a repensar o currículo como elo entre o perfil do discente de Administração e as demandas organizacionais.
- É natural um professor, compreendendo o seu mister, desenvolver ou angariar, enquanto prática pedagógica, novas habilidades como procedimento seminal para a completude do processo educativo? Se o professor se envolve, para além do ensino, em pesquisa, extensão e gestão, certamente consegue reunir elementos de valorização do seu portfólio, tornando a prática docente mais apropriada a para a formação integral do aluno e concomitantemente para a sua própria formação.
- Em que medida é possível o docente identificar possíveis distanciamentos entre o conhecimento teorizado e a aplicação deste em campo, materializando o saber, talvez resultado do *déficit* dos saberes da docência? Uma perspectiva para isso pode se dar a partir da autorreflexão que o professor faz de sua profissão, analisando sua prática-emoção e sua prática-sobre-ação. Neste aspecto, ele busca por meio da formação continuada a mitigação de eventuais lacunas que possam intervir na formação integral do aluno.

Assim, tomando as implicações do mercado, mas por meio da sua experiência, aprendizado, conhecimento, capacitação, crescimento, descoberta, recursos cognitivos, comprometimento, ética e boa formação é possível se formatar um currículo que intervenha na formação discente ao ponto de permitir e facilitar o seu ingresso no mundo do trabalho. Reforça-se, aqui, o modelo “*apprendre-pratique-socialise*” como instrumento capaz de suportar tais fatores.

As competências advêm da reflexão e internalização⁵⁶ do papel do docente enquanto mediador. Não por acaso, Zarifian (2011) afirma que a competência deve acompanhar a

⁵⁶ Cunha (2012, p. 28) afirma que internalizar é um processo no qual “[...] o indivíduo absorve o social sem reflexão crítica” e que o contraponto é a conscientização que, em linhas gerais, representa “[...] um processo ativo, explícito, crítico e projetivo” em relação ao conhecimento. Portanto, cabe ao professor conscientizar o sujeito do conhecimento – homem – e não fazê-lo internalizar os fenômenos sem torná-los articulados espacial,

evolução do sistema de trabalho e a docência, entendida como profissão, não fica à margem desta concepção. Considerado desta forma, mostra-se competente o professor que encaminha o conhecimento estreitando os laços que unem a teoria e a prática, pois é esta, de fato, no campo da Ciência Administrativa, a técnica mais apropriada para assegurar a assimilação do saber transmitido.

Cunha (2009, p. 37), exprimindo amplo estudo sobre a educação brasileira, em especial no tocante à educação básica, evoca a competência do professor como um dos pontos cruciais para a “necessidade de uma mudança de rota”, a qual deve se inclinar em benefício de um ensino de excelência, tomando como objeto de análise os custos sociais e econômicos que as políticas educacionais determinam. Para o autor, alguns fatores devem ser considerados se este rumo tiver que ser alterado visando à mobilização de novos vetores orientados para a melhoria do ensino, sem exceção de qualquer nível. Os fatores são os seguintes (CUNHA, 2009, p. 37):

- Incentivo à qualificação dos docentes (inclusive e principalmente em termos de remuneração);
- Ênfase na qualidade do ensino e na **competência dos professores** (destaques do autor);
- Planos curriculares visando alunos oriundos das classes populares, e
- Apoio em termos quantitativos e qualitativos de material didático.

No campo das IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, em razão da estabilidade que assegura o desenvolvimento do ofício de maneira menos precária e subjetivamente mais independente, estes elementos só romperão com a lógica posta mediante um comportamento dissonante e descompromissado do professor, mesmo porque se tem que o privilégio de deter tal prerrogativa não é transportada para o sujeito de sua profissão: o aluno. Não se espera que a estabilidade seja um fator impeditivo na tentativa de esperar dos docentes um maior desempenho e compromisso com as responsabilidades sociais e éticas que a função impõe.

temporal e historicamente. A decisão do professor em desenvolver a internalização ou a conscientização é o que, de fato, define as práticas docentes (CUNHA, 2012).

O que Linhart (2009, p. 2) comenta sobre “precariedade subjetiva”, em tradução livre, é particularmente oportuna para a ideia aqui lançada sobre as relações entre a estabilidade⁵⁷ – entendido como privilégio no cômputo das oportunidades disponíveis para o desenvolvimento de uma profissão – do docente do Magistério Superior, vinculado a uma IFES e o egresso, ansioso para obter uma oportunidade no mercado de trabalho contando com uma formação plenamente qualificada, cujo domínio está sob a orientação do professor:

Certamente, a noção de "precariedade subjetiva" para os trabalhadores que têm emprego a tempo integral [Dedicação Exclusiva] estável, pode parecer provocativa. Não são eles privilegiados em relação à massa de cada vez mais importante de funcionários que estão na incerteza de uma ocupação, que não podem planejar para o futuro, vivendo um difícil cotidiano e se sentindo em uma situação de dependência? Não deveriam estes funcionários estáveis [docentes], ao contrário, viver subjetivamente como pessoas privilegiadas, protegidas dos duros golpes?

A competência quando abordada no campo da Educação não circunscreve o sujeito da ação – docente – puramente como objeto social, mas como sujeito histórico capaz de dar um caráter humanístico ao seu ofício. Afinal, como aduzem Farias *et al.* (2011, p. 93) “o professor é quem responde de forma direta pela disposição dos saberes aos alunos, deliberando sobre sua sequenciação, abrangência e profundidade, bem como acerca dos melhores meios a serem utilizados para promover o seu aprendizado”. No entendimento das autoras, o papel que o docente representa no contexto da atividade educativa o coloca como agente condutor da ação didático-pedagógica. Nesta linha de raciocínio, recai sobre ele a responsabilidade maior pela incorporação de saberes, atitudes e habilidades necessárias à integral satisfação do ofício no tocante à aprendizagem do aluno.

Como relata Tardif (2012, p. 161) a prática docente “[...] corresponde a uma mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso”. Raciocínio similar tem Marchesi (2008) que entende a intuição como

⁵⁷ Santos (2010) faz oportuna distinção entre efetividade e estabilidade. Para a jurista, **efetividade** “é um atributo do cargo, é uma característica do cargo e não do servidor público; refere-se à sua forma de provimento dependente de concurso público de provas e títulos. Trata-se de uma das condições para que o servidor adquira estabilidade, sendo um pressuposto indispensável para sua aquisição”, enquanto **estabilidade** é compreendida como “uma garantia constitucional de permanência no serviço público e não no cargo, vinculado à atividade de mesma natureza de quando ingressou, assegurada ao servidor público nomeado para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público, que tenha cumprido um período de prova [A Emenda Constitucional nº 19, de 04.06.1998, em seu artigo 41, modifica o período de estágio probatório de 2 anos, previsto originalmente na Constituição Federal de 1988, para 3 anos], após ser submetido à avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade” (SANTOS, 2010, p. 145).

um fator importante no êxito do trabalho docente, visto ser uma habilidade que permite ao profissional responder rapidamente a uma situação imprevista. Situações imprevistas normalmente envolvem fatos reais, ou seja, acontecimentos factíveis, com elevada inclinação aplicativa. Assim, o exercício da docência está imbricado com várias habilidades, dentre as quais a intuição.

Percebe-se que o trabalho docente requer um robusto repertório de recursos e de técnicas indispensáveis à sua plena atuação. Mais do que isto: é imperioso que o docente do Magistério Superior se aperceba das possíveis deficiências, acione os instrumentos cabíveis para mitigá-las e se proveja das condições necessárias e suficientes visando a atingir os objetivos traçados, inclusive corrigindo eventuais hiatos em sua formação, exatamente porque sua profissão não está assentada em ações rotineiras (CHEETHAM; CHIVERS, 2005).

Ao (re)compor suas reservas epistemológicas, o docente opera novas medidas com o intuito de tornar o seu trabalho fluente, contemporâneo e socialmente responsável, compondo, de forma indiscutível, a sua identidade profissional e pessoal. Mas, afinal, o que se entende por competências? É possível caracterizar e categorizar as competências do professor universitário? São as competências a fonte capaz de permitir ao docente agir mais operativamente quando da transposição didática dos componentes curriculares? Qual a importância da pesquisa no contexto formativo destas competências? A Seção 4.2 tenta responder a estas indagações.

4.2 Pesquisa e formação docente: caminhos para a competência em ação

A discussão em torno das competências não é incomum. Historicamente, em especial a partir da Revolução Industrial, com o advento da produção em massa, o tema esteve sempre presente nos debates que traçam as dicotomias, semelhanças e raros consensos na relação entre trabalho e educação. Não obstante a posição supostamente já institucionalizada no ambiente acadêmico de que o trabalho docente tem características distintas de um trabalho desenvolvido, por exemplo, numa fábrica ou num hospital, o certo é que em qualquer posição funcional, em qualquer nível que se categorize, a competência está presente. Na universidade, tanto quanto em uma indústria ou num banco, há profissionais competentes.

Sendo as referências produzidas a partir de incontáveis e sérias concepções, fundamentadas em autores renomados e de inquestionável reputação, transportar o termo “competências” do

universo capitalista para o seio da universidade – avaliando-a no espaço da docência – é um desafio que precisa ser enfrentado, em especial quando tomado um curso – Administração – que é estruturado sob uma aura eminentemente empresarial. Via de regra, é para as empresas que se forma o administrador!

Dito isto, é notório que, em relação ao curso superior sob análise, o *mercado de trabalho* é o desfecho natural do processo ensino-aprendizagem; o *currículo* é a matéria-prima do ensino e o *docente* é o sopro que concede vida ao “produto final” – aluno, dando-lhe as devidas orientações para desenvolver exitosamente a sua atividade profissional. Não há como dissociá-los (mercado, currículo, docente) nos atuais estágios social, econômico, político e cultural observados. Neste sentido, vê-se no docente o elo que amalgama o mercado e o currículo, os quais exprimem com exatidão os fundamentos necessários para uma sólida formação.

O conjunto de habilidades e atitudes de um professor em sala de aula remete a uma gama gigantesca de fatores que, se mal trabalhados, destrói toda a arquitetura teórica supostamente apreendida pelo mesmo. A denominação de “competente” a um docente não se restringe ao seu portfólio cognitivo, mas sobremaneira à sua forma de mediar este conhecimento junto aos alunos, sua postura, seu desempenho sob o ponto de vista do compromisso assumido, exigindo até mesmo uma aura inovadora na prática docente, sempre repensando formas novas de seguir na sua profissão como condição necessária para permanentemente se motivar. Não por acaso, ser ético é ser competente. Aliás, uma das maneiras válidas para atestar a competência do professor é a sua performance (SCHÖN, 2000). Interessante trecho apresenta Antunes (2012, p. 48), discorrendo sobre as competências do professor:

A aula tem que ser avaliada a cada dia, o uso das competências em todas as oportunidades, o anseio de progresso no início de cada semana. Como um professor pode sentir-se um bom avaliador se não se autoavalia? Como pode encorajar progressos em seus alunos se não busca progressos em cada aula? Se repete no ano novo letivo o ano que passou?

A este respeito, Abreu e Gonzalez (2009, p. 102) assinalam que “é central a ideia do profissional criativo que interfere de maneira inteligente em sua própria prática profissional e coloca de lado a noção de reproduzidor do conhecimento”. Ou seja, a sociedade não concebe quem, na condição de agente mediador do conhecimento e sujeito que entende o compromisso social da universidade (e nele está inserido), trata-os como produtos de sua profissão, sem, no

entanto, exercitá-los de forma a promover o alinhamento entre a criatividade⁵⁸ e a necessidade dos alunos, também não reservando o devido cuidado às responsabilidades que lhe são confiadas.

A discussão sobre competência é trazida para o centro da presente pesquisa face ao aspecto atitudinal que lhe é pertinente. Ou seja, para que se mobilizem os esforços relacionados e seja aplicado o modelo *apprendre-pratique-socialise* (Figura 3) o elemento “execução” é essencial para consignar a competência do professor que não apenas sabe, mas sobretudo demonstra operativamente o que sabe. Exercitar o que a teoria pressupõe é fator primordial para o alcance do real significado da ação docente competente. Denota alta performance didático-pedagógica. No tocante ao interesse dos alunos, e fazendo uma consistente relação com a competência do professor, Perrenoud (2000, p. 25) afirma que

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

Para enfatizar que a competência é promovida mediante a realização de uma tarefa que resultará em desempenho – satisfatório ou não – recorre-se à Zarifian (2011, p. 67), para quem,

a competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (na **relação prática do indivíduo com a situação profissional**, logo, a maneira como ele **enfrenta essa situação** está no âmago da competência) (grifos do autor).

Só é possível designar alguém como competente se ele obtiver um desempenho aceitável e satisfatório, cuja mensuração será realizada sobre a tarefa que requereu seus recursos – habilidades, capacidades, atitudes, empenho, etc. A competência do professor só pode ser

⁵⁸ Fávero (2011, p. 63) faz uma sensata colocação, em reforço à questão da criatividade como elemento que deve estar presente nas ações da universidade, isto é, nas iniciativas dos professores, como fator fundamental para esta nova relação entre educação e trabalho. Diz a professora que “eliminada a criatividade como característica primeira e marcante da universidade, esta passará a ser uma instituição que não oferecerá senão um ensino rotineiro, uma educação sem vitalidade”. Neste aspecto, o professor pode até ser taxado de competente, bastando que desempenhe singelamente seu papel, mas terá abstraído toda a porção subjetiva que consigna substancial valor ao seu ofício.

atestada quando o aluno vivencia o fato contido no discurso, encontrando significado e sentido na mensagem. O modelo *apprendre-pratique-socialise* torna-se contributivo para esta verificação e vai além do que propõe o modelo *savoir-faire*. Caminhando nessa direção, Fazenda (2012, p. 15-16) relaciona quatro tipos diferentes de competência do professor:

- **Competência intuitiva**
 - Próprio de um sujeito que vê além do seu tempo e de seu espaço
 - Não se contenta em executar o planejamento elaborado
 - Busca alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho
 - A ousadia é um dos seus atributos
 - Profissional equilibrado e comprometido
 - Desenvolve um trabalho de qualidade
 - Ama a pesquisa
- **Competência intelectual**
 - Elevada capacidade de reflexão
 - Analítico por excelência
 - Privilegia as atividades que desenvolvem o pensamento reflexivo
 - É referência entre os pares em termos de conhecimento
- **Competência prática**
 - Detém organização espaço/temporal
 - Aprecia todo tipo de inovação
 - Pouco cria, mas seleciona boas referências
 - Alcança resultados de qualidade
- **Competência emocional**
 - Trabalha o conhecimento sempre baseado no autoconhecimento
 - Promover afetuosidade em suas ações
 - Sua maior ousadia é a inovação

A partir do raciocínio delineado, a competência se evidencia no espaço compreendido entre o que o docente é capaz de fazer (*savoir-faire*) e em que medida é capaz de apreender, mediar através da execução e transferir conhecimento (*apprendre-pratique-socialise*) em uma dimensão prática, comprovadamente exercida no domínio da ação, reatando com o mercado,

via currículo, a noção de integração. Como alerta Gómez (2011, p. 85) “toda competência implica um querer fazer”, confirmando que é competente apenas quem comprova que sabe o que diz ser capaz de fazer, praticando.

Neste trabalho, não se defende um perfil geral de competências dos docentes (PACHECO, 2013), mas um perfil singular face às especificidades que o currículo demonstra. Dada à origem formativa dos professores que compõem o corpo docente do curso, um perfil geral conflita com a metodologia e os estados pedagógicos adotados por cada docente, de *per si*, em respeito à sua área do conhecimento. Daí o caráter multirreferencial das competências, próprio de um currículo contemporâneo. É relevante assinalar que em determinados cursos componentes das Ciências Sociais Aplicadas – Administração, Economia, Ciências Contábeis, Direito – os docentes adquirem esta característica no percurso profissional desenvolvido antes do ingresso na docência superior. No espaço do Ensino Superior, Masetto (2012b, p. 80) desloca o foco para a aprendizagem por entender que a formação do universitário impõe outras determinantes aos docentes, dentre as quais a constituição

[...] de um corpo docente altamente **capacitado** do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área de conhecimento, **mas nem sempre com competência na área pedagógica**, pois o importante para ser professor é **dominar com profundidade e atualização** os conteúdos que deverão ser transmitidos (grifos do autor).

Sob estas condições, indaga-se: como então consubstanciar o *apprendre-pratique-socialise*? Como ensinar este modelo, essencialmente indispensável no campo sob estudo, se o docente não provocar a formação de novos olhares a partir da execução do que entendeu como pertinente para o aprimoramento do aluno em termos cognitivos? Como cogitar a mudança do currículo se o professor não o experimentar na exata acepção do termo?

Na busca de respostas, uma posição interessante esboça Masetto (2012b, p. 87) ao exprimir a importância da aula prática no contexto do Ensino Superior. Para ele “é verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas, quando o professor assume o papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. **Essas são mais raras**” (grifos do autor). Schön (2000, p. 40), por sua vez, categoriza: “Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho”. A aula prática –

rara, na opinião de Masetto, e fundamental, na opinião de Schön – é secundarizada, muitas vezes, comprometendo a qualidade do processo de aprendizagem e, portanto, a teia formativa do administrador.

Nessa perspectiva, Farias *et al.* (2011, p. 50) confirmam a importância do professor na relação com o aluno no processo de intercâmbio do conhecimento, asseverando ser necessário que “[...] o professor exerça sua autoridade educativa fundada em saberes científico, pedagógico e de vida, sem os quais não poderá contribuir com a aprendizagem de outros”. Entretanto, nesse processo, algumas circunstâncias prejudicam o desempenho docente – comprometendo o seu grau de competência – e revelam situações que podem ocorrer no ambiente universitário. São elas:

- Pouco domínio do tema;
- Limitadas destrezas com os recursos audiovisuais;
- Conceitos não devidamente dissecados, agindo mecanicamente na passagem célere dos *slides* ou orientações sem as necessárias explicações;
- Desconhecimento sobre os enredamentos disciplinares do currículo;
- Inconsistência nas argumentações teóricas;
- Frágil uso das técnicas de ensino, demonstrando limitações didático-pedagógicas;
- Aula muito centrada nos *slides* sem utilização de recursos adicionais;
- Entonação e postura de voz inseguras e inaudíveis;
- Recursos cognitivos medianos a partir de frágil fundamentação;
- Ausência de conclusão do pensamento ao tratar de teorias deixando o aluno sem compreender onde se quer chegar;
- Falta de comentário sobre diversos itens constantes dos *slides*, passando superficialmente por alguns tópicos, supostamente comprovando ausência de conhecimento no tema ou desinteresse;
- Mau uso do espaço da sala, mantendo-se excessivamente fixo;
- Clara dificuldade em se expressar;
- Fala com excessiva pausa entre as frases;
- Pouco domínio de sala de aula, pois não fala para a plateia, mas para si;
- Grande timidez em público;
- Excessivamente teórico, sem encetar exemplos que possam consubstanciar o que acabara de resgatar teoricamente;
- Aula pouco atrativa, não prendendo a atenção do aluno em razão do centralismo que demonstra na relação com seu público;
- Simplismo nas explicações teóricas;
- Pouca simpatia;
- Centralidade teórica, sem a contrapartida prática (laboratórios, estágios, visitas técnicas, cursos de extensão, seminários);
- Humor sarcástico, fora de contexto ou incompatível com a condição de professor;
- Sisudez, arrogância ou prepotência acadêmica;

- Insensibilidade cognitiva demonstrada a partir da identificação do grau de entendimento da turma;
- Ausências recorrentes às reuniões colegiadas (Núcleo Docente Estruturante – NDE⁵⁹; Colegiado do Curso; Assembleia Departamental);
- Impontualidade recorrente;
- Desconhecimento sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), notadamente em relação à missão e aos objetivos e aspectos que envolvem a interdisciplinaridade;
- Faltas injustificadas sem o conhecimento do superior hierárquico ou mesmo dos alunos;
- Não reposição das aulas faltosas, comprometendo os objetivos disciplinares;
- Trabalho solitário, isolado dos pares;
- Desinteresse pelo trabalho coletivo (Cursos e Projetos de Extensão; participação e/ou realização de eventos; comissões internas, como a Comissão de Avaliação Setorial, etc.), e
- Limitada ou nenhuma produção científica realizada.

A competência, portanto, depende do contexto da ação profissional. É basicamente na sala de aula que o professor demonstra o quão qualificado é para conduzir o seu mister, apesar da complexificação da profissão. Por meio de instrumentos variados – muitos de envergadura tecnológica – que são utilizados para contribuir com o direcionamento didático, o professor consegue aprofundar a sua mensagem e transmitir, por meio de permanente processo de aprendizado e com propriedade, o sentido dos preceitos – teóricos e práticos – subordinados à disciplina. As competências permitem, assim, compreender as relações teoria-prática.

Visando a contribuir para essa discussão, Brandão (2010, p. 50) destaca que “competência também significa mobilizar recursos afetivos, cognitivos. Saber agir é saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão”. O educador, portanto, deve estar capacitado para socializar novos conhecimentos aos alunos considerando seu papel de mediador entre as demandas impostas pela lógica capitalista e as expectativas do corpo discente, através do currículo. Deve reunir, sob estas condições, saberes necessários para assegurar o domínio de sua profissão. Em estudos conduzidos por Raymond (2000), Puentes, Aquino e Neto (2009) foram relacionados cinco saberes dos professores, conforme o Quadro 7.

⁵⁹ O NDE – Núcleo Docente Estruturante é um órgão deliberativo e sua principal competência, estatuída no âmbito da UFPI por meio da Resolução nº 278/11 – CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 15/09/11, é ser “[...] atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”. Uma atribuição do NDE, prevista no Inciso IV do Artigo 3º do mencionado dispositivo legal é “indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de **linhas de pesquisa e extensão**, oriundas de necessidade da graduação, **de exigências do mercado de trabalho** e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso” (grifos do autor).

SABERES DOS PROFESSORES	CARACTERÍSTICAS
Pessoais	Adquiridos na família, no ambiente de vida, pela educação no sentido lato e integrado no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.
Provenientes da formação escolar anterior	Adquiridos na escola primária e secundária e nos estudos pós-secundários não especializados, e integrados pela formação e pela socialização pré-profissional.
Provenientes da formação profissional para o magistério	Adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem e integrados pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Adquiridos na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, e integrados pela utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas.
Provenientes de sua própria experiência na profissão	Adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula e integrados pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 7 – Saberes dos professores

Fonte: Puentes, Aquino e Neto, 2009, p. 177.

Mesmo tomando o mercado como ponto de intervenção para pautar o currículo e, portanto, definir as estratégias didático-pedagógicas a desenvolver e compreender os aspectos que conectam teoria e prática, pode o professor muito bem decidir sobre que saberes devem referenciar a sua prática, considerando as especificidades e as pretensões que o Curso de Administração estabelece como relevantes na formação integral do aluno. Infere-se, portanto, que são baixos os riscos que incidem sobre a alegada perda de autonomia do docente⁶⁰ caso ele impulse a sua ação mirando os indicadores extraterritoriais, uma vez que a sua independência está fundada em um conjunto de fatores de caráter personalíssimo, como vocação, competência, intensidade, abnegação, repertório cognitivo, intencionalidade, compromisso, estética, sensibilidade.

⁶⁰ Therrien (2010, p. 51) apresenta longo esboço sobre a autonomia docente – a qual relativiza – fundada na intencionalidade que a prática pedagógica reclama. Para o pesquisador, trata-se de uma autonomia que “a intencionalidade da ação do educador pode ampliar e consolidar na medida em que seus saberes da experiência, assentados no domínio de conhecimentos científicos, vêm constituindo uma epistemologia de prática competente”.

Estes fatores não são forçados por determinação das Políticas Públicas ou pelos gestores educacionais, embora estejam contempladas nos textos legais. São fatores que reforçam a autonomia do docente e dão ao mesmo a real significância do seu trabalho. Ainda a respeito dos saberes docentes, pode-se apresentar o seguinte quadro:

SABERES DOS PROFESSORES	CARACTERÍSTICAS
Formação profissional	Saberes adquiridos na passagem do docente pelas instituições responsáveis pela sua preparação profissional (escolas normais, institutos, faculdades de ciências da educação).
Disciplinar	É aquele produzido pelos pesquisadores e cientistas. Reportam-se às áreas nas quais se organizam os saberes produzidos socialmente, configurados em disciplinas; são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...].
Curricular	Equivale ao <i>corpus</i> do saber organizado pelos programas escolares, constituído dos conteúdos, métodos, objetivos, avaliação. É este saber que orienta o planejamento e a avaliação das atividades de sala de aula na medida em que define os fins educativos a atingir; correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos.
Da experiência	É aquele obtido no cotidiano da sala de aula, no relacionamento com os pares, na prática exercida a partir das disciplinas, na trajetória profissional nas diversas instituições onde atua como professor.

Quadro 8 – Saberes dos professores

Fonte: Farias *et al.* (2011, p. 75); Tardif (2012, p. 36-39) – Com adaptação do autor

Para Farias *et al.* (2011) o saber da experiência, adicionado ao saber da formação profissional, ao saber curricular e ao saber disciplinar, constituem o ciclo que dá sustentação ao repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes que ao docente é incumbido para melhor desempenhar a sua tarefa. A fim de sintetizar o que foi discutido, o Quadro 9 elenca alguns conceitos sobre competências, cujo fator comum aos conceitos apresentados tem a ver com a atitude, a realização pura, isto é, a demonstração do conhecimento tácito por meio do comprovar explicitamente, empiricamente.

AUTOR (ES)	CONCEITOS/CARACTERÍSTICAS
Masetto (2012a, p. 30)	“Sempre tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”.
Zabala; Arnau (2010, p. 27)	“A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”.
Bergamini (2012, p.6)	“É o recurso potencial que se tem para chegar ao desempenho de qualquer atividade no futuro”.
Malglaive (1990) em Baudouin (2004, p. 153)	“Estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”.
Cheetham; Chivers (2005, p. 54)	“Desempenho eficaz dentro de uma faixa de ocupação que vão do nível básico de proficiência até os mais altos níveis de excelência”.
Zabala; Arnau (2010, p. 121)	“Participar ativamente na transformação da sociedade, o que significa compreendê-la, valorizá-la e nela intervir, de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática”.
Perrenoud (2002a, p. 19)	“Aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.
Gómez (2011, p. 84)	“Capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais”.
Cardoso; Riccio (2010, p. 355)	“A qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade”.
Brandão (2010, p. 50)	“Significa mobilizar recursos afetivos, cognitivos. Saber agir é saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão”.
Fleury; Fleury (2010, p. 28)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas [...]”.
Gramigna (2007, p. 205)	“[...] assumir as funções e responsabilidades exigidas no trabalho significa apresentar atitudes, conhecimentos e habilidades compatíveis com o desempenho exigido, bem como capacidade para colocar em prática sua experiência sempre que for necessário”.
Dolz; Ollagnier (2004, p. 10)	“Capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”.
Rasco (2011, p. 206)	“Uma competência se define como a habilidade para enfrentar, com êxito, demandas complexas em um contexto particular por meio da mobilização de pré-requisitos psicológicos (incluindo tanto aspectos

	cognitivos quanto não cognitivos)”.
Rovai (2010, p. 18)	“Um conjunto de qualidades a ser desenvolvido pela pessoa em seu processo de formação profissional, fruto de interações entre uma estrutura bem organizada de conhecimento e a experiência prática, que a capacita a agir com criatividade diante de situações-problema inusitadas, na área de sua especialidade”.
Ramos (2011, 79)	“Conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”.
Rios (2010, p. 23)	“Pode ser definida como <i>saber fazer bem</i> o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões <i>técnica e política</i> , mediadas pela <i>ética</i> ”.
Therrien (2010, p. 52)	“Capacidade do educador de mobilizar, recorrendo ao seu repertório de saberes múltiplos e heterogêneos, elementos para tomadas de decisão profissional nas circunstâncias específicas e situadas do seu trabalho”.
Marchesi (2008, p. 29)	“As competências profissionais dos professores devem se referir ao conjunto de saberes (capacidades, conhecimentos, experiências, linguagens, etc.) que lhes permitem cumprir de maneira satisfatória os requisitos estabelecidos para a sua profissão”.
Rios (2011, 59)	“Saber fazer bem” que equivale a ter o “domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’ em seu trabalho”.
Rodríguez (2011, p. 122)	“São comportamentos e capacidades para agir de maneiras desejadas e definidas por outros, reduzem a autenticidade e a indeterminação da ação humana”.
Machado (2002, p.145)	“Padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência”.
Machado (2002, p. 148)	“Capacidade de mobilização do conhecimento para a realização dos projetos pessoais”.
Silva (2008, p. 14)	“São o resultado de um conjunto de recursos, internos e externos aos indivíduos, e da mobilização desses recursos frente a uma situação dada”.
Braslavsky (1999, p. 28)	“A capacidade de fazer com saber e consciência acerca das consequências desse saber. Toda competência envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi feito”.
Gillet (1991) em Baudouin (2004, p. 153)	“Um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”.
Novicki (2009, p. 206)	“Capacidade de mobilizar, integrar e orquestrar saberes, saber fazer e atitudes (recursos), adequados à situação, à resolução de problemas concretos, aos desafios a serem enfrentados pelos professores em seu cotidiano”.
Jonnaert; Ettayebi; Defise (2010, p. 68)	“Uma competência é sempre associada a uma <i>situação</i> , a uma <i>família de situações</i> , assim como aos <i>campos de experiência</i> de uma pessoa ou de uma coletividade”; “uma competência resulta do <i>processo dinâmico e construtivo</i> do tratamento da situação”.

Ulrich, Smallwood (2010, p. 17)	“A <i>competência</i> está relacionada com a cabeça (ser capaz), o <i>comprometimento</i> , com as mãos e os pés (estar no lugar certo), e a <i>contribuição</i> , com o coração (simplesmente ser)”.
Perrenoud (2013, p. 45)	“A competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.
Sacristán (2011, p. 35) Com adaptação do autor	“O conceito de competência é compartilhado com outros conceitos em uso, como <i>aptidão</i> (presença de qualidade), <i>capacidade ou poder para...</i> (talento, qualidade que alguém possui para o bom desempenho de algo), <i>habilidade</i> (capacidade e disposição para algo, habilidade para executar algo que serve de adorno para alguém [...]), <i>destreza</i> (precisão para fazer coisas ou para resolver problemas práticos), <i>conhecimento prático</i> , <i>efetividade</i> (ação que surte efeitos)”.
Zarifian (2011, p. 68)	“A competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.
Perrenoud (2000, p. 13)	“Capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.
Perrenoud (2002b, p. 11)	“Capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real”.

Quadro 9 – Conceitos de competência (s): Ambiências empresarial e educacional

Fonte: Guimarães, 2013 – Com adaptação do autor

As exigências de um Ensino Superior atrelado às mudanças sociais e econômicas determinam a necessidade de um docente apto a sacar, do seu patrimônio epistemológico, cultural, experiencial, ético e informacional, as respostas demandadas pelos alunos e pelo mercado. Indo mais adiante: cabe ao professor, crítico e antenado com as transformações hodiernas, reunir as competências necessárias para responder satisfatoriamente às implicações de um aluno cada vez mais interativo, informado e politizado.

Para dar consistência ao modelo *apprendre-pratique-socialise* – cujo mérito principal é promover o fortalecimento de procedimentos pedagógicos mais pragmáticos a partir de um currículo mais prático – as iniciativas que complementam o tripé balizador da Educação Superior devem ser acionadas, suportando a proposta que enfatiza um ensino mais operativo, centrado no realismo dos saberes regularmente mobilizados nas organizações.

Enfatizando esta ideia, Sordi e Silva (2010) revelam que uma educação superior de qualidade está alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Antunes (2012) considera a pesquisa uma das competências que o docente deve reunir para executar qualitativamente o seu ofício e Perrenoud (2000, p. 35) menciona que “[...] envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor [...]”. Além

deles, Demo (1995, p. 104) subscreve posição quanto à importância da pesquisa no Ensino Superior: “[...] mais do que o título [do docente], vale a pesquisa como atitude cotidiana, vocação legítima, processo permanente de construção. É por isso que tempo de serviço e títulos não podem ser lastro suficiente para a carreira”. Uma crítica pertinente.

Caminhando um pouco mais, busca-se em Sacristán (2011, p. 36) a leitura adequada para dimensionar a competência, em todos os tempos, profissões e espaços: “A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder as *demandas* que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem”. Não seria o ensino universitário, isto é, a prática docente, alcançado por esta condição? Acredita-se que sim, até mesmo pela visão de Stroobants (2010, p. 82), para quem “como as competências são invisíveis, a sua existência é presumida indiretamente a partir de sinais externos”. Que sinais são estes senão o exercício do conhecimento, a reflexão-em-ação, a prática disciplinar, a adoção sistemática do *pratique-socialise*? Também a pesquisa se torna elemento de disseminação do conhecimento.

Pesquisar⁶¹, então, passa a compor um dos fatores basilares para a criação, elaboração, reestruturação e reformulação do conhecimento, incentivando o professor a repor ou recompor o seu portfólio epistemológico, particularmente visando ao estabelecimento de novas percepções, as quais, pela própria condição da profissão, sugere-se que sejam socializadas, experienciadas coletivamente, por assim dizer. Mas surge um inevitável dilema, como ressalva Gómez (2011, p. 69): “[...] ao se apoiarem na pesquisa [sistemas educacionais contemporâneos], contribuem para o incremento da complexidade, da incerteza e da criação [...]”, ou seja, a pesquisa é vital no universo acadêmico, mas ela também contribui para o alargamento das incertezas e das complexidades do mundo moderno, inclusive produzindo

⁶¹ A pesquisa científica intensifica o surgimento de novos conhecimentos. Na área da Administração, inserto no campo das Ciências Sociais Aplicadas, o conhecimento pode ser, em parte, efêmero, dada às mudanças que ocorrem neste universo. Porém, teorias que dão sustentação às práticas administrativas atuais foram formuladas há algumas décadas e algumas continuam sendo utilizadas até hoje, inobstante a evolução das relações entre capital e trabalho em determinados segmentos no tocante à humanização no trato com os colaboradores. Todavia, as práticas dela decorrentes, dito de outra forma, as consequências produzidas pelas decisões tomadas com fundamentação nestas teorias, têm sido revisitadas há um longo tempo. Isto se constata pela necessidade adequar algumas posições superficialmente trabalhadas pelos teóricos originários e que, na atualidade, mostram-se desalinhadas com os processos que tornaram as organizações mais dinâmicas, abertas, flexíveis, adaptáveis. Certos conhecimentos, assim, podem ser fluidos, transitórios, descartáveis, porque esgotados, precisando ser reposicionados. Outros, firmam-se na cultura organizacional, porque essenciais para a sua eternização. A pesquisa mostra-se inevitável no processo formativo do docente. Como menciona Popkewitz (1990, p. 313) “*siempre existe una interacción crítica entre un teórico y la comunidad, la sociedad y los fenómenos del mundo que se investigan*”.

efeitos diretos na prática docente. Reconhecendo a força que a pesquisa como elemento indiscutivelmente necessário para elevar o nível de capacidades do professor, Fabregat (2005, p. 18) assinala que

a pesquisa permite ao professor aprofundar o seu conhecimento no campo científico específico. Isso repercute, entre outras coisas, que os próprios alunos, como futuros profissionais, estejam familiarizados com os problemas e as abordagens atuais, com o rigor e com a precisão da disciplina sob estudo.

Como afirmam Ferreira e Paula (2009, p. 44) “se queremos um professor crítico, a via para tal não pode excluir a pesquisa como caminho metodológico”, considerando, prosseguem os autores, que a universidade é o espaço por excelência para a construção e reconstrução do conhecimento, cujo alicerce é a mediação conduzida pelo professor em busca de senso pedagógico que dê significado à sua prática. Neste aspecto, é importante resgatar o conceito de Gómez (1998, p. 101), ao afirmar que “[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática”.

Na visão de Fávero (2011, p. 62) há “descompasso entre as pesquisas produzidas nas universidades e as exigências científicas, tecnológicas e culturais do país”, instigando ainda mais o debate sobre a importância de que os professores das IFES ocupem parte do seu tempo realizando pesquisas, de vital relevância no ambiente universitário, como se pôde constatar e para a sua própria formação continuada. Esta dissociação entre ensino e pesquisa afeta diretamente a qualidade do ensino, como constata Fabregat (2005, p. 18) ao afirmar que nas universidades o processo “[...] está nos mostrando um divórcio entre pesquisa e ensino, o que tem sérias implicações para a qualidade da educação recebida pelos estudantes universitários”.

A pesquisa⁶² constitui alternativa necessária para a formação do professor de Ensino Superior. Como coloca o físico, matemático e filósofo francês Blaise Pascal (HSM MANAGEMENT, 2010, p. 210), “aquele que duvida e não investiga torna-se não apenas infeliz, como também injusto”. Bailey (2010, p. 227-28), comentando sobre a faculdade do futuro e sobre a

⁶² Severino (1996, p. 67) ao refletir sobre as implicações – e posição – da Didática no universo onde transitam as formas de abordar, provocar, mediar, repensar e formular o conhecimento, afirma que “falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e que essa construção se dá mediante a pesquisa. Por isso, a Didática se acha envolvida necessariamente com a construção de algum objeto e se dá também mediante uma atitude de pesquisa”.

importância da multidisciplinaridade na formação do aluno, afirma que esta “deve adotar uma compreensão, estímulo e execução de *pesquisa* e *ensino* e *serviço* engajado dentro dos contextos estadual, nacional e global que transcendam as disciplinas em relação a construção e implementação”. Assim, a prática multidisciplinar e interdisciplinar requer disciplina, consenso e compromisso dos professores. Tomada como ação objetivada, o conhecimento se cria, interpreta-se, amplia-se e se dissemina, formando a todos os envolvidos no processo. A investigação, notadamente na área da Educação, torna-se fundamental para a composição de novos conhecimentos. Algumas das razões que motivam as pessoas a pesquisar, na percepção de Kuhn (1994), são:

- Desejo de ser útil à sociedade;
- Excitação advinda da exploração de um novo território;
- Esperança de encontrar ordem em um universo anômalo, e
- Impulso para testar o conhecimento (crenças) estabelecido.

O sentido de efetividade que vigora no campo empresarial, objeto maior da formação do administrador, é semelhante àquele que deve existir no universo acadêmico, isto porque o significado que o professor concede aos alunos em termos pedagógicos vai além da sala de aula e se estrutura sob perspectivas mais funcionais. Esta pedagogia atua eficazmente no Curso de Administração e tal condicionante se dá pela ação reflexiva e competente do professor que, embora sofrendo determinadas interveniências do que deseja o mercado, não abdica da sua autonomia pedagógica em instruir adequadamente suas tarefas, sempre em vista a eficiência do binômio ensino/aprendizagem, atuando nas três frentes que compõem a educação superior. Ocorre, pelo movimento, o reforço das competências necessárias.

Sob estas condições e mesmo diante de inúmeros anacronismos conceituais em razão do seu caráter polissêmico, é possível delinear o construto competências no domínio acadêmico (contexto específico): Equivale ao desenvolvimento e à aplicabilidade das práticas didático-pedagógicas – mediações éticas, reflexivas, experimentais, propositivas, políticas, cognitivas, epistemológicas, executivas, concretas – adquiridas no transcurso da sua formação inicial e continuada por meio da experiência, dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e das intenções, alinhadas com a realidade constatada e vivenciada no universo do profissional que está sendo formado, as quais proporcionarão ao egresso as bases conceituais, sociais, políticas e experienciais necessárias para o desempenho satisfatório de seu ofício, garantindo-lhe a empregabilidade.

Pelo exposto, um professor competente é aquele que reúne um conjunto de habilidades, qualidades, virtudes, conhecimentos, destrezas, valores e especialmente atitudes em sua prática cotidiana e deve transitar nas dimensões presentes nas Universidades – ensino, pesquisa, extensão, gestão. Deve, ainda, compreender com clareza o contexto do PPC – Projeto Pedagógico do Curso, buscando aprimorá-lo e atualizá-lo pois isto pressupõe que, de forma inteligente, concebe a sua própria formação. Nenhum valor tem o professor que conhece bem o que discorre na teoria se não provoca os alunos a refletirem sobre tais conhecimentos e se não tem a iniciativa de tornar o conhecimento algo palpável, tangível, significante, justificável do ponto de vista do aprendiz.

O conceito de competências que embasa a ação pedagógica em atendimento às demandas do mercado por meio da formação do indivíduo é distinto da competência que advém da apreensão do docente em termos de importancização do currículo e da sua própria formação enquanto agente de mediação a partir das insinuações do modelo capitalista. Competências para *formar* o aluno não têm o mesmo sentido de competências *sob o domínio* do professor, embora ambos os conceitos estejam atrelados às variações extraterritoriais à academia enquanto concepções cuja origem remete às implicações capitalistas, embora Alves (2012) exponha um ponto de vista, ao qual diametralmente firma-se posição contrária neste trabalho, mesmo porque o modelo citado está contido no proposto no presente trabalho (*apprendre-pratique-socialise*). Diz a autora:

Vale mais uma vez ressaltar que competências e habilidades não são conhecimentos de fato, respectivamente, são esquemas cognitivos e traços mecanizados evidenciados por estruturas baseadas na lógica formal. A quem interessa o *savoir faire*, o saber se portar de acordo com as exigências da situação? Aos que concebem o ensino como utilidade (ALVES, 2012, p. 198).

Reside no interstício entre a ação do professor que meramente instrui e a ação daquele que forma integralmente o aluno (teoriza, media, exercita, constrói coletivamente, executa, comprova, pratica) a cota de competência necessária para a fluidez da relação ensino-aprendizagem em sua concepção mais ampla. Enquanto alguns restringem a sua missão a malabarismos teóricos de reduzida duração, muitos se esforçam para inserir nas IFES novos modelos, percepções de matizes variadas, discussões acaloradas e progresso epistemológico necessários para determinar um novo marco regulatório na educação superior.

Este posicionamento não edifica a tese de ingerência liberal na educação, mas um pensamento acadêmico voltado para a atualização do currículo a partir da internalização e sensibilização do professor no sentido de que as transformações são permanentes e que o docente deve acompanhar o ritmo do ecletismo econômico. A falta de compromisso do professor intervém negativamente no contexto de sua atuação.

É competente o professor que promove e trava contendas intelectuais, incentivando seus alunos a pensar criticamente, agir eticamente, produzir argumentações teóricas consistentes e caminhar mirando e se adaptando às transformações, pois é por meio das mudanças – em dado contexto – que novas perspectivas se evidenciam e sob este aspecto as competências vão sendo lapidadas, construídas concomitantemente na convivência com as posições estabelecidas, com as opiniões (*doxa*) e, essencialmente, subjacentes às intenções pretendidas. Para Rios (2011, p. 20)

ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um saber, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo. Este gesto não se exerce com seu sentido real de práxis, de trabalho, se não contar com a liberdade, enquanto poder de direcionamento do processo.

A competência tem, então, estreita conexão com a responsabilidade, uma vez que sua evidenciação está afeita ao compromisso assumido, ao dever que se encontra sob custódia do profissional que tem o papel de responder exitosamente à tarefa que lhe foi destinada cumprir. Ou seja, a competência representa a compreensão do agente em materializar o seu repertório de conhecimentos, destrezas, atitudes e intenções, em um processo eminentemente pragmático, tomando como referência o sentido que percebe em sua prática, uma vez que, ausentes o significado e a razão de sua ação, ela se torna ontologicamente sinuosa, imune às expectativas que emergem a partir da real identificação e motivação⁶³ do estado de ação que interagem em direção ao alto desempenho do ato educativo.

⁶³ É emblemática a ideia trazida por Bentein (2011, p. 196) ao discutir o envolvimento dos professores e a sua importância para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Segundo a autora, entre outros fatores que dão suporte à forma de envolvimento do professor, os vínculos afetivos são um dos mais relevantes. Para ela “se os professores têm a impressão de que o trabalho que realizam é indispensável aos alunos, e que suas contribuições têm uma importância considerável, eles poderão, efetivamente, estar mais inclinados a envolver-se afetivamente com eles”. Por outro lado, cabe ressaltar que as metas pessoais dos professores impõem respostas emocionais

O modelo sugerido (Figura 3 e Quadro 6) exprime o propósito de melhor preparar o docente para atuar de forma segura, sistematizada e continuamente, com vistas a aproximar a prática da teoria no contexto da profissão do discente que se prepara, encurtando possíveis dicotomias formativas. Neste sentido, a formação inicial e continuada do professor são fatores imbricados no desafio de estruturar um cartel de competências aptas a responder às demandas do mercado, produzindo um aprendizado ativo e propositivo – do aluno e do docente.

Após avançar nos pontos que designam o alcance das competências, a discussão sobre a formação docente inicia com duas questões que requer a reflexão de todos que, direta ou indiretamente, transitam e atuam na arena educacional: como aprende o profissional que ensina? Como ensina o profissional que permanentemente aprende? O professor do Curso de Administração detém experiência⁶⁴ para responder prontamente às diretrizes do PPC – Projeto Pedagógico do Curso? O paradoxo, sempre presente na vida do professor, por vezes dificulta uma alternativa clara que encaminhe uma resposta convincente às indagações levantadas, face às complexidades que estas relações fomentam.

A formação do educador perpassa por permanente estado de atualização visto não ser o conhecimento algo hermético, conclusivo, definitivo, em sua acepção epistemológica. Por este motivo, Gadotti (2010, p. 27) afirma que “[...] cresce a preocupação dos educadores com a sua própria capacitação”, possivelmente pela percepção de que os meios precisam ser revistos. Adotando semelhante pensamento, Moreira (2011, p. 48) concede substância à proposta que interliga formação docente com competências docentes, ao inferir que “formar um professor técnica e politicamente competente significa formar um professor que integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimento”.

Nóvoa (2013a, p. 228) interage com a ideia de formação construída no ofício, ao afirmar que “[...] os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento

distintas, daí a importância de administrarem o seu desenvolvimento emocional. A tentativa de conciliar os objetivos do aluno e do professor desvela, portanto, uma tarefa complexa.

⁶⁴ Na visão de Claretto e Oliveira (2010, p. 75) que discutem a relação teoria/prática na formação de professores, a experiência pode ser compreendida de diversos modos: “Como **experimento** controlado ou controlável, como algo que se **adquire com o tempo**, como **vivência** cotidiana, como a **prática** de algo, como **momentos** vividos, como algo que se dá no interior do sujeito e se refere a uma **vivência** que se dá no exterior do sujeito” (grifos do autor). Percebe-se pelo curto trecho que a experiência é obtida em ação, na concomitância de um procedimento experimentado, na vivência prática, na *práxis* docente.

profissional. Do mesmo modo concordam Claretto e Oliveira (2010, p. 67) ao concluírem que “[...] o professor vai se formando nas ações cotidianas da prática profissional, a partir da reflexão sobre essas ações”. Por isso, torna-se valioso trunfo do professor a incorporação regular e a profusão natural de novos saberes, habilidades e olhares no terreno cognitivo no percurso de sua vida profissional, pois o seu aprendizado é permanente.

Em outras palavras: o docente deve se reposicionar no tocante aos conhecimentos que de forma contínua revitalizam o universo epistemológico se estiver interessado em se apropriar de novas competências, uma vez que, como assevera Sacristán (2011, p. 48), “a competência é algo que pertence ao sujeito e, nessa medida, podemos dizer que tem uma identidade. É uma característica *suposta* que representa um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, pois não é inato”. Perrenoud (2000, p. 64), criticando também a visão de que a competência é inata, esclarece que “toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais”. Até saber e conseguir gerenciar a sua própria formação é um indício de competência! A formação do professor então, perpassa não apenas pelo cardápio teórico que transporta (como os títulos auferidos), mas sobretudo pela *práxis* que termina por embasar a sua formação continuada⁶⁵.

Sendo o educador um sujeito que informa, transforma e forma, deve assentar seus pressupostos pedagógicos em um permanente diálogo com o mundo socioeconômico, visando à evolução e à autonomia dos atores sociais envolvidos em seu cotidiano instrumental. Ou seja, o docente do Curso de Administração não pode e jamais deve se isolar do universo organizacional – objeto de permanente estudo, pesquisa e aproximação por ser a sua área de atuação – como se pudesse desenvolver sua missão – e a missão do curso – de forma independente. Organizações e universidades, como já mencionado, são complementares.

⁶⁵ Para Veiga e Araujo (2007) a expressão “formação continuada” é redundante, porque a formação é sempre continuada, processual, dinâmica, tomando como parâmetro a tradição alemã. Sendo esta posição verossímil – acredita-se em sua procedência e sentido – torna-se ainda mais evidente o aspecto transgressor que deve pautar a visão do professor quando estiver mapeando o mercado e preparando o currículo. O fato de se permitir compreender o quão dinâmico é o contexto universitário estimula o professor a desenvolver novos horizontes cognitivos com vistas a formar um modelo formativo atualizado. É importante ressaltar que a formação continuada não está restrita à qualificação do professor por meio de Programas de Pós-Graduação (*Lato e Stricto Sensu*). O próprio PPC, quando reestruturado e revitalizado, contribui para esta formação, quando tomado por um olhar crítico e ponderado do professor que propõe a reforma, concebendo conhecimentos que acionam os dispositivos cognitivo, crítico, humanístico e reflexivo do aluno.

A dicotomia teoria/prática se torna secundária quando o professor desenvolve e aplica estratégias didáticas que levam o aluno a apreender os reais significados da instrução, isto é, quando promove ações que culminam com o pleno entendimento por parte do graduando da gênese teórica alinhavada com a comprovação em campo – ou em laboratórios – por meio de procedimentos práticos. Ao adotar na prática profissional instrumentos que transportem o aluno do campo teórico para a dimensão experiencial, dando-lhe a compreensão na medida exata da cientificidade, o professor contribui para a autoformação.

No contexto do presente trabalho, a formação continuada do professor adquire importância uma vez que a ideia percorrida é a de que o currículo do Curso de Administração acompanha o processo de transformação do mercado. Neste sentido, as adequações que urgem relevantes no processo formacional do professor do Magistério Superior – tomando as especificidades do curso sob análise – deslocam-se para um eixo onde a formação continuada pontua com mais vigor e pertinência. Ao mobilizar o modelo proposto, o docente consolida esta formação e, portanto, revigora suas competências no percurso de sua profissão.

Na Educação, formar o outro é antes, durante e depois formar a si próprio por meio de uma constante marcha auto-regulativa. É compreender o apreender como alimento do bem fazer, especialmente quando tomado o campo da educação como arena de constantes transigências.

Ampliando a discussão, Xavier (2013, p. 44-45) infere que “a construção identitária adquire uma importância particular nos campos do trabalho, do emprego e da formação, nos quais os indivíduos buscam conquistar o reconhecimento de sua competência profissional [...]”. Portanto, uma das balizas que sustentam o caráter identitário da profissão docente é a competência. A partir da competência, devidamente reconhecida, o professor assume a sua identidade, reforçando coletivamente o seu papel enquanto ser social, mesmo porque “grande parte da identidade profissional depende da valorização social” (MARCHESI, 2008, p. 120).

Isto acontece porque o professor está sempre se constituindo, já que interage com o mundo físico e social. Em razão desta configuração pendular que permeia a ação docente, ora transitando pelos mais variados campos de ação, ora construindo o seu fundamento cognitivo por meio das relações que estabelece com os estratos sociais afeitos ao ofício, a riqueza produzida por estas navegações vai constituindo as diversas facetas da profissionalidade docente, convergindo para o fortalecimento do conjunto de habilidades que, por último, proporciona o rol de competências necessárias para o seu sucesso.

Decerto que não há, na sala de aula, padronização do contato do professor com o aluno. Isto implica comportamentos variáveis, posições diversas, entendimentos contraditórios, respostas adaptáveis à situação, procedimentos incomuns. Às vezes, para fazer frente à desmotivação que sente o docente no curso de sua prática, a adoção, em certa medida, de uma irreverência didática torna-se oportuna, como opção para desregular algumas regras que supostamente tornam o seu condicionamento engessado. Sob um céu onde a fluidez transcorre de maneira irresponsável, propõe-se que as pessoas tenham aptidão para encarar determinadas situações, rompendo certos paradigmas e normas que acorrentam a criatividade e a inovação.

A formação do professor, particularmente o que desenvolve a atividade no Magistério Superior, espalha-se por várias extremidades, não havendo fonte única para beber do melhor condicionamento didático-pedagógico. Há implicações variadas na formação do professor, inclusive àquelas que dizem respeito à ausência do docente como agente participativo na elaboração curricular. Reconhece a pesquisadora Carlinda Leite (2013, p. 203), neste sentido, a ocorrência de um *gap* na formação curricular dos professores, impedindo “a aquisição de um saber e o desenvolvimento de competências para recontextualizarem o currículo prescrito em nível nacional e para configurarem um adequado currículo local”, considerando, assim, as especificidades regionais, como pretendido nesta pesquisa, carregado por um sentido mais prático da profissão.

Explorando a necessidade de que o professor, não obstante seja o decisor de seu próprio destino, porém condutor das importantes orientações que dão norteamento ao destino dos sujeitos – alunos – núcleo de suas práticas, deve permanentemente se atualizar, admitir que a atividade impõe novos olhares e horizontes, reconhecer que a mudança e outras percepções são fatores constitutivos da sua formação – mais de uma vez continuada – implicando, por estas razões, nas palavras de Farias *et al.* (2011, p. 71), que ele então “[...] assuma condição de aprendiz, alguém que vai mudando, fazendo e refazendo a sua profissão, crescendo como pessoa e como profissional”.

Só se tem uma relação proveitosa no campo da educação se o docente que intenciona a formação do outro dispuser de vontade para tornar seu ofício eficientemente capaz de dar consistência e significado ao aluno. Ao se tornar inteiro no sentido de sua prática, o docente revela traços de plenitude, aspecto essencial para identificar um indivíduo competente. Sendo a competência um processo dinâmico, é no *continuum* formativo do docente – em razão das

implicações e variações dos contextos – onde ela de fato pode ser expressa. Ao dinamizar seu trabalho, desenvolver de forma moderna a sua missão e aplicar, sob uma perspectiva funcional, os significados dos ensinamentos que se propõe a oferecer e transferir, o professor forma, reforma, transforma e se forma – torna-se inteiro.

Se a docência, como se tem demonstrado, é uma profissão e considerando que toda profissão é avaliada pela eficiência do agente que responde pela tarefa (ou exercício) a ele atribuída, então a prática docente não está imune na composição de um quadro referencial sob análise dos *stakeholders* (alunos, gestores, sociedade, pares, etc.). Dito de outra forma: o exercício da docência, em elevada escala, aquele desenvolvido nas universidades (Ensino Superior) também é objeto de permanente avaliação no tocante aos resultados que dão configuração à qualidade do que se exercita e aos produtos resultantes da relação ensino-aprendizagem.

Sob este ponto de vista, a docência também constitui o rol de profissões que tem, na atualidade, sofrido grandes transformações e que, com justificado reflexo, tem sobre si a permanente vigília dos interessados.

Nesta oscilação diária, o professor vai construindo o seu repertório de capacidades, elaborando novos mecanismos de atuação, adaptando-se e desfazendo velhos paradigmas. Precisa estar preparado para as nuances que as perspectivas e anseios sociais têm imposto às novas relações entre *academia* – através do desenvolvimento da pesquisa e de novos modelos na relação ensino/aprendizagem, como, por exemplo, a adequação do currículo aos novos tempos – e a *sociedade*, que responde pelos investimentos que são feitos nas universidades e que, portanto, tem legítimo interesse na maneira como são utilizados os recursos e de que forma são formados os futuros profissionais. O Quadro 10 representa as fases de formação do professor universitário, a partir do trabalho de Villar Angulo (1993), tratado por Fabregat (2005, p. 24-25).

FASE	ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS
1	Preparação	O professor cria um clima institucional que facilite o desenvolvimento da docência para dar sentido a avaliação de seu ofício.
2	Planejamento	Cuida da negociação e consenso das metas dos programas anuais de treinamento. Neste estágio são identificadas as necessidades e expectativas profissionais, como também o diagnóstico das carências atitudinais, instrucionais e de conhecimento.
3	Treinamento	Etapa em que as propostas de melhorias devem ser variadas e flexíveis. O professor deve ter a oportunidade de selecionar a

		alternativa metodológica que melhor se adequa ao seu esquema conceitual.
4	Avaliação	Constata-se a eficácia dos programas com medidas variadas de resultados, evitando-se a padronização do processo de desenvolvimento profissional. Deve-se questionar as percepções e carências dos professores para determinar a eficácia dos programas.
5	Implementação	O ambiente deve prover espaço para a incorporação da inovação. Deve-se incentivar a inovação por meio da pesquisa. Deve ser trabalhada a resistência dos professores com um processo de socialização profissional que retribua a sua expectativa de ensino.
6	Manutenção	A supervisão dos colegas deve permitir uma revisão permanente da incorporação da inovação na prática. Deve-se fomentar a cooperação entre os docentes para a revisão e a redefinição das metas do programa.

Quadro 10 – Fases de formação do professor universitário

Fonte: Fabregat, 2005, p. 24-25 – Com adaptação do autor

Percebe-se a forte ênfase para que o professor se torne crítico, reflexivo, formador de sua própria condição profissional. A formação do docente, sob estes pressupostos, é elemento indissociável da competência que se conjectura na prática profissional, visto que são os “conhecimentos construídos processualmente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 28). Assim, parece não haver oposição à ideia de que a competência do professor é construída, em elevado teor, durante sua estadia profissional.

Porém, é pertinente questionar: o que de fato é o professor prático-reflexivo? Entende-se como profissional prático-reflexivo o docente que não se deixou vencer ou se alienar pelas transformações e mudanças que a sociedade vem enfrentando nos últimos tempos. É o profissional que está pronto para encarar os desafios da sua profissão munido de todas as ferramentas indispensáveis a um bom combate acadêmico. É um exímio mediador, na acepção absoluta da palavra. É alguém que rompe as amarras, desfaz velhos paradigmas, pavimenta novos caminhos, intercambia com a sociedade em todos os seus níveis. Coloca-se na vanguarda para a solução dos problemas com os quais convive. É um profissional que assume responsabilidades⁶⁶. É alguém que não mede esforços para revolucionar seu campo de

⁶⁶ Zarifian (2011, p. 78) avoca a assunção de responsabilidade para aferir a competência de um profissional. Para ele “aceitar assumir responsabilidade por desempenho é, se for o caso, aceitar questionar seus métodos de trabalho, é defrontar-se com problemas novos; logo, é **desenvolver uma atitude de reflexão ante sua própria atividade profissional**” (grifos do autor). É nestas condições que o caráter prático-reflexivo do professor se assenta.

domínio realizando ações efetivas, propositivas e de consagrada repercussão dentro e fora da universidade. É alguém que reconhece seus déficits e viabiliza meios para mitigá-los. É alguém que realiza, exigindo ainda mais apoio institucional.

Diante deste cenário, a redução da distância entre a prática e a teoria no processo de formação do aluno de Administração deve contar com todos os aspectos que dão feição à competência do professor – inclusive nos fatores pertinentes à formação continuada, centrada não apenas no ensino, mas na pesquisa e na extensão –, sempre tendo em vista a importância da mobilização e aplicação do modelo *apprendre-pratique-socialise* como instrumento apto a consolidar a sua profissionalidade no contexto das transformações contemporâneas.

No próximo capítulo será apresentado um panorama dos Cursos de Administração da UFPI em sua dimensão estrutural e institucional. Além disso, será elaborada a análise dos PPC's e serão apresentados os achados obtidos nas entrevistas.

5 A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

O reconhecimento sobre os problemas enfrentados atualmente pelas Universidades Federais comprova que as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho interferiram com elevada proeminência sobre seus desígnios. A universidade, antes hegemônica e blindada de interferências externas, hoje enfrenta algumas crises – de hegemonia, de legitimação e institucional – conforme ressalta Santos (2011a), aportando novos conceitos que permitam reunir forças para o embate ideológico posto, sob o signo do capitalismo. Tais fatores interferem na prática cotidiana do docente e, por consequência, na revitalização do currículo sob um olhar contemporâneo.

Sobre as crises, Santos (2011a, p. 15) afirma que a de hegemonia se dá “pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral”. A crise institucional se estabelece em razão da posição de dependência – científica e pedagogicamente – das universidades perante o Estado em termos financeiros (SANTOS, 2011a). Para o autor, a crise de descapitalização das universidades é um fenômeno global, tornando-se tema nevrálgico nesta ambiência.

Nestes termos, as instituições devem operar novos modelos que permitam a sua sobrevivência, consistindo aqui na autonomia administrativa, tecnológica, intelectual, cultural, política. Todavia, a reformulação do seu papel, inexoravelmente, perpassa pelo segmento econômico em vigor, considerando o esvaziamento das intenções históricas do Governo Central em canalizar atenção – financeira, estrutural, recursos humanos – às Universidades Públicas, adotando políticas conciliáveis com as orientações do mundo econômico. Por esta razão, como afirma Santos (2011a, p. 26-27), “a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia”. Isto é um fato.

Flexibilidade e abertura, na opinião de Almeida (2012, p. 45) estão presentes no universo acadêmico, “no entanto, essas características só podem existir no plano institucional se se fizerem presentes nos sujeitos que constituem a universidade”. Para Florestan Fernandes (2010, p. 248) “só agora, sob o impacto do crescimento econômico, do progresso tecnológico e do desenvolvimento social ou sob o influxo da difusão de ideais educativos inovadores, começam a delinear-se níveis de aspirações educacionais mais realistas e exigentes”,

elaborando uma concepção atual do papel da academia. Tal menção abarca o curso sob análise, indicando que a universidade deve se abrir visando a dotar o aluno de vitalidade intelectual e cognitiva, somados aos desprendimentos político e cultural, capazes de torná-lo mais empregável no mercado, em toda a sua abrangência.

A universidade existe não apenas para realizar transformações políticas, antropológicas e culturais, mas essencialmente societárias e econômicas na vida de seus graduandos. A intenção de elevar a escolaridade do ponto de vista do aluno tem uma razão de ser: ampliar as suas qualificações para melhor posicioná-lo no mercado de trabalho.

Esta pesquisa estabelece algumas intenções. Uma delas diz respeito à importância do docente que trabalha na formação do administrador estar sintonizado com uma visão próxima dos indicadores que o progresso vem impondo às organizações e vice-versa, isto é, a definição de diretrizes curriculares próximas do que o mercado espera da academia. É fundamental que os professores orientem suas ações a partir do que emana o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), o qual claramente defende objetivos práticos na formação do aluno, implicando na internalização, pelo professor, de modelos mentais e pedagógicos alinhavados com o mercado, daí a abordagem entre teoria e prática no currículo do curso tomado como objeto de investigação.

Por este motivo há a recomendação de que o PPC seja revisto a cada dois ou três anos, exatamente para não o tornar deslocado da realidade social em que se insere, mesmo porque o currículo é histórico (SACRISTÁN, 2000) e, assim sendo, tem vida no tempo e no espaço. A reavaliação do PPC implica, também, uma análise do perfil do aluno, buscando mitigar uma provável desarticulação entre o que o corpo docente entende como suficiente e o que o aluno compreende como necessário. A evolução da sociedade impõe a reflexão da academia.

O Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, objeto do estudo, tem realizado alterações em seus PPC's, como se pode constatar no Quadro 11. Neste momento, as unidades que representam o parâmetro para o trabalho são analisadas especificamente, para melhor compreensão do contexto. O Quadro identifica os *campi*, no âmbito da UFPI, onde há a oferta do Curso de Administração, apontando, ainda, a carga horária total do curso e o tempo ideal para a graduação.

CAMPUS	CRIAÇÃO DO CURSO	ÚLTIMA REVISÃO DO PPC	CARGA HORÁRIA TOTAL	QUANTIDADE DE SEMESTRES
Florianópolis	2009	2011 ⁶⁷	3.210	8 (04 anos)
Parnaíba	1969	1976	3.135	9 (4,5 anos)
Picos	2006	2009	3.135	9 (4,5 anos)
Teresina	1993	2005	3.075	8 (4 anos)

Quadro 11 – Cenário dos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração
Fonte: Universidade Federal do Piauí, 2013

Não obstante o processo de transformação que perpassa o mundo do trabalho, refletindo na ação educacional, reconhecidamente em razão das mutações decorrentes da lógica produtivista, às universidades são requeridas novas formas de pensar, produzir e executar, não apenas para assegurar a sua sobrevivência enquanto instituição essencial para a consolidação de políticas sociais e econômicas equitativas, éticas e justas, mas sobretudo para a indiscutível necessidade de desempenhar um papel proativo almejando a solução de problemas localizados, regionalizados. Percebe-se no Quadro 11, mesmo que em período não inferior a três anos, a necessidade de revisar a matriz curricular.

Se, como afirma Freire (2011a, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, a dialogicidade entre professor e aluno representa via de mão dupla que conduz, ambos, a estruturar as bases epistemológicas e atitudinais necessárias para o atingimento das metas pessoais e profissionais.

O processo ensino-aprendizagem constitui um encontro de agentes afins – docente e aluno – com propósitos nitidamente traçados, somados a meios e recursos adequadamente combinados. O graduando de Administração percebe no docente um referencial e, como tal, alguém que tem proximidade com suas necessidades imediatas, no mínimo, e com seus sonhos a longo prazo, no máximo. O PPC torna-se a referência destes propósitos, considerando a contextualização que intenciona promover no curso formativo.

Na articulação didático-pedagógica fortalece-se a construção social do conhecimento e nele, sistematizado e processualmente operado, emergem as capacidades necessárias para a

⁶⁷Em 2011, através da Resolução nº 247/11 do CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, foi aprovado o novo PPC do Curso com validade a partir do semestre 2012.1. Todavia, em reunião ocorrida no NDE – Núcleo Docente Estruturante, e aprovado por unanimidade na 15ª Reunião do Colegiado do Curso (11 de abril de 2013), foi proposta a revogação da Resolução nº 247/11, em razão das inúmeras inconsistências que o PPC de 2011 apresentava a partir de minuciosa análise conduzida pelo então Coordenador do Curso. Através da Resolução nº 114/13 do CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, editada em 12 de junho de 2013, procedeu-se à revogação da Resolução, tornando sem efeito o PPC de 2011. Desde então, vigora o PPC original, de 2009.

formação do indivíduo. Como resolver este dilema senão pela ação efetiva do docente, sob o manto da competência, para orientá-lo a desenvolver legitimamente seu ofício por meio da formatação de um currículo adequado às especificidades que o mercado – amplo, promissor, oportunizador, carente, deficiente – anseia? Estão os docentes que atuam no Curso de Administração cientes da tarefa fundamental da administração⁶⁸ de forma que possam contribuir com novas experiências, novas estratégias e uma forma diferente de aplicar atividades que permitam desenvolver a intelectualidade dos graduandos?

Considerando que no escopo dos objetivos e missão preconizados nos Projetos Pedagógicos há a previsão de flexibilização do currículo de forma a torná-lo aderente à corrente do mercado, cabe perguntar: há entraves à sua reformulação por parte dos docentes, a quem compete, unicamente, a tarefa de revisitá-lo periodicamente? Deposita-se no docente este papel retificador, que obviamente perpassa pela competência que detém para viabilizar tal intento. Só um professor competente e comprometido com a função social da universidade é capaz de promover os equacionamentos no entorno da relação educacional.

Considerando, então, que o novo profissional da Administração deve emplacar procedimentos – e comportamentos – hábeis com o fito de torná-lo suficientemente útil e capaz de responder aos propósitos organizacionais, indaga-se: como atingir este instigante desafio se não pela interseção direta do professor, que é o elemento central – por meio de suas competências – para assegurar os recursos necessários à conquista do espaço do egresso no mercado? A próxima seção apresenta um breve cenário sobre o Curso de Administração no âmbito da UFPI.

5.1 O Curso de Administração na UFPI: *locus* da investigação

A partir da implantação do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, iniciado em 2003 e instituído pelo Decreto nº 6.096, de

⁶⁸ Para Peter Drucker, a tarefa fundamental não foi alterada, não obstante a evolução da Ciência Administrativa nas últimas quatro décadas. Para o autor (2010, p. 66) o objetivo é “tornar as pessoas capazes de atuar em conjunto a partir de metas comuns, valores comuns, da estrutura certa e do treinamento e desenvolvimento necessários para atuar e reagir a mudanças. Mas o verdadeiro sentido dessa tarefa mudou, se não por outro motivo, pelo fato de que o desempenho da administração transformou a força de trabalho, antes composta basicamente por trabalhadores sem habilitação, numa força de trabalho formada por trabalhadores do conhecimento altamente instruídos”. A concepção *druckeriana* reforça a importância de que o graduando obtenha durante sua estadia acadêmica um conjunto de destrezas que permitam a atuação mais eficaz diante dos desafios que as organizações enfrentam.

24 de abril de 2007 – sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), desvelou-se o surgimento, no âmbito de alguns cursos, especialmente aqueles implantados em cidades do interior dos estados, de “neodocentes” que afluíram na profissão no Ensino Superior em razão das oportunidades que o REUNI proporcionou, inclusive alterando as relações de consumo e renda nestas cidades, o que representa um fato positivo do ponto de vista socioeconômico.

Em razão das novas configurações do trabalho, notadamente àquelas instituídas pela emergência do REUNI, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 39) justificam desta forma o acesso à docência superior: “[...] nota-se um afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão”. De todo modo, são estes docentes que conduzem o processo de expansão das universidades nas regiões afastadas dos grandes centros e muitos têm sólida formação anterior.

Entre as metas do REUNI, destacam-se o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. Este conjunto de objetivos ampliou a oferta de cursos em todo o país – especialmente nos municípios distantes das capitais – implicando na contratação de novos docentes para atender à estrutura necessária, pois se tornara uma oportunidade de alternativa profissional. Dos quatro Cursos de Administração atualmente existentes na UFPI – Universidade Federal do Piauí, dois deles (*campi* de Floriano e de Picos) são resultado do Programa de Expansão das Universidades Federais, criados, respectivamente, em 2009 e 2006.

Reforçando o raciocínio idealizado neste trabalho, cujo entendimento é que a formação do Administrador de IFES localizadas no Interior do Piauí, transcende o desejo de simples esforço e determinação em busca de melhor posição, é indispensável analisar os Projetos Pedagógicos do Curso para compreender, em que pese as apropriações específicas de cada curso, quais objetivos e missão os orientam. O fato é que o REUNI ampliou as oportunidades e o acesso a cursos superiores e isto, por si só, é digno de menção, dada a repercussão não apenas econômica, mas social do modelo.

Ao desenvolver raciocínio sobre a escolarização – sujeitos, tempos, espaços, saberes, práticas, instrumentos – e os paradoxos da estrutura educacional brasileira, notadamente face às intervenções das camadas dominantes no campo, Fernandes (2010, p. 247) situa a instrução “como fonte de ascensão social ou como meio de qualificação profissional”. O Curso de

Administração é, para muitos, a possibilidade de realização não apenas de um sonho – almejado pela família, inclusive – mas uma forma de permitir que horizontes mais amplos sejam estimulados. A obtenção de um diploma não apenas representa a suplantação de mais um nível escolar, como também a garantia de que uma nova posição social foi conquistada, encorajando novos olhares, novas concepções, novos desafios. Segundo Ribeiro (1995, p. 211),

quando um indivíduo consegue atravessar a barreira de classe para ingressar no estrato superior e nele permanecer, se pode notar em uma ou duas gerações seus descendentes crescerem em estatura, se embelezarem, se refinarem, se educarem, acabando por confundir-se como patriciado tradicional.

Ao interpretar o esboço de Ribeiro (1995), pode parecer, em princípio, que ao superar uma etapa na vida escolar, e em especial quando o desafio superado foi promovido em nível superior, o indivíduo se transforma e isto pressupõe a mudança de postura, de linguajar, de atitude, de elevação da autoestima, das percepções, dos novos olhares e horizontes. A este respeito Bourdieu e Passeron (2013, p.240) elaboram um intrigante ponto de vista:

Todas as normas universitárias, tanto as que presidem à seleção dos estudantes ou à cooptação dos docentes, quanto as que regem a produção dos cursos, das teses ou mesmo dos trabalhos com pretensão científica, tendem sempre a favorecer o sucesso, ao menos no seio da instituição, de um tipo modal de homem e de obra definidos por uma dupla negação, isto é, pelo brilhantismo sem originalidade e a gravidade sem peso científico, ou, se se deseja, o “pedantismo de ligeireza” e a coqueteria da erudição.

Seguindo similar entendimento sobre a importância da apreensão das vicissitudes e especificidades regionais na construção da medula pedagógica do Curso de Administração, porém ressaltando o valor de intervenções coletivas comprometidas com um ensino de qualidade diferenciada, cuja ressalva se desloca para a natureza formativa dos graduandos, Fernandes (2010, p. 248) afirma que muitas cidades “lutam por ter escolas superiores, mas não lutam por escolas com alto padrão de ensino”, contribuindo com um diagnóstico que desvela o interesse político, travestido de desejo de melhoria no Ensino Superior.

Uma vez que a evolução do pensamento administrativo determina que novos saberes, espaços, olhares e princípios devem ser considerados, em razão da necessidade de resposta às demandas ambientais e como reflexo da urgência em dotar as organizações de profissionais que detenham, dentre outras qualidades, o raciocínio lógico, analítico e crítico, a ação visando

à solução de problemas, o equilíbrio emocional etc., é natural que na fixação da matriz curricular do Curso de Administração teorias que envolvem fatores como motivação, empreendedorismo, inovação, ética, tomada de decisão, gestão de riscos, novas tecnologias, liderança, gestão ambiental, responsabilidade social corporativa, inteligência emocional e gestão eficaz, dentre outras, induzam os docentes da área a recontextualizar o currículo de maneira a dar uma ressignificação à formação discente sob a lógica mercantilista para o enfrentamento das complexidades inerentes à atuação profissional.

Isto ocorre muito em razão das especificidades socioeconômicas do município e macrorregião onde está instalado o *campus*. Aspectos como conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), ensino e aprendizagem (MATTOS, 2009; BOMFIN, 2009), saber e ação (BAUDOUIN, 2004), liderança (ARGYRIS, 2010) e habilidades cognitivas, entre outros, compõem o conjunto de competências (BAUDOUIN, 2004; FLEURY; FLEURY, 2010; ZARIFIAN, 2011; PERRENOUD, 2000; MICHAUX, 2011) que o educador deve incorporar em seu portfólio como determinantes do novo cenário socioeconômico. Este olhar crítico e atual deve moldar a iniciativa docente em relação ao PPC, fazendo-o atraente em relação ao que se pratica no mercado, que sob uma análise geográfica (onde estão os 4 *campi* no Piauí), mostra-se heterogêneo, daí resultando matrizes curriculares não-lineares, embora se constate um tronco comum aos quatro PPC's.

Em meio a esta consideração, Bailey (2010, p. 225), ao reconhecer que o mundo mudou e neste ponto a educação deve rever alguns dos seus discursos, alega que “as faculdades do futuro precisam se comportar da mesma forma para preparar seus formandos para este mundo”. Isto posto, a análise de que o Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí deve contemplar estas mudanças em seus Projetos Pedagógicos (PPC) desloca o foco para o mercado de trabalho, ratificando a ideia central deste trabalho de que o currículo deve acompanhar o que as organizações almejam. Antes, porém, é providencial que o PPC esteja apto a responder às seguintes questões:

- Qual a amplitude da formação que se pretende?
- Para qual cidadão esta formação será destinada?
- De que sociedade este cidadão fará parte?

- A formação do aluno será reprodutora ou contemplará aspectos humanísticos, considerando também aspectos envolvendo a reconstrução do conhecimento?
- Que vertentes formativas (ensino, pesquisa, extensão) devem ser implementadas e em que grau para uma formação plena do indivíduo?
- Quantos docentes serão necessários para apoiar satisfatoriamente a concretização do PPC?
- Que recursos devem ser assegurados para validar os objetivos propostos?
- Como é vista a relação entre teoria e prática no currículo do curso sob investigação?

Discutidas, analisadas e elucidadas estas questões, o PPC deve prosseguir o seu rumo em consonância com os objetivos traçados em sua concepção. Na próxima seção, o PPC dos quatro cursos será analisado sob uma perspectiva funcionalista, considerando o caráter operativo do curso.

5.2 Missão e objetivos dos Cursos de Administração

Para entender que competências são exigidas aos docentes para desenvolver seu ofício no âmbito do Curso de Administração e em que medida estas competências contribuem para aproximar a prática da teoria, intervindo no currículo de forma a torná-lo próximo da realidade da profissão, é fundamental analisar quais os objetivos que o curso se propõe a percorrer para pacificar as expectativas e interesses dos agentes envolvidos – alunos, docentes, MEC, universidade, sociedade, mercado, etc., isto é, que objetivos e missão cada curso formaliza como determinante para a preparação do egresso, dando referências ao docente.

É a partir destes objetivos e missão que o curso sinaliza o caminho que pretende percorrer e de que forma os principais atores pedagógicos – docentes – podem tomá-los como referência para construir o modelo didático-pedagógico hábil e compatível para o desempenho satisfatório da atividade educativa, isto é, verificar se o PPC está alinhado com o mercado e se a relação entre teoria e prática presentes no ambiente acadêmico atendem coerentemente as diretrizes definidas. Antes, porém, é oportuno colocar: como se constrói um PPC e nele o currículo? Veiga (2001, p. 57) dá uma pista para se compreender como se elabora o currículo:

O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. **A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos.** Por outro lado, a teoria isoladamente não gera transformações, não produz realidades inovadoras, porque **ela se concretiza por meio da prática que a consubstancia.** Teoria e prática são elementos distintos porém inseparáveis na construção do projeto. Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de **atividades teórico-práticas** que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (grifos do autor).

Como mencionado, avançar é a expressão apropriada para justificar as variantes que o PPC – e o currículo – vivencia. O PPC deve ser orientado para o futuro a partir do presente. Às vezes, representa a intervenção no presente a partir do futuro. Em todo caso é, como dizem Veiga e Araujo (2007, p. 29), “[...] lançar para adiante e, a partir do que temos, buscar o possível. É antever um futuro diferente do presente e do passado”, explanando o conceito de projetar. Abdalla (2007, p. 155), por sua vez, refina o conceito de PPC, a partir das ideias de Barbier (1996) relacionando a “projeto”:

- Uma combinação de meios para se atingir o objetivo determinado;
- Um processo que põe em prática a ação que se pretende desenvolver;
- Uma sequência de atividades a serem realizadas;
- Um programa de ação, e
- Planos de ação.

Importa então realçar que, conforme Abdalla (2007, p. 158), um dos princípios que norteiam a estruturação de um PPC são os fatores e condicionantes, dentre os quais cita “rever, continuamente, a lógica da produtividade e do mercado” e “refletir sobre os fatores que influenciam a profissionalização docente e o processo de ensino e aprendizagem [...]”. Algumas interrogações merecem ser firmadas considerando a importância do PPC na formação tanto do graduando quanto do docente, subjacente a um contexto econômico:

- É possível avançar e inovar nos documentos curriculares?
- Como utilizar o PPC para que “os professores possam enfrentar as suas *incertezas de ação*?” (ABDALLA, 2007, p. 167).
- Seriam tais incertezas causadas pela carência formativa do docente?

- A formação do professor obtida fora do ambiente empresarial pode obstar a sua visão no tocante à realidade do universo econômico?
- A prática, no encaminhamento didático de uma disciplina, de fato fornece subsídios para contribuir com a formação docente e, portanto, permitir um olhar diferenciado na (re) elaboração do currículo do Curso de Administração?
- Tem o professor universitário assumido a autoria das transformações curriculares?
- Repensar o currículo seria uma das competências do professor?
- É possível imprimir sua marca na estruturação de um PPC próximo ao mercado de trabalho?
- Seria a imobilidade docente um motivo para a intervenção determinada pela Administração Superior, que propõe a unificação dos currículos da Graduação?

Com base nas orientações do PPC e considerando que no bojo dos objetivos e missão do curso constam encaminhamentos que preveem a formação do administrador⁶⁹ sob uma perspectiva do mercado de trabalho (conforme destaques no Quadro 12), o comportamento dos professores transporta sob seu domínio um conjunto de competências indispensáveis ao atendimento do que afirmam os PPC's que, de forma unânime, apontam o mercado de trabalho com o alvo principal para o encaminhamento dos egressos.

Para uma análise mais detida, o Quadro 12 retrata os objetivos e/ou missão constantes nos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), obtidos em agosto de 2013 por meio do site (www.ufpi.br/cc).

CAMPUS	OBJETIVO E/OU MISSÃO DO CURSO
	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar aos egressos a formação profissional com visão ampla e percepção crítica da realidade, contribuindo com uma educação integral de qualidade, ensejando a formação do cidadão fundamentado na responsabilidade social, justiça e ética. • Essa realidade leva a uma reflexão sobre a importância da Universidade Federal do Piauí como espaço essencial, onde mais do que modificar atividades é necessário mudar a maneira de

⁶⁹ A proposta teórica de Lacombe (2009, p. 3) torna-se oportuna neste momento para dimensionar a amplitude da profissão de administrador no turbulento contexto atual. Para ele, “o administrador é aquele que conduz um grupo de pessoas para os resultados desejados. A essência do papel do administrador é obter resultados pelo desempenho da equipe que ele supervisiona ou coordena. Portanto, o administrador depende de terceiros para alcançar seus objetivos e de seu grupo. Ele deve, portanto, ter *condições* de liderar os membros da sua equipe e de *tomar decisões* em nome dessa equipe” (grifos do autor). Estas práticas, usualmente concebidas no universo corporativo, devem ser desenvolvidas no ambiente universitário, por meio da aplicação em campo das teorias orientadoras. Os estágios acompanhados são uma ótima oportunidade para o aluno aplicar os ensinamentos.

<p style="text-align: center;">FLORIANO</p>	<p>compreender e edificar tais processos, promovendo uma pedagogia dinâmica e inovadora calcada nos processos de ensino e aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesse contexto, o professor tem um papel muito nítido e definido que é o de mediador no processo de construção do conhecimento. Faz-se necessário que o educador tenha sempre em vista a ideia de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em constante dinamismo e mutação. Essa assertiva irá nortear a sua maneira de trabalhar os conteúdos, numa perspectiva de abertura, interdependência e movimento, e nunca de forma fechada e acabada. • Este Curso defende que o aluno seja o centro do processo educacional e sujeito ativo da própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o egresso é um agente transformador que está continuamente interagindo proativamente com o ambiente no qual está inserido. • Desta forma, intenta-se propiciar ao sistema ensino-aprendizagem um processo dinâmico e transformador voltado para formação de profissionais inquiridores, críticos, abertos a mudanças e a desafios no mundo, e preocupados com a construção de seu próprio futuro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2009a, p. 17).
<p style="text-align: center;">PARNAÍBA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Curso de Administração do CMRV da UFPI deve formar profissionais dotados de conhecimentos que os capacite a atuar em um ambiente econômico globalizado. • A dimensão profissional é relevante. Ela compreende a visão de conjunto de todas as áreas da administração; o domínio de algumas áreas específicas (finanças, marketing, etc.); a capacidade de absorver e alavancar práticas e tecnologias globalizantes; administração do tempo e o pensamento estratégica – elementos vitais (SIC). • A dimensão pessoal diz respeito a interpretação da realidade (pensamento crítico); estabelecimento de valores, objetivos, metas e prioridades pessoais; autoconfiança; discernimento para julgar e decidir por uma alternativa; integração de prioridades pessoais às da organização; mapeamento de potencialidades e limitações pessoais; e, ao sempre inestimável senso de responsabilidade. • A liderança – capacidade de lidar efetivamente com as pessoas – fundamenta-se no desenvolvimento de uma visão antecipatória das transformações e suas respectivas gestão (SIC); na autenticidade e ética; no estímulo e alavancagem da diversidade (espírito de equipe, interdisciplinaridade); e, na teoria e prática de estilos de lideranças clássicos e contemporâneos, desde que adequados a situação. • Considerados tais aspectos, o curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Piauí estabeleceu como perfil do profissional egresso, a observância de seis itens arrolados como a seguir: <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político e cultural onde está inserido e onde atua, sob a perspectiva da globalização, num mundo em constante mutação e interdependente.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Formação técnico e científica para atuar na administração das Organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática profissional. 3. Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional. 4. Competência para compreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações. 5. Assunção da necessidade de uma contínua aprendizagem profissional e pessoal. 6. Atuação de forma interdisciplinar e transdisciplinar sob a ótica da sociedade pós-moderna, carente de desenvolvimento sustentável. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2008, p. 9-10).
<p style="text-align: center;">PICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar aos egressos a formação profissional com visão ampla e percepção crítica da realidade, como também, uma educação integral de qualidade, ensejando a formação do cidadão preparado para viver plenamente sua cidadania. • Essa realidade leva a uma reflexão sobre a importância da Universidade Federal do Piauí como espaço essencial, onde mais do que modificar atividades é necessário mudar a maneira de compreender e edificar tais processos, promovendo uma pedagogia dinâmica e inovadora calcada nos processos de ensino e aprendizagem. • Nesse novo contexto, o professor tem um papel muito nítido e definido que é o de mediador no processo de construção do conhecimento. Faz-se necessário que o educador tenha sempre em vista a ideia de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas algo em constante dinamismo e mutação. Essa assertiva irá nortear a sua maneira de trabalhar os conteúdos, numa perspectiva de abertura, interdependência e movimento, e nunca de forma fechada e acabada. • O Curso, por outro lado, propõe que o aluno seja o centro do processo educacional e sujeito ativo da própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno, sujeito da aprendizagem não é um mero receptor de conhecimentos, mas sim um agente transformador que está continuamente interagindo com o ambiente no qual está inserido, analisando-o, decifrando-o e tentando desmistificar o meio onde está envolvido. Desta forma, intenta-se propiciar ao sistema ensino-aprendizagem um processo dinâmico e transformador voltado para formar profissionais inquiridores, críticos, abertos a mudanças e a desafios no mundo, e preocupados com a construção de seu próprio futuro. • O objetivo do Curso de Graduação em Administração na modalidade presencial é formar profissionais capazes de atuar no campo da Administração – em qualquer de suas áreas – em contextos múltiplos. Esses Administradores devem buscar a integração efetiva entre teoria e campo empírico nas abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, absorvendo, analisando, criticando e aplicando os conteúdos teórico-práticos na sociedade

	<p>pós-industrial que caracteriza o novo milênio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O referido curso foi criado com o objetivo principal de capacitar um profissional que possa atuar em um mercado globalizado, multicultural e, particularmente, na macrorregião de Picos, caracterizada por pequenos e médios empreendimentos; aplicando conceitos, técnicas e métodos de uma maneira integrada e focalizada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2009b, p. 10-11).
TERESINA	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do Curso de Graduação em Administração na modalidade presencial, noturno, é de formar profissionais capazes de atuar no campo da Administração – em qualquer de suas áreas – no contexto local ou não. • Esses Administradores devem buscar a integração efetiva entre teoria e prática nas abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, absorvendo, analisando, criticando e aplicando os conteúdos teórico-práticos que surgirem ao longo da vida acadêmica do futuro profissional com perfil empreendedor dentro das perspectivas da sociedade pós-capitalista, sociedade pós-moderna que constrói o novo milênio. • Esse Curso de Graduação em Administração foi criado com o objetivo principal de capacitar um profissional que possa atuar num mercado globalizado, multicultural e multidisciplinar aplicando conceitos, técnicas e métodos de uma maneira integrada e focalizada. O curso enfatiza teoria e prática visando capacitar os profissionais para atuarem em um mercado globalizado, aberto e cada vez mais competitivo. O curso se propõe a habilitar graduados competentes a acompanhar e implementar as transformações necessárias em um mundo de incessantes mudanças e repleto de desafios; capazes de estabelecer relacionamentos que transcendam às fronteiras geográficas; administrar unidades de informação e negócios, além de identificar e elaborar estratégias que satisfaçam às necessidades e usos das necessárias atividades profissionais. • Objetiva, desta maneira, integrar o futuro bacharel em Administração neste contexto imprevisível visando tanto propiciar-lhe os conhecimentos e ferramentas necessárias para enfrentar as novas exigências da sociedade como capacitá-lo a atuar numa ampla gama de organizações e atividades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2009c, p. 10-11).

Quadro 12 – Objetivo e/ou missão dos Cursos de Administração

Fonte: Dados da pesquisa, 2013 (Os destaques do Quadro são do autor).

Uma análise criteriosa nos objetivos e missão dos 4 PPC's (Quadro 12) permite identificar alguns pontos em comum, os quais são apresentados no Quadro 13. As linhas hachuradas significam que a missão e/ou os objetivos são previstos em todos os PPC's.

OBJETIVO/MISSÃO	FLORIANO	PARNAÍBA	PICOS	TERESINA
Prevê uma educação integral e de qualidade	✓	✓	✓	✓
Promoção de uma pedagogia dinâmica e inovadora	✓		✓	✓
O professor como mediador no processo de construção do conhecimento	✓		✓	✓
O professor é livre para conduzir as estratégias de ação (didática)	✓		✓	✓
O aluno deve estar apto a interagir com o ambiente (globalizado) onde se insere	✓	✓	✓	✓
O PPC deve propiciar a formação de um profissional crítico, aberto às mudanças e capaz de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo	✓	✓	✓	✓
O PPC prevê a formação humanística do aluno		✓		
O aluno deve desenvolver atividades específicas da prática profissional	✓	✓	✓	
O formando deve integrar a teoria e a prática nas abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares	✓	✓	✓	✓

Quadro 13 – Pontos em comum percebidos nos quatro PPC's

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015

Orientado por um dos objetivos desta pesquisa, que pretende descrever a missão e os objetivos dos PPC e relatar como se articulam os conhecimentos de caráter prático e teórico na relação academia-mercado, constata-se no Quadro 13, a partir de características associadas aos temas centrais ou categorias temáticas (BARDIN, 2011) deste trabalho (revisão curricular, relação teoria-prática, formação docente, competências do professor, mobilização de um ensino mais prático), que os pontos comuns a todos, consumados nos PPC sob análise, apontam, inicialmente, para a busca de uma educação superior de qualidade.

Isto sem dúvida está subordinado à qualidade dos professores, sem a qual qualquer proposta de melhoria neste nível educacional tende a se esgotar na fonte. Por outro lado, constata-se que há uma clara intenção dos PPC's de formar um administrador apto a enfrentar, com a pertinente preparação, os desafios e dilemas de um mercado em constante ebulição, tanto que preveem a importância da integração entre teoria e prática no percurso formativo do aluno,

enfatizando o caráter interdisciplinar e transdisciplinar em que tais aspectos devem ser mobilizados no contexto da prática docente.

De uma maneira geral, o que objetivam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração da UFPI têm relação próxima com o mercado de trabalho, uma vez que o administrador é preparado para atuar, *a priori*, nas organizações, dando um entorno nitidamente operativo da profissão, mesmo porque, para encarar as mudanças e os desafios normalmente constatados no mercado – como preveem os 4 PPC's – o egresso deve estar sintonizado com as práticas nele adotadas e isto remete, inexoravelmente, às competências do professor, considerado o mediador no processo de construção do conhecimento. Considerando tal posicionamento como verdadeiro, aguarda-se que alguns docentes dos Cursos de Administração advenham do mercado, esperando-se que a experiência adquirida nas organizações fortaleça os aspectos empíricos da relação ensino-aprendizagem, traduzindo-se em práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras, como mencionam alguns PPC's.

A metáfora da construção processual do conhecimento, que requer o professor como mediador, um mestre desta grandiosa obra que é a educação, representa um processo sistemático de elaboração de significados, similar à construção de um edifício, em que cada tijolo, cada metro cúbico de concreto incorporado, vão dando feição ao objetivo almejado. Um engenheiro, orientado por rígidos protocolos, mas acionado por medidas de caráter funcionalista, talvez não explore aspectos humanísticos em sua profissão, diferente do administrador – como preveem alguns PPC's – para quem é exigida uma série de habilidades para enfrentar o cada vez mais concorrido mercado de trabalho. A análise propugna a ideia de que conhecimentos e habilidades são, de fato, forjados na academia, com a indispensável interveniência do professor, enquanto que as atitudes serão mobilizadas, adequadamente, no exercício da profissão.

Estas variações naturalmente influenciam, aproximam ou distanciam o currículo do espaço onde o desempenho profissional será atestado, mas para isso o professor deve agir dinamicamente em seu aspecto inovador, como asseveram os Projetos Pedagógicos analisados. Assim sendo, entendemos que o foco da educação sempre será o aluno e, neste sentido, inobstante o prestígio que o professor do Magistério Superior consagradamente possui, o propósito central é preparar o aluno para o mercado, porém por meio das qualidades

que reconhecidamente detêm os docentes. Este centralismo no aluno é contemplado nos 4 PPC's.

Como pode ser constatado no Quadro 12, a missão e os objetivos dos PPC's sugerem que os docentes deem um enfoque eminentemente funcionalista quando da transposição didática dos conhecimentos indispensáveis à formação do administrador, pressupondo, pelo caráter operativo da profissão, que a abordagem prática seja priorizada. A expectativa é que de fato, no dia-a-dia da sua prática, o docente compreenda que o PPC deve ser contextualizado para que possa fazer fluir os objetivos e a missão. Para uma compreensão sobre a diluição de créditos práticos e teóricos (cada crédito equivale a 15 horas/aula) no cômputo da matriz curricular de cada curso, o Quadro 14 é esclarecedor.

<i>Campus</i>	Total de créditos teóricos	Total de créditos práticos	Carga horária do curso		Carga Horária Total (CHT)	% de créditos práticos em relação à CHT
			Teórica	Prática		
Florianópolis	184	30	2760	450	3.210 horas	14,01%
Parnaíba	190	19	2850	285	3.135 horas	9,09%
Picos	172	29	2580	435	3.015 horas	14,42%
Teresina	182	28	2730	420	3.150 horas	13,33%

Quadro 14 – Distribuição dos créditos práticos e teóricos na matriz curricular

Fonte: Dados da pesquisa, 2013

Com base no Quadro 14 é oportuno ressaltar que no total da carga horária teórica estão incluídas as atividades complementares, que representam visitas técnicas, participação em eventos científicos – como ouvinte ou apresentando de trabalho –, publicação de artigos, participação em órgãos colegiados, realização de cursos extracurriculares, participação em projetos de extensão, elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso, etc. Na composição total da carga horária prática encontra-se o Estágio Obrigatório, cuja dificuldade para encontrar vagas nas empresas objetivando inserir os alunos, notadamente nos *campi* do interior, é elevada. Mas estas atividades – com exceção do Estágio Obrigatório e do TCC – são facultativas, ficando a cargo de cada professor a sua implementação. Trata-se de entrave para viabilizar uma experiência prática da profissão, visto que a própria disciplina é elaborada em bases eminentemente teóricas.

Excetuando-se o PPC de Teresina (sede), que exige 150 horas de atividades complementares, os demais PPC's elegem uma carga horária obrigatória de 120 horas no decorrer do curso. De todo modo, em nossa avaliação tais atividades representam muito pouco em termos de

praticidade no tocante à formação profissional do aluno e há certo centralismo em atividades acadêmicas – voltadas para a formação de professores – desvirtuando o foco dos objetivos previstos nos PPC's. O objetivo central do Curso de Administração é formar administradores.

Ainda observando o Quadro 14, verifica-se que o percentual de disciplinas práticas contidas no PPC não chega a 15%, em todos os cursos, da carga horária total de cada proposta curricular, significando que para um curso essencialmente funcionalista como é o de Administração registra uma expressiva concentração de disciplinas teóricas, possivelmente não dotando o aluno de manejo prático suficiente para responder às expectativas do mercado, contradizendo parte do que é considerado nos objetivos e missão do PPC.

O discurso contido nos PPC's aponta a necessidade da formação de um profissional mais voltado para os problemas atuais evidenciados no contexto organizacional, requerendo, portanto, por parte do corpo docente, um tratamento mais empírico dos componentes curriculares. Diante do paradoxo – conflitos entre a preparação acadêmica (teoria) e o exercício da profissão *in loco* (prática) – considera-se importante a análise sobre o perfil dos docentes que compõem os quatro cursos pesquisados, visando a compreender sua formação, o contingente à disposição de cada curso, o quantitativo de professores efetivos (DE), etc. No âmbito da formação docente, a Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) recomenda, em seus artigos 12 e 13, ênfase na prática como procedimento essencial à melhor qualificação do professor:

Art. 12: Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Sob esta perspectiva, a mencionada resolução, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, e de graduação plena, recomenda que a relação prática no processo ensino-aprendizagem constitua elemento indissociável no contexto formacional do futuro administrador, o que vai de encontro com a realidade verificada no Quadro 14.

5.3 Perfil dos docentes e método de tratamento dos dados

Tomado como agente central para as mudanças curriculares que sustentam a dinâmica didático-pedagógica, o professor universitário é, neste estágio, analisado sob os aspectos formativo e quantitativo, com vistas a expressar o real cenário dos quatro *campi* sob investigação, cada um com suas especificidades e dilemas.

5.3.1 Considerações Gerais

As reflexões promovidas até aqui dão conta de que as alterações curriculares, notadamente na relação entre teoria e prática, têm o docente como protagonista principal. É o professor quem percebe, *a priori*, as inconsistências e as inatualidades do currículo, sugerindo a sua revisão periódica. É ele, também, quem conduz o mecanismo didático mais apropriado para tornar a relação ensino-aprendizagem mais profícua. Portanto, não restam dúvidas de que é o docente quem dispõe de meios eficazes para implementar um ensino mais pautado na prática. A formação do professor – seja na iniciativa privada ou no ambiente acadêmico – torna-se um dispositivo basilar para permitir que a iniciativa seja promissora, sempre tomando o graduando como sujeito finalístico no processo pedagógico.

Na esteira do que afirma Pedrosa (2006, p. 78), para quem “a universidade contribui para a promoção da cultura superior; é o caminho oferecido aos estudantes para que se tornem pessoas verdadeiramente notáveis – em *conhecimento* e em *comportamento*” e com o intuito de analisar em que circunstâncias a competência é desenvolvida no âmbito da UFPI – Universidade Federal do Piauí, *locus* da pesquisa, faz-se necessário apresentar o contingente e o perfil dos docentes que constituem o corpo docente de cada *campi*, na época do levantamento. Conhecer o contingente e perfil dos docentes é importante em razão da premissa inicial deste trabalho de que o docente é o principal articulador no processo de

revisão curricular e qualquer modificação no quadro interfere diretamente na análise do currículo.

O Quadro 15 está atualizado, pois o levantamento foi feito à época das entrevistas (junho de 2015), computando possíveis professores substitutos. Em relação aos docentes específicos e/ou colaboradores (efetivos), podem ser de qualquer regime (TP-20, TP-40 ou DE – Dedicção Exclusiva), compondo o contingente inclusive os afastados para qualificação (mestrado ou doutorado) ou por outros motivos (auxílio maternidade, auxílio doença, etc.). Vale a menção de que todos os professores têm voz no NDE – Núcleo Docente Estruturante – guardião primeiro do PPC –, mas apenas os professores efetivos (DE ou não) nomeados para este órgão podem votar.

DOCENTES	CAMPUS			
	Floriano	Parnaíba	Picos	Teresina
Número docentes específicos do curso	15	10	08	13
Número docentes colaboradores (outros cursos)	01	-	05	11
Número docentes substitutos	06	02	03	02
TOTAL	22	12	16	26

Quadro 15 – Contingente de docentes nos Cursos de Administração

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2015.

CONSTITUIÇÃO GERAL DO CORPO DOCENTE	CAMPUS															
	Floriano				Parnaíba				Picos				Teresina			
	G	E	M	D	G	E	M	D	G	E	M	D	G	E	M	D
Administração		3	5			1	5	2		3	10				7	1
Economia			1			3	1							1	2	
Ciências Contábeis			1			4	1							5	4	2
Direito			1											3	3	
Filosofia															4	
Psicologia			1													
Sociologia			1			3	1								1	2
Pedagogia			1							1	2					1
Estatística			1											1	2	
Matemática			1							3	2				1	
Sistemas de Informação		1								1	1					1
Letras											1					
Outra(s)																
TOTAL	-	4	13	-	-	11	8	2	-	8	16	-	-	10	24	7
SOMA	17				21				24				41			
Proporção de																

docentes que atuam na formação profissional do curso (componentes curriculares supostamente mais operativos) em relação ao total de docentes do curso	76,4 %	80,9 %	83,3 %	70,7 %
---	--------	--------	--------	--------

Quadro 16 – Formação dos docentes nos Cursos de Administração

Fonte: Superintendência de Recursos Humanos (SRH), 2014.

O Quadro 16, cuja simbologia utilizada é **G** (graduação), **E** (especialização), **M** (mestrado) e **D** (doutorado), aponta que a formação dos docentes (específicos do curso e colaboradores de outros cursos) dos quatro *campi* está relativamente equilibrada do ponto de vista do desenho curricular, principalmente quanto à formação em Programas *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), que são essenciais para a formação e funcionamento do NDE – Núcleo Docente Estruturante, conforme prevê o Parecer CONAES/MEC nº 04 de 17 de junho de 2010, combinado com a Resolução nº 278/11 – CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 15 de setembro de 2011, cuja principal atribuição é tornar o PPC – Projeto Pedagógico do Curso atual, contemporâneo, dinâmico, flexível, interdisciplinar, sempre voltado na busca dos meios adequados para tornar o egresso mais capacitado para o mercado de trabalho.

A não conformidade entre os Quadros 15 e 16 se refere basicamente a processos internos de remoção, aposentadoria e exoneração ainda não concluídos, visto que os dados foram obtidos em espaços de tempo distintos (2015 e 2014, respectivamente). Ademais, especialmente em Teresina, alguns professores que atendem à UAB – Universidade Aberta do Brasil, cujo órgão no âmbito da UFPI é o CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância, estão lotados no Curso de Administração da sede (Teresina).

São reduzidas as dúvidas quanto a convicção de que a formação do professor, em nível acadêmico e no espaço empresarial, contribui efetivamente para a consolidação de uma visão ampla sobre o universo da profissão, embasada no pensamento contemporâneo de definir o desenho curricular em patamares dinâmicos e atuais, sempre tendo em vista a relevância do aspecto prático na formação do graduando. Uma vez que a pesquisa é parte importante na formação do professor e tal posição representa uma considerável contribuição no manejo

curricular, o ideal é que haja uma combinação entre professores que atuaram nas organizações e professores que concentraram seus estudos na academia.

Embora o Quadro 16 apresente expressivos percentuais de docentes envolvidos com disciplinas mais operacionais, verifica-se um paradoxo com os dados dispostos no Quadro 14, onde se observa um percentual reduzido de créditos práticos em comparação com a carga horária total de cada curso, designando, possivelmente, uma forte concentração em disciplinas teóricas, em detrimento de uma ação pedagógica mais voltada para a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e para iniciativas de cunho empírico – aspectos previstos no PPC. Isto tem implicação direta com a formação do aluno, supostamente indicando um desalinhamento entre os procedimentos da academia e o perfil de profissional que o mercado necessita.

A justificativa apontada pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração do *Campus* Teresina (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2005, p. 8) traz uma visão nesta linha: “Entendendo esse processo como uma oportunidade, e não como uma ameaça, os cursos de graduação em Administração não podem ficar confortavelmente atrelados aos padrões burocráticos do passado”. Sob o mesmo raciocínio e mirando em um horizonte que está mais do que acoplado ao universo globalizado, o PPC do Curso de Administração do *Campus* Picos (2009, p. 8) aponta que

a UFPI oferta este curso voltado para a formação de sólidas competências, tanto em nível de ensino de graduação quanto em nível da educação permanente, preocupando-se com a preparação do futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do **mercado de trabalho** e das condições do exercício profissional (grifos do autor).

Como já mencionado e sob este desígnio, o docente universitário tem uma tarefa das mais relevantes para a formação do administrador do futuro, o que lhe exige certas condições – objetivas e subjetivas – para que possa encarar o permanente desafio de acompanhar os ritos da lógica capitalista. Como afirma Minet (1994, p. 16) “a noção de competência parece ser uma resposta possível, ainda em construção, na medida em que se situa na interseção das dimensões objetivas e subjetivas da atividade”. Para animar as discussões, a partir dos postulados teóricos e das narrativas obtidas em campo, é possível construir um quadro de referência que reconhece a importância da teoria, mas potencializa a prática como condição de destaque no processo ensino-aprendizagem no curso em perspectiva, consignando o quão relevante é a prática na formação dos alunos.

Com a intenção de contribuir para uma compreensão mais consistente da proposta carreada nesta pesquisa, o Quadro 17 faz um esboço entre a teoria e a prática no amplo contexto do processo educativo na universidade, comparando a conduta docente quando alicerçada apenas nas teorias e aquela desenvolvida por meio de procedimentos mais práticos, estes que são, conforme extensamente esboçado, os que normalmente têm iminente relação com o cotidiano do administrador, conforme atribui Guimarães (2014). Muitos destes atributos estão presentes no PPC.

DIMENSÃO	TEORIA	PRÁTICA
Campo nuclear	Acadêmico (universidades)	Organizacional (empresas)
Domínio	Particular (docente)	Público (mercado)
Experiência	Narrada e contemplativa	Real e corporificada
Propósito do ensino	Noção	Significado
Tratamento dos conceitos	Interpretativo	Pragmático
Utilidade profissional	Abstrata	Concreta
Instrumentos conceituais	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção • Reflexão • Planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação • Experimentação • Execução
Processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Prescritivo • Procedimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Propositivo • Atitudinal
Efeito para o docente e para o aluno	Favorece a capacidade de memorização	Favorece a capacidade de experimentação
Orientação	Como funciona	Por que funciona
Objetivo do processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar • Explanar • Refletir 	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar • Percorrer • Incursionar
Finalidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Internalizar • Intenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar • Desempenho
Revisão curricular	Lenta	Intensiva
Estilo do processo	Novação	Inovação
Recurso argumentativo do professor	Persuasão	Convencimento
Espaço de ação	Sala de aula	Sala de aula, campo, empresas, laboratórios
Avaliação do aluno	Individual	Coletiva, compartilhada
Estrutura curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Conservadora • Contida 	<ul style="list-style-type: none"> • Contemporânea • Ousada, criativa
Agente de referência	Burocratas	Docentes
Currículo construído por meio	Das convenções, dispositivos legais e diretrizes	Das competências dos professores a partir da demanda do mercado
Abrangência de aprendizagem do docente	No mundo	Sobre o mundo
Precondição pedagógica	Responsabilidade moral	Responsabilidade ética

Referência para a mensuração da competência docente	Discurso	Performance, desempenho
Tipo de formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Estanque • Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica • Continuada
Postura do docente	Reativa	Proativa
Identidade docente	Ideológica	Consensual
Relação entre os componentes curriculares	Unidisciplinar	Multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar
Produção docente	Individual	Coletiva e cooperada
Foco pedagógico	Ensino	Ensino, pesquisa, extensão, gestão, investigação
Modelo didático	<i>Savoir-Faire</i>	<i>Apprendre-Pratique-Socialise</i>

Quadro 17 – Relação entre teoria e prática no processo educativo

Fonte: GUIMARÃES, 2014 – com adaptação do autor

Diante do cenário apresentado, notadamente em relação à composição teoria-prática no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos sob investigação e tomando a formação do corpo docente (Quadro 16) comparado com o Quadro 14, que retrata fielmente a carga horária prática contida em cada PPC, permite-se concluir que há um certo distanciamento entre o que se projeta no espaço de ação do administrador – em sua perspectiva objetiva – e o que de fato ocorre na academia em termos de atuação didática – sob um olhar subjetivo, inobstante o elevado percentual de docentes que atuam no segmento profissional do curso, onde normalmente deveriam ser desenvolvidas as mediações mais funcionalistas, próprias de um curso voltado para o mercado de trabalho, onde a tomada de decisão, as atitudes, a intuição, a eficiência, a inspiração, entre outras características – diferente da Medicina, Engenharia e Direito, que são profissões normalmente acionadas por protocolos – são os requisitos mais valorizados.

Os dados induzem à análise de que há descompasso entre o que prevê o currículo e o que existencialmente transcorre no cotidiano da sala de aula, exigindo uma profunda reflexão sobre a dinâmica na construção do currículo e sobre o papel do docente na condução alinhada dos componentes curriculares, balizando-os sob um olhar mais mercadológico, isto é, contextualizando o PPC em sua profunda vocação. O propósito em todo o contexto esboçado é que as relações entre teoria e prática no âmbito do currículo do Curso de Administração dos quatro *campi* da UFPI tem estreita conexão com:

- os indicadores do mercado – por meio dos procedimentos organizacionais – com o suporte da lógica capitalista, o qual detém reconhecida força no enredamento que mantém com a Educação (Capítulo 2);
- a estruturação e dinâmica do currículo (Capítulo 3), tomado como instrumento capaz de melhor formar o futuro administrador, com apoio incondicional do professor;
- a formação inicial e continuada do docente, cuja estruturação perpassa pelas competências que reúne (Capítulo 4), e
- a maneira como o docente conduz a sua prática – atuando sob o modelo sugerido *apprendre-pratique-socialise* – sempre tendo em vista que a natureza desta profissão requer um comportamento mais operativo e funcionalista, como apontado nesta pesquisa.

Neste estágio, o levantamento em campo, por meio das entrevistas com os Coordenadores de Curso e com a Coordenadora de Currículo da UFPI, torna-se essencial para refutar ou atestar os pressupostos da pesquisa (Quadro 3), buscando também achados que enriqueçam a importância do ensino mais pragmático para a melhor formação do aluno de Administração.

5.3.2 A Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica

Os Coordenadores do Curso representam os sujeitos da pesquisa porque são eles que presidem o NDE – Núcleo Docente Estruturante, instância a quem cabe a iniciativa de revisar o currículo do curso. É o coordenador, também, que mantém contato direto com todos os docentes do curso, detendo condições não apenas para inferir sobre a dinâmica do curso que dirige, mas sobretudo sobre informações que podem sugerir a modificação inclusive no PPC. Não obstante a proximidade contida nos objetivos e missão dos cursos sob análise, é a singularidade de cada opinião que enriquece os significados contidos nas entrelinhas dos relatos, daí a pertinência da análise de conteúdo como método recorrido. O pesquisador esclareceu previamente ao entrevistado o foco da pesquisa e em que consistia seus objetivos, sendo afirmado por alguns depoentes o aspecto inovador do trabalho.

Em razão da técnica que utiliza, alinhada a um caráter operacional, o presente trabalho ancorou-se na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como método de tratamento dos dados

empíricos. Segundo a autora (BARDIN, 2011) o método tem como objetivos fundamentais: a superação das incertezas – ou a verificação prudente, assentada no indispensável rigor que uma mensagem necessita transferir – e o enriquecimento da leitura – aqui buscando avançar para além das aparências que determinada mensagem exprime, aprofundando a interpretação para torna-la rica na essência da intenção ainda não desvendada. Entende-se como análise de conteúdo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

O manejo coerente das mensagens é, portanto, fundamental para desvelar o mistério que pode obstar a compreensão do que se deseja expressar. Atrás de um discurso pode haver outro discurso, cabendo ao pesquisador resgatá-lo com o fito de aprofundar o real interesse da fala do emissor, isto é, descortinar o obscuro por trás da narrativa. Ou seja, a proposta é que seja realizada uma interpretação do implícito (BARDIN, 2011) a partir das inferências promovidas, aportadas, por sua vez, em comunicações documentais e orais. Assim, o método será utilizado tanto para a análise documental (Projetos Pedagógicos) quanto para o material verbal, operando, neste caso, a análise sobre os aspectos subjetivos das respostas.

No aspecto prático do método, a análise de conteúdo atua tanto para desvelar intenções contidas em documentos (jornais, livros, *outdoors*, documentos oficiais, etc.) quanto em produções orais (discursos, enunciações, expressões). Para o objetivo desta pesquisa, a entrevista diretiva constituiu uma excelente fonte de angariação de posicionamentos, dada à sua consistência, por conta do roteiro preestabelecido (Apêndice A). No curso das entrevistas, o pesquisador procurou controlar suas expressões, evitando esboçar gestos de rejeição, dúvida, aprovação, satisfação, etc. de forma a não influenciar a narrativa. Interveio, apenas em esporádicas situações, para melhor esclarecer o ponto de vista trazido pelo depoente.

Sendo a inferência elemento basilar no contexto da análise de conteúdo, é a “[...] presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146), o real fundamento da abordagem qualitativa na presente pesquisa.

Inobstante o número de questões abertas (Apêndice A), todas explorando as categorias temáticas da pesquisa (revisão curricular, relação teoria-prática, formação docente, competências do professor, mobilização de um ensino mais prático), a técnica da entrevista diretiva, por outro lado, tem a vantagem de fornecer respostas mais objetivas, requerendo um tratamento de dados menos complexificado, muito em razão da baixa interveniência do entrevistador e das raríssimas digressões, incompreensões ou hesitações dos entrevistados, os quais, poucas vezes expuseram expressões faciais, polifonias, estereótipos, embaraços ou generalidades que pudessem caracterizar um viés dissonante ou uma evasiva ao tema.

Os depoimentos apresentam características interessantes, pois externam, por vezes, a homogeneidade temática no discurso, isto é, as posições sobre determinado tema objeto da pesquisa são semelhantes. De acordo com Bardin (2011, p. 135) “a noção de tema [...] é característica da análise de conteúdo”. O conceito de tema trazido por Bardin (2011, p. 135) a partir da ideia de Berelson (1952) é a seguinte: “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”. São estas singularidades – similares ou distintas – que ratificam a técnica do estudo multicaso (MARTINS; THEÓPHILO, 2009) nesta pesquisa.

De todo modo, o material verbal obtido forneceu as linhas que permitiram articular os objetivos (geral e específicos) e os pressupostos levantados, sendo o conjunto das falas apresentado e tratado no próximo tópico.

5.4 As entrevistas e os achados da pesquisa

Diante dos quadros de referência, tomado como elemento sedimentador da pesquisa a fundamentação teórica e por meio dos documentos que permitiram analisar e melhor pautar o desafio, avançamos na busca da resposta ao problema inicialmente lançado e na afirmação ou refutação dos pressupostos avançados (Quadro 3), utilizando-se os objetivos iniciais que nortearam a caminhada.

Para dar consistência às intenções, foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado aos quatro Coordenadores do Curso de Administração e à Coordenadora de Currículo da UFPI, instância subordinada à PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, responsável pela

análise *a priori* de todos os Projetos Pedagógicos na UFPI, que conta atualmente com mais de 100 Cursos de Graduação. Os sujeitos foram identificados com as letras X, Y, Z, K e L, lembrando que todos são coordenadores – do Curso e de Currículo da UFPI e que, além desta atividade, os Coordenadores de Curso presidem o NDE – Núcleo Docente Estruturante.

Entende-se que o tempo na condução da coordenação e na docência revela um importante fator para compreender as motivações que importam a revisão curricular – um dos objetivos específicos desta pesquisa – considerando as transformações e alternâncias (sociais, econômicas, políticas do corpo docente, das organizações, do perfil dos alunos, etc.), assim como pela legitimidade que concede aos depoimentos face ao envolvimento direto que os coordenadores têm com os tópicos que são objeto da presente pesquisa. O Quadro 18 resume o perfil dos entrevistados. Vale a menção de que dois dos sujeitos da pesquisa estão à frente da coordenação do curso há menos de um ano, mas este fato não elimina o conhecimento que eles têm do PPC e em especial do currículo do curso, em razão da participação em reuniões do NDE e em outras instâncias deliberativas, como Colegiado do Curso e/ou Assembleia Departamental.

STATUS		QUANTIDADE	TOTAL
Coordenador com doutorado concluído em Administração		-	05
Coordenador com doutorado concluído em outra área		01	
Coordenador com doutorado em andamento na área		01	
Coordenador com mestrado concluído na área		02	
Coordenador com mestrado em andamento		-	
Coordenador com especialização concluída na área		01	
Tempo de docência (em anos) no Magistério Superior antes de ingressar na UFPI	Sem experiência	01	05
	Até 1 ano	01	
	De 2 anos até 5 anos	-	
	De 6 anos até 10 anos	01	
	De 11 anos até 15 anos	01	
	Acima de 16 anos	01	
Tempo de docência (em anos) no Magistério Superior na UFPI	Até 1 ano	01	05
	De 2 anos até 5 anos	01	
	De 6 anos até 10 anos	03	
	De 11 anos até 15 anos	-	
	Acima de 16 anos	-	
Período de tempo à frente da Coordenação	Até 12 meses	02	05
	De 13 meses a 24 meses	02	
	De 25 meses a 36 meses	01	

	De 37 meses a 48 meses	-	
	Acima de 48 meses	-	

Quadro 18 – Perfil dos entrevistados

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

As entrevistas aconteceram no mês de junho de 2015, conforme cronograma constante do Quadro 19, e foram gravadas para posterior transcrição, cujo procedimento transcorreu ainda em junho. Precedente à aplicação do questionário e realização da gravação, foi apresentado aos sujeitos da pesquisa o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujos documentos encontram-se em poder do pesquisador. Não houve dúvidas relacionadas aos termos do TCLE. O rol de questões é apresentado no Apêndice A.

Entrevistado (a)	Data da entrevista	TCLE assinado?	Entrevista gravada com autorização do(a) entrevistado(a)?
X	02/06/15	Sim	Sim
Y	03/06/15	Sim	Sim
Z	22/06/15	Sim	Sim
K	08/06/15	Sim	Sim
L	09/06/15	Sim	Sim

Quadro 19 – Datas e condições das entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015

Os depoimentos, transcritos e dissecados sob o domínio da análise de conteúdo, sob o prisma da categorização temática, conforme mencionado antes, sinalizam uma convergência para os pressupostos levantados no presente estudo, sempre tendo em vista as conexões entre teoria e prática presentes no PPC e com um olhar voltado para o que preconcebe o mercado de trabalho, ou seja, a realidade onde desembarcarão os egressos. Além disso, reconhece-se que os discursos constituem uma realidade espaço-temporal e, portanto, refletem uma situação que não pode ser interdita, a partir da tessitura que assinala o contexto do Ensino Superior. As entrevistas, assim, constituíram o amálgama que permitiu dar consistência e legitimidade ao novo teórico desenvolvido.

Estruturalmente, os depoimentos respeitaram a sequência das questões previstas no Apêndice A, embora sejam entremeados por considerações feitas pelos entrevistados a partir de provocações do pesquisador, buscando realçar a questão em debate. Outro ponto de destaque é que optamos pela transcrição na íntegra dos depoimentos, a fim de conservar o caráter crítico, detalhado e qualitativo de cada opinião. Por fim, quando o entrevistado mencionou a

cidade onde está instalado o *campus*, o código utilizado foi o mesmo atribuído ao coordenador (Quadro 19), para fins de resguardar o sigilo do depoente.

As Questões 1 a 4 são fechadas e serviram de suporte para a elaboração do Quadro 18. Em relação à Questão 5 [Qual é a sua visão sobre o currículo do Curso de Administração? Você acha que este currículo atende ao mercado de trabalho?], o entrevistado X afirmou que “para nossa cidade, sim, porque a ênfase dele é formar empreendedores que possam atuar não só na nossa cidade, mas na macrorregião de um modo geral. O enfoque do curso é para a área do comércio”. Y, por sua vez, esboça um extenso e interessante ponto de vista, afirmando:

De forma alguma! Eu fiz uma pesquisa quando eu trabalhava no Instituto de Tecnologia da Informação da Informação e Comunicação (ITIC), generalizando primeiro, em que nós analisamos os cursos na área de gestão e na área de Tecnologia da Informação, e analisamos os egressos, no segundo grau, e suas perspectivas deles, e analisamos o que as empresas precisavam desses alunos, e a conclusão foi que, **o que o mercado desejava, infelizmente não era o que as universidades estavam formando**, isso lá no YYY [Estado]. Aqui como não foi feita nenhuma pesquisa desta natureza, para que a gente pudesse comprovar que isso ocorre, mas supõe-se que **essa verdade seja igual aqui na UFPI** em YYY [cidade], nós estamos montando um convênio de cooperação com o Sindicato das Empresas de Comércio de YYY [cidade onde fica o *campus*] que agrega mais de cem comércios, para que a gente consiga colocar esse pessoal e que eles nos deem prioridade no momento em que surgir o estágio. Como nós sabemos que **esse currículo que nós temos não é exatamente o que o mercado necessita e que há uma série de deficiências**, nós vamos colocar cursos, baseados na demanda destes comércios, então estes comércios vão nos dizer o que é que efetivamente eles estão precisando dos nossos estágios, e nós vamos fazer com que uma deficiência do curso acabe se transformando numa virtude e então iremos suprir essa carência através de cursos de extensão esporádicos, voltados especificamente para as empresas do comércio de YYY [cidade], por que a gente sabe que YYY [cidade] a vocação é o comércio, tem algumas indústrias e algumas prestadoras de serviços, mas o comércio é que é o forte da economia local (Grifos do autor)

Perguntado se é um desejo do Curso de Administração de YYY [cidade] que o aluno seja preparado para atuar nessa macrorregião, o coordenador assim se posicionou:

Exatamente, o que nós queremos é não só que os alunos de YYY [cidade] sejam só de YYY, mas que eles depois de formados permaneçam aqui, para que o conhecimento que estamos gerando, que ele fique circulando dentro da região de YYY e não que seja aproveitado por outros centros, como Teresina, Fortaleza, Recife e etc. Nosso interesse é de fixar os nossos alunos aqui em YYY, para que seja uma mão de obra qualificada e que venha contribuir mais ainda com o crescimento do município em termos de geração

de renda, aumento de PIB e todos indicadores que nós consideramos importantes.

Em seguida, o entrevistado K apresenta a seguinte posição ainda em relação à Questão 5:

Hoje a gente tem dois currículos, um para os alunos do turno da manhã, e um noturno. Quando a gente assumiu a coordenação, a gente ficou com a pulga atrás da orelha, por quê? O curso da manhã tem 3075 (três mil e setenta e cinco) horas e funcionava pela manhã, tarde, às vezes até à noite, e o currículo noturno que tem 3150 (três mil e cento e cinquenta horas) ele só funcionava à noite, quando chegava lá no 6º, 7º e 8º períodos, é que tinha o estágio e o TCC. E aí a gente foi olhar o porquê disso, e percebemos que o PPC e até a própria matriz curricular do Curso de Administração precisavam de ajustes, então a gente verificou pontos falhos em alguns currículos ou no PPC, e chegamos à conclusão que **tanto o curso manhã como o noturno precisavam ser ajustados e antenados ao mercado de trabalho**. Em julho de 2014 nós formamos uma comissão, reunidos no NDE, para fazer um ajuste nos atuais e lançar um projeto novo que vai ser lançado no período 2015.2. Então fizemos os ajustes no currículo do turno da manhã, pois detectamos uma falha, que tinha **3075 horas de aula em sala** [concentração teórica]. Como nós íamos receber a comissão do MEC, foi feita uma pesquisa para os atuais currículos, **pois estes deixam a desejar**, tanto é que fizemos um currículo novo que tem como objetivo ajustar a **unificação dos currículos**, como é que manhã tem um currículo e à noite outro? A ideia era facilitar a vida dos alunos que poderiam fazer disciplinas em turno contrários sem prejuízos, e o outro ajuste que a gente sentiu era de **adequar a prática mais próxima ao mercado de trabalho**, então a gente fez uma pesquisa com alguns empresários e alguns alunos e percebemos suas necessidades, daí montamos uma comissão, o que é que eu fiz quando montamos esta comissão? Nós pegamos currículos de outras universidades de ponta, e pegamos as matrizes curriculares para a comissão analisar, tiramos algumas disciplinas que achamos repetidas e inserimos outras disciplinas, além do que a lei mandava, como jogos de empresa, negociações, e aí, quando a comissão fez este estudo, nós trouxemos para o NDE para avaliação, e aí fizemos duas reuniões com os professores, principalmente com os da Administração, para avaliar se estava bom, vimos as ementas, etc. e colocar a parte prática também. Depois que fizemos [reuniões] com os professores, também fizemos com os alunos. Tivemos uma boa participação dos alunos. Os professores de uma maneira geral contribuíram para este novo currículo. Então hoje o currículo vai ser unificado, um só para manhã e noite, e com uma recomendação da Coordenação de Currículo [um dos entrevistados desta pesquisa], que unificassem os currículos com os outros três *campi*, não está totalmente igual, e a comissão do MEC, avaliaram bem a proposta do novo currículo, e tivemos sim **esta preocupação de aproximar o máximo da prática**, tanto é que uma das nossas metas, e criar o nosso laboratório de práticas empresariais, desde que eu entrei na universidade eu venho lutando por este laboratório e a gente pretende retomar este processo, pois é importante a prática, que eles [alunos] tenham este contato (Destques do autor).

Sobre a questão ora em análise, L assim se posiciona, mencionando os aspectos legais que orientam a estruturação de um PPC:

Sobre o currículo do Curso de Administração o que posso falar é que é um currículo que ele atende todas as **orientações legais** em nível de Conselho Nacional de Educação e suas diretrizes, o currículo atende as orientações legais aqui da Universidade Federal do Piauí, e se atende o mercado de trabalho, eu não sou a profissional mais indicada para dizer isso, pois essa não é minha área, mas eu considero um curso com bom nível, até porque todos os cursos foram bem avaliados pela comissão do INEP, e todos muito bem avaliados, então **pressuponho que seja um projeto que esteja em consonância com o mercado de trabalho**, tendo em vista as avaliações que têm sido boas, até os alunos também que participam do ENADE, eles têm sido bem avaliados, então **pressuponho que seja um curso que atenda ao mercado de trabalho** (Grifos do autor).

Complementando o rol dos entrevistados, Z apresenta as seguintes considerações:

O atual currículo, sim! A nossa realidade aqui no Curso de Administração é que nós tínhamos um currículo até antes de 2012, que foi elaborado em 1976, então de lá até 2012, a Administração, o contexto empresarial, **as organizações, passaram por diversas mudanças, se hoje a velocidade com que isso ocorre é em fração de segundos, imagine num intervalo de tempo tão grande desse. Então nós tínhamos um currículo totalmente desatualizado**, onde esse currículo na verdade não formava um profissional condizente com as atuais exigências do mercado de trabalho, e foi nessa percepção, que nós resolvemos em 2012 atualizar e reestruturar esse currículo do curso. Então, de lá até agora os novos ingressantes, aqueles que adentraram a partir de 2013, **entraram sob uma perspectiva de uma formação ajustada à condição de mercado de trabalho atual**, buscando a **interdisciplinaridade**, a formação específica do administrador, com uma visão mais ampla, holística, tanto no aspecto político, social e econômico. Então hoje nós consideramos o currículo atual do curso ele é um currículo adequado, tanto na visão de mercado de trabalho, como também sob os critérios acadêmicos, didáticos-pedagógicos (Grifos do autor).

Vale destacar que uma observação comum aos entrevistados é que o PPC tem a missão e os objetivos alinhados ao que necessita o mercado (Pressuposto 2), porém assinalam que o aspecto prático do mesmo não está sintonizado com as mudanças que vêm ocorrendo. Sob uma análise minuciosa, percebemos que alguns entrevistados expuseram que o currículo ainda não está alinhado com as necessidades organizacionais, notadamente em razão das especificidades regionais que cada coordenador registra em seu depoimento, isto é, alguns depoentes frisaram a importância de preparar o estudante para o mercado local [cidade onde

está instalado o *campus*], todos com forte ênfase para o serviço e o comércio, uma característica comum ao Estado do Piauí.

Outro ponto importante apontado pelos entrevistados é o tempo que se leva para que o currículo seja revisto. Face às mudanças permanentes no contexto societário, a revisão periódica do currículo é requisito entendido como necessário para acompanhar tais transformações, dotando o aluno de competências próximas ao que o mercado exige como indispensável à empregabilidade. Por outro lado, ficou clara a preocupação dos entrevistados em buscar meios de tornar o currículo mais moderno, cuja atualidade visa a qualificar o corpo discente, até porque os PPC's mencionam a necessidade de abertura e interação dos objetivos – por intermédio do currículo – com o ambiente externo.

Em razão do desalinhamento entre currículo e mercado mencionado por alguns depoentes, é fundamental averiguar o que os entrevistados expuseram em relação à pergunta 6 [Em sua visão, a missão e os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estão alinhados com os requisitos (as necessidades, exigências, demandas) do mercado de trabalho?], que vem a ser um dos pressupostos da pesquisa. O entrevistado X afirmou que

localmente, na cidade de XXX, sim, visto que o foco do curso é a formação do aluno é (sic) para ocupar diversos cargos no mercado de trabalho em nossa cidade e macrorregião, mas ao mesmo tempo que se possa instigar neles a oportunidade de eles próprios possam abrir seu próprio empreendimento.

Por sua vez, Y assim assinala a sua percepção quanto à Questão 6:

Eles estão alinhados. O que acontece é que **o que está sendo colocado no PPC não é que o que ocorre na prática**, tem uma missão muito bonita os objetivos estão de acordo, mas na prática não é o que acontece, então esse é o grande problema do nosso PPC, um dos problemas. Nosso PPC muito se fala em multidisciplinaridade, que multidisciplinaridade é essa que a gente dificilmente compartilha uma disciplina com outro curso? Então o nosso PPC é infelizmente um PPC, eu diria “para inglês ver” (Grifos do autor).

Perguntado se o curso forma o aluno para atuar em outros Estados, com outras demandas e exigências, o coordenador X respondeu: “Acredito que sim, não propriamente para o contexto de uma grande capital como Recife, Fortaleza, São Paulo. É claro que as condições de empresas serem grandes corporações totalmente diferente da nossa realidade, onde a grande maioria é de pequenas e médias empresas”, apontando que em particular no caso da cidade

onde X é coordenador, o curso é voltado para o mercado local, o que denota uma preocupação com a formação do aluno para atuar sob as condições específicas da região. No tocante à Questão 6, K registra assim seu ponto de vista: “Estão! Primeiro eles estão alinhados com o PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional, recém-aprovado pelo Conselho Superior – CONSUN da UFPI para o quadriênio 2015-2019], e com base também nas diretrizes curriculares do Curso de Administração, e o estudo que nós fizemos em algumas instituições, nosso mercado de trabalho e o anseio de nossos alunos”. Por sua vez, L informa que

Eu afirmo, com relação ao curso, ele tem uma missão bem clara que é formar administradores, **capazes de se inserir nesse mercado de trabalho, não só em uma área da Administração, mas é um curso que se propõem formar um profissional generalista**, depois de formado ele busque a área que ele mais se identifique, e que os objetivos estão também em consonância com essa missão, porque os objetivos são claros e eles foram colocados que para se formar um profissional capaz de se inserir no mercado de trabalho, capaz de atuar de forma autônoma, então os objetivos estão de certa forma alinhados com a visão, e se vai atender a demanda do mercado de trabalho, também eu não me coloco com competência para dizer, pois não é da minha área (Grifos do autor).

O depoimento de Z está alinhado com o disposto no PPC no tocante à missão e objetivos, notadamente ao aspecto holístico da formação do administrador. Segundo Z, respondendo a Questão 6,

sim! É um perfil com uma visão empreendedora, holística, uma visão humana, uma visão mesmo baseada na necessidade de formar um profissional com conhecimento científico, porque hoje, inclusive isso a gente discute, debate em todos os eventos, ou em quaisquer situações que a gente possa estar levando, **a defesa do gestor profissional e não só do gestor prático, e o que a gente percebe hoje no mercado de trabalho, é que há na verdade a predominância de gestores práticos**, se respaldam na arte de administrar, nas suas habilidades, **mas não cem por cento nas competências**, então, assim, esse perfil hoje, através da missão, dos valores e do que é o propósito do profissional, que o currículo pedagógico prevê, é que este venha ajustar as organizações nesse sentido, considerando a administração como arte, mas também como ciência (Destaque do autor).

Das narrativas vinculadas à Questão 6 pode-se inferir que os termos do PPC – missão e objetivos – têm conexão com o que emana do mercado. Todavia, observamos que na prática, isto é, no cotidiano docente, há um distanciamento entre o prescrito e o realizado, uma vez que a preparação do administrador subentende um alinhamento do aprendizado promovido na

academia com os procedimentos adotados no mercado de trabalho. De fato, o PPC em termos legais e semânticos corresponde à realidade, mas no tocante à execução do que ali está previsto manifesta carências que precisam ser equalizadas. É provável que apenas alguns professores se detenham na leitura atenta das diretrizes descritas no PPC e esta omissão implica na sua descaracterização, empiricamente falando.

Outro pressuposto da pesquisa (P1) está presente na Questão 7 [Em sua opinião, você acredita que a formação e a experiência do professor contribuem para o ajuste, reformulação e construção do currículo, adaptando-o às contingências determinadas pelas novas posições mercadológicas?], cuja resposta do entrevistado X foi a seguinte: “Acredito que sim. A gente pode estar melhorando (sic), aperfeiçoando, agregando mais as demandas, as necessidades da nossa cidade. O PPC está em mudança no momento”. Em uma análise mais profunda do ponto de vista acadêmico, Y assinala:

Eu tenho certeza que contribui e que vai contribuir para esta reformulação. A Administração tem uma característica que já nos favorece que é a questão da **multidisciplinaridade**, nós temos no nosso PPC atual, que já considero exagerado, disciplinas, por exemplo: Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Direito, Contabilidade, Economia, e uma série de outras ciências, e isso já favorece nossa mudança do nosso currículo, e não só isso vai favorecer, também **nosso alto índice de qualificação**, hoje nós temos oito professores em Pós-graduação, sendo sete doutorandos, então possivelmente daqui a dois ou três anos, teremos, se mantivermos, obviamente, se este pessoal não for para outros centros, nós seremos o *campus* que terá o maior percentual de doutores do Curso de Administração, e não vai ser uma diferença pequena, vai ser uma diferença enorme, porque a quantidade de doutores é mínima.

Ainda sobre a Questão 7, K foi enfática ao asseverar que a experiência do professor contribui para a revisão curricular, externando sua apreensão quanto aos docentes recém-admitidos na UFPI sem uma experiência profissional anterior. Segundo K,

só contribui! Hoje uma grande preocupação minha, é exatamente, nada de ser contra, **um ex-aluno nosso, sem experiência alguma, já ingressando na docência, sem experiência e vivência, qual é a prática, qual é a vivência que ele tem? Eles estão assim muito teóricos**, por acharem que uma maneira de ganhar dinheiro rápido é sendo professor, isto é minha luta, e temos até alguns professores que ficam estimulando, havendo uma acomodação, **com certeza você nota a diferença do professor que tem tanto a experiência quanto a prática, então a experiência é importantíssima** (Grifos do autor).

Tomando a questão em apreço, Z assim externa o seu ponto de vista:

Eu vejo que a experiência, na verdade, ela já contribui de alguma forma, porque se você vivenciou, se você passou por uma determinada situação, você realmente adquiriu conhecimento. Então, o professor que chega, lógico que independente da sua experiência acadêmica ou profissional, ele vem a contribuir para essa atualização e até para a aplicabilidade do currículo. Então eu considero importante a questão da experiência nesta formulação.

Por outro lado, contribuindo com uma posição mais crítica, L considera que a experiência tem relevância na revitalização do currículo desde que o professor acredite no PPC e participe ativamente de sua elaboração. O depoimento alerta que nem todos os docentes recorrem a esta fundamental competência para com os pares discutir as bases de um currículo mais dinâmico e atualizado. Para L

é uma questão até difícil de responder. Se a formação... No campo do conhecimento. Com certeza tendo uma boa formação, se você conhece bem sua área você tem como contribuir mais para aquela área, no momento da reformulação de um currículo. Se você é um profissional que é atualizado, que tem uma visão mais ampla do processo, claro que você vai dar uma contribuição, e a experiência do professor ela pode contribuir ou não, **tem professor que tem vinte anos de trabalho e não acredita que o projeto faça a diferença**, já tem professor com menos tempo de experiência e ele acredita que o projeto é até decisivo na formação do profissional, por quê? Porque ele se orienta por aquele projeto. Mas há pessoas que não acreditam em um projeto, um planejamento, elas fazem como vai, dando certo, não sei, qual é o norte que elas tomam de referência, **mas tem professores que não conhecem a ementa da sua disciplina e o projeto**, ele pega a ementa e vai modificando como acha que deve, acha que não está boa [ementa], penso que este não acredita no projeto de um curso. Então este professor não vai ajudar muito na reformulação do projeto se ele não acredita, ele precisa acreditar que aquele projeto realmente é o que vai dar um norte para o curso (Grifos do autor).

Ao ser perguntado (a) se este professor – que em suas palavras, não acredita no PPC e vai modificando como acha que deve – se este não seria o momento de o professor buscar contribuir com o Projeto Pedagógico, buscar revitalizar, a partir da visão dele, de que a ementa não está adaptada, ajustada, L assim se posicionou:

O ideal seria, mas o que a gente percebe é uma dificuldade que os NDE's [Núcleo Docente Estruturante] têm de agregar estas pessoas para dar sua contribuição no PPC do curso, aí as justificativas são diversas, com as desculpas de estarem sobrecarregados, muitas atribuições, não tem tempo, muitas atividades, e acabam não contribuindo, mas deviam ser estas pessoas

que modificam que deviam estar contribuindo para que o projeto fosse aprimorado, **para que de fato você tenha um projeto que esteja em sintonia com as demandas do mercado**, não vai formar o profissional somente para atender as demandas do mercado, ele tem que estar em sintonia, ele deve ser capaz também de modificar essas demandas, se o mercado precisar ser modificado, se a realidade, se a sociedade precisar ser modificada, como a nossa que agora a gente vive uma insatisfação muito grande com relação ao meio ambiente, precisa ser melhor cuidado, deve ser uma preocupação de todos os profissionais, existem depreciações, falta de cuidado, aí eu vou ser este profissional? Não! A gente não pode ser estes profissionais, deve trabalhar na contramão, no sentido de inverter o que está sendo feito, então o projeto deve contribuir para formar este profissional que não só para atender as demandas, mas também para modificar o que existe no mercado, na sociedade, se não estiver sendo conduzido da melhor forma, se precisar modificar, se precisar se redefinir, mas não pode deixar de perceber quais são as exigências feitas ao profissional, se não formaremos profissionais que vão aumentar a fila dos desempregados (Grifos do autor).

No tocante à Questão 7, é possível resgatar importantes pontos a partir das narrativas: Y, por exemplo, exprime sua preocupação com a eventual remoção dos doutorandos atualmente vinculados ao curso, denotando a importância da pesquisa no contexto formativo não apenas do docente, mas sobretudo do corpo discente, dando a entender que a perda destes profissionais implicará na queda da qualidade do ensino. K registra sua preocupação com os neodocentes, que ingressam no Magistério Superior sem qualquer experiência profissional anterior, resultando em um denso ensino teórico, motivo de reclamação dos alunos, que compreendem a necessidade de vivenciar o conhecimento em seu aspecto empírico, notadamente em razão dos enormes desafios que o mercado de trabalho impõe. Para L, a falta de compromisso de alguns docentes com o PPC pode significar um viés distorcido no processo ensino-aprendizagem, pois o não-conhecimento do documento caracteriza a utilização de métodos possivelmente desconectados com a realidade da profissão, ou seja, o docente realiza sua tarefa de acordo com suas convicções, sem voltar seu olhar para o que de fato acontece no ambiente externo. Esta posição complexifica o processo de aprendizagem do aluno e compromete a sua integral formação, elemento previsto em todos os PPC's pesquisados. De modo geral, resta implícita a relevância da formação do professor – experiência obtida em empresas ou na academia por meio de qualificação em Programas *Stricto Sensu* – para assegurar uma revisão curricular qualitativa.

Avançando, a Questão 8 [Você entende que os professores compreendem a necessidade de atualizar o currículo e, para tanto, fazem uso de suas competências, especialmente no tocante

às disciplinas mais práticas, para dar ao egresso um portfólio mais funcionalista do conhecimento?] tem nítida conexão com outro pressuposto (P3) e com as categorias temáticas (revisão curricular, relação teoria-prática, formação docente, competências do professor, mobilização de um ensino mais prático), e objetiva desvelar se os docentes têm a percepção adequada da importância da utilização de suas competências para a revisão do currículo do Curso de Administração, que pelo já constatado, parece não atender adequadamente ao mercado de trabalho. Como afirma Sacristán (2000), o currículo deve manifestar a compreensão de uma realidade posta, ou seja, deve corresponder àquilo que os sujeitos finalísticos do Ensino Superior – graduandos – entendem como significantes para as suas vidas. O entrevistado Y, em longa análise, assim se opina:

Bom, esta questão da disciplina prática é outro ponto falho do nosso PPC, mais falho ainda da prática do nosso curso. Infelizmente, nós só **temos poucos professores que fazem visita técnica**, o que seria uma contribuição excelente para o curso. Já estou em contato com o pessoal do Centro Acadêmico, já passei para eles todas as disciplinas que têm conteúdo prático, **para que eles cobrem dos professores atividades práticas efetivas**, que não fique só na teoria, vamos ler este artigo, pois não contribui em nada ou contribui muito pouco. A contribuição de uma visita técnica é difícil mensurar, mas **corresponde a uma série de aulas em sala**, quem estudou esta questão da gestão do conhecimento viu a importância da transmissão de conhecimento tácito para conhecimento tácito [sic], você aprende muito mais vendo uma coisa acontecer do que a pessoa ali dizendo, no ambiente de sala de aula, ou escrevendo nu, quadro, que seria o conhecimento explícito para o tácito, então o conhecimento tácito para o tácito é que unifica e favorece a fixação do aprendizado do aluno. Outro aspecto também é em **relação aos laboratórios, que é outra parte importante também destas disciplinas práticas**, nós temos o laboratório de informática que atende os demais cursos, mas atende mais ao Curso de Administração, segundo dados do próprio órgão, responsável pela gestão dos laboratórios, nós estamos criando dois laboratórios, um laboratório multidisciplinar da Administração, que vai atender diversas disciplinas como: Administração da Produção, Administração de Materiais, Gestão Ambiental, Gestão Financeira, a disciplina de Contabilidade. Então, uma série de disciplinas que a parte prática ficaria difícil, agora será possível, através de um laboratório deste. O outro laboratório é a loja conceito, isso daí é do Curso de Administração, com esforço da administração e esforço dos professores e da diretoria em trazer estes dois laboratórios, que estão em fase de licitação, esta loja conceito é similar à loja conceito do CDL de Fortaleza, que vai ser importante para disciplinas como o Marketing, então lá será possível fazer plano de marketing do produto, você fazendo em sala de aula é uma coisa, mas estando dentro de um ambiente que propicie o desenvolvimento desta atividade, com certeza o aprendizado será muito maior e mais afixado para o aluno (Destaques do autor).

Para K, “alguns [professores] sim, compreendem, outros são acomodados, é uma discussão que a gente vem tendo frequentemente e temos avançado nestes últimos anos”. L, em amplo depoimento, informa que

alguns professores não compreendem e percebemos isso pelas dificuldades que a gente enfrenta, que **o coordenador enfrenta para atualizar um currículo**. Por exemplo, nós temos agora na universidade um Fórum das Licenciaturas, que um espaço de discussão do projeto dos cursos, das licenciaturas, e a dificuldade que nós temos para reunir estes coordenadores, quer dizer, é uma atividade que é obrigação do coordenador... Quem tem assento no Fórum? Os coordenadores dos cursos. E a dificuldade em fazermos a reunião bimestral com o coordenador do curso. **Se o coordenador do curso, ele tem essa dificuldade de participar desses encontros, imagine o coletivo dos professores, e essa dificuldade talvez, não sei, talvez porque ele não acredita** [nos propósitos do Fórum, nas deliberações que dele podem emergir para uma ação mais eficaz do coordenador]. Por que é assim: **você vai se você acredita**. Se eu acho que é uma atividade secundária, eu não vou arranjar tempo para fazer, mas se fosse uma atividade prioritária, se você sente necessidade, você encontra uma forma de fazer. Acho que a maior dificuldade que você tem é de perceber a necessidade, tudo que você sente necessidade você vai buscar, não precisava nem de um Fórum, o próprio coordenador iria buscar se atualizar, buscar as informações, não, as coisas não estão bem, os alunos estão reclamando, os professores estão reclamando, é como se tudo estivesse funcionando muito bem (Grifos do autor).

A partir do posicionamento de L, foi questionado [entrevistador] se acredita que o coordenador – presidente do NDE – é a referência e o estímulo que os professores precisam ter para rever ou compreender a necessidade de repensar o currículo. Sua posição foi esclarecedora:

Acredito que não! É fundamental que o coordenador tenha essa visão e que ele procure motivar, mas eu não sei se seria quem iria estimular. Eu acho que estamos vivendo num momento em que todos os profissionais estão passando por uma **desestimulação geral, isso em todos os cursos, onde todos os profissionais estão desestimulados a participar de capacitações, de revisão curricular, a gente percebe, é visível aqui na universidade o desestímulo, nos eventos que se realizam, poucos professores**, no último fórum tinham poucas pessoas, por volta de 50 pessoas, salvo engano tinha 48 pessoas. Era um seminário não só para coordenadores, mas para os professores dos Cursos de Licenciaturas. Era para ter um auditório cheio, a capacidade do auditório era para 100 pessoas. Isto revela um desestímulo dos professores em participar destes eventos. A extensão [Pró-Reitoria de Extensão – PREX] promoveu um seminário para discutir a questão da extensão, convidou-se um professor de fora, com investimento, o professor vem de fora para dar sua colaboração, e no evento poucas pessoas novamente, isto revela o desestímulo dos professores em participar destes

seminários, destas atividades. **Eu não sei dizer como motivar estes professores, o que está falando para motivá-los**, mas certamente o coordenador sozinho não terá condições de fazer isso, pois muitos coordenadores buscam, mas não conseguem atualizar os seus projetos dos seus cursos, **isso só ocorre quando a comissão do INEP vai chegando, e isto é mais uma pressão que é dada para o coordenador, até o NDE**, o Colegiado do Curso para se reunir, porque as alterações no projeto, você sabe, devem ser aprovadas pelo NDE, até para aprovar uma alteração no projeto [PPC] é difícil reunir o Colegiado do Curso. Então, não é o coordenador que consegue sozinho motivar, devemos descobrir estratégias de **motivar este professor para participar de um trabalho que só ele pode fazer**. Isto é até um tema para ser investigado: o porquê dos professores não participam, por que eles estão tão desmotivados a participar de eventos, da própria avaliação do projeto do curso, pois todo projeto tem um item de avaliação do currículo do curso, onde faz-se uma previsão de que **este currículo seja avaliado periodicamente**, e o **coordenador tem dificuldade de fazer esta avaliação, pois ele não faz essa avaliação sozinho, para fazer esta avaliação ele precisa da participação dos professores**, ele precisaria unir estes professores, e aí vem a dificuldade de reunir esses professores, durante o período não tem tempo porque realmente são muitas atividades, você nunca consegue encontrar um tempo que reúna todos os professores, quando está no final do período, é final de período, é encerramento, está terminando, quer todo mundo entrar de férias, então você não consegue encontrar um tempo para reunir os professores para realizar uma avaliação do currículo. **Não sei se é porque não sentem a necessidade** [de fazer uma avaliação do projeto do curso] (Grifos do autor).

Em linha dissonante ao pensamento de L, Z informa que para que o currículo seja revisado é fundamental que alguém [coordenador do curso] tome a iniciativa de provocar a situação, caso contrário o processo não segue. Assim se posiciona Z em relação à Questão 8:

Nem sempre! Eu vejo que se não tiver um grupo de professores ou até mesmo uma ou duas pessoas que tenham essa iniciativa, e realmente possam conduzir esse processo, **nem todos os professores têm essa visão de necessidade**. É claro que com isso não estou querendo dizer que quando surge [a necessidade], há uma resistência. Não! Aqui nossa experiência é que quando surgiu essa necessidade e foi colocada mesmo como um ponto crítico, porque foram muitos anos, matematicamente de 1976 a 2012, são 36 anos, 36 anos não é nem a durabilidade de uma empresa no mercado, se a gente tiver uma empresa com esse tempo a gente pode considerar uma empresa de muito sucesso. Então, no momento em que surgiu essa necessidade o que nós percebemos, até o anseio mesmo, o desejo de atualizar o currículo, **mas precisa ter alguém para conduzir o processo, para estimular, para apontar o que pode ser melhorado. Se não tiver, isso não segue** (Grifos do autor).

Os depoimentos pertinentes à Questão 8 permitem algumas análises: a percepção de que o PPC falha em considerar poucas disciplinas práticas (depoente Y); a falta de estrutura no *campus* em termos de laboratórios que viabilizem os experimentos vinculados às disciplinas com créditos práticos (Y); acomodação e falta de compromisso (K), desestímulo e desmotivação (L) dos docentes em relação aos objetivos do curso; falta de engajamento dos Coordenadores de Curso no Fórum das Licenciaturas (L), cujas discussões poderiam contribuir para novas iniciativas à frente do curso, inclusive no tocante à revisão curricular, que para Z depende essencialmente da iniciativa do coordenador.

As observações indicam que a participação e envolvimento, tanto do coordenador quanto dos demais docentes, nas questões que remetem a um ensino mais prático, perpassam por valores e crenças presentes no imaginário destes profissionais e que o fator motivação pode induzir ao desinteresse pelo ofício, contribuindo para desconfigurar a proposta de um Ensino Superior de qualidade e tal condição, portanto, prejudica qualquer possibilidade de repensar o currículo, sendo a desmotivação do professor um claro indicativo neste sentido. Deve-se, portanto, desenvolver mecanismos para desfazer esta situação, visto tratar-se de uma estratégia desfavorável na tarefa de produzir um currículo mais dinâmico.

Ademais, as narrativas assinalam um caráter de dissociação entre os interesses dos docentes e aqueles oriundos da Administração Superior e dos próprios alunos, a partir da percepção de que as diretrizes contidas no PPC não estão sendo atendidas. Ora, se o PPC sequer está sendo considerado no percurso da prática docente, parece não restar dúvidas de que o processo de aprendizagem pode estar comprometido em sua dimensão operativa, isto é, em seu aspecto prático, reforçando a premissa de que a mudança de conjectura depende da dedicação e firme compromisso do professor por meio de suas competências.

Em relação à pergunta 9 [O que você considera necessário para alterar o currículo? Você considera que isto é uma competência?], X assim responde: “Acredito que sim. Enquanto a gente está formando estes futuros profissionais para a nossa macrorregião. Há algumas lacunas no nosso curso (PPC) e estamos levando em consideração na revisão curricular, notadamente quanto ao contingente de professores. Isto é uma lacuna”, ressaltando que o atual contingente de docentes do curso prejudica a revisão curricular, resultado do recorrente rodízio de professores (remoções, exonerações, redistribuições, etc.). Na sequência, Y esclarece que

Embora nós tenhamos o nosso Núcleo Docente Estruturante, essa competência não é só do núcleo. Na última reunião do NDE os professores que estavam presentes eu convidei para participar, no caso tratando de um curso de especialização, mas **essa necessidade da mudança do currículo, ela ocorre não só, na minha percepção de coordenador, mas também do coordenador anterior, é uma percepção dos alunos, é uma percepção até de professores de outras disciplinas, então é quase exaustiva essa necessidade de nós mudarmos o PPC e do currículo, nosso currículo é desatualizado, é um currículo que não atende ao nosso mercado, a impressão que me passa é que o currículo foi feito só para iniciar o curso.** A quantidade de erros que tem neste currículo é absurda, na matriz curricular tem referências que não têm a obra, sem autor, sem ano, tem disciplinas que não têm livro específico da disciplina, é um erro tão grosseiro, e o que é pior, a tentativa de corrigir o erro foi pior ainda, tanto que o SIGAA⁷⁰ hoje simplesmente desconhece a tentativa de mudar a matriz curricular, a matriz ainda é de 2009, da época do início do curso. Essa é uma percepção de todos e dessa forma, **como todos** [professores] **têm competência para isso, dado à sua qualificação e à sua escolaridade,** todos estão trabalhando. Já foi iniciado o trabalho de mudança, **para uma matriz moderna, uma matriz que atende não totalmente, mas atende muito mais a expectativa do mercado de YYY [cidade] e atende muito mais a expectativa do mercado contemporâneo.** Vamos deixar algumas disciplinas que estão em desuso, posso citar como exemplo Organização Sistemas & Métodos e trabalhar com Gestão de Processos, que é o importante para a empresa. Vamos inserir como obrigatório a elaboração de projetos, nossas indústrias, nossos comércios e grandes empresas estão cada vez mais projetizadas, vamos trazer a disciplina de Pesquisa Operacional, que é uma disciplina importante também para a formação, vamos trazer a disciplina de Logística [...] (Grifos do autor).

Ainda sobre a indagação contida na Questão 9, K avalia que

É sim, eu acho que sim, é uma competência do professor, pois ele está vivenciando isso, **é competência do coordenador, do NDE e do Colegiado de Curso** e o aluno também, pois ele termina cobrando. Os meus alunos me questionaram baseados em um livro, o porquê que eles não viam a disciplina de Inglês, pois você sabe que antigamente todos os Cursos de Administração tinham a disciplina de Inglês e de Língua Portuguesa, e decidiram tirar por entender que não seriam em dois períodos que os alunos aprenderiam estas línguas. Mas em contrapartida o que é que eu expliquei para o aluno, que temos cursos de extensão maravilhosos de Línguas Estrangeiras e também de Português, que podem ser aproveitados. Às vezes penso que na nossa ânsia de querer modernizar, a gente acaba perdendo muito a essência, muita coisa, que no meu curso e talvez no seu [do pesquisador, vinculado ao

⁷⁰ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Trata-se do portal utilizado para a interface entre alunos e professores, professores e coordenadores, etc. A ferramenta oferece diversos recursos, como lançamento de frequência e notas dos alunos, notificações, anexação de material da disciplina, comunicações, chats, fóruns de discussão, entre outros importantes recursos digitais.

campus Floriano], e pelo modernismo, ah! Isto está fora! Mas muitas disciplinas tradicionais constam nas suas matrizes curriculares das universidades de ponta. Eu tive Cálculo I e Cálculo II, mas o meu era aplicado mesmo! (Destques do autor).

Com o objetivo de buscar maior apoio na resposta de K e desejando ampliar as percepções sobre esta importante questão no contexto da pesquisa, foi perguntado o que K compreende como necessário para a alteração do currículo, cuja resposta foi:

Primeiro, para alterar o currículo a gente não deve alterar por alterar. Então, o que seria necessário? Seria necessário esse acompanhamento. **Será que meus alunos estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho?** Eu fiz uma pesquisa em 2012, e 80 por cento dos nossos alunos estavam no mercado de trabalho, então isso, eu acho que é um dos indicativos. Como meu egresso está no mercado de trabalho. **O outro indicativo é acompanhar as mudanças que estão acontecendo no mercado de trabalho.** Não é mudar, mas mudar com base (Grifos do autor).

Ainda sobre a Questão 9, Z ratifica que as competências do professor são essenciais para a reformulação do currículo, mas que a situação se torna efetiva desde que haja a integração do conhecimento em sua área e a compreensão do PPC. Isto reforça a posição de L trazida adiante, para quem qualquer modificação no currículo pressupõe a acreditação do professor no PPC. Se o professor não abonar os termos do PPC, ele não se engajará em sua revisão. De acordo com Z,

Sim! Um conhecimento não só na área de atuação, mas um conhecimento até sobre as diretrizes pedagógicas, porque nós temos esse apoio dentro da instituição [UFPI], mas a gente também tem a necessidade de buscar as resoluções, normas, até porque nós apresentamos uma proposta para reformulação, a gente não se consegue encontrar algo pronto, e aí **nós precisamos somar estas competências, tanto na questão didático/pedagógica, como também, principalmente na área específica de atuação do curso,** mas são importantes todas elas (Destques do autor).

Prosseguindo, obteve-se de L a seguinte análise:

Primeiro, você tem que perceber se aquele currículo está defasado, **se tem alguma inovação que aquele currículo precise incorporar,** aí é uma necessidade que parte do próprio corpo docente do curso, das demandas que os alunos trazem, das demandas sociais. Isso você altera no currículo. Uma outra condição para se alterar é uma norma legal, por exemplo, se há uma alteração nas diretrizes do Curso de Administração, esse currículo tem que ser alterado para atender as normas do Conselho Nacional de Educação; o currículo também pode ser alterado por uma norma da universidade, a universidade pode aprovar uma norma e que essa norma exija uma alteração

do curso, de um curso. Aí esse curso tem que ser alterado, e aí quando é uma norma da instituição ou do Conselho Nacional de Educação, tem que ser feito, não esta história de dizer que vai deixar para depois, tem que atender, e geralmente estas normas elas dão um prazo, que deve ser cumprido. Dentro deste prazo deve ser cumprido. Mas não é só por uma exigência legal que se altera um currículo. **Ele é alterado também pelas necessidades das demandas que vão surgindo na área** (Grifos do autor).

Explorando L no sentido de uma análise mais específica, foi-lhe perguntado se é competência do corpo docente a percepção da necessidade de revisão e possível alteração do (PPC), seja em razão das prescrições legais ou pela identificação de que demandas sociais precisam ser atendidas, a resposta foi “**sim, porque esta questão de você perceber é uma competência, você pode perceber ou não perceber, as coisas estão precisando se modificar e você pode estar aqui na zona de conforto, achando que está tudo muito bom**” (Destques do autor).

Analisando os relatos da Questão 9, observamos que algumas categorias temáticas foram abordadas pelos depoentes, indicando imbricações entre os objetivos e os pressupostos da pesquisa. X externa sua insatisfação em relação ao reduzido número de docentes atualmente no curso, que para ele atrapalha qualquer iniciativa intencionando alterar o currículo, pois algumas áreas do conhecimento ficariam à margem de qualquer análise detalhada, provocando um ajuste meramente parcial da matriz curricular. Y, por sua vez, destaca que o currículo está desatualizado e que, em sua visão, não tem atendido ao mercado, daí a importância das medidas para esta revisão, atualmente em curso. Destacou, ainda, que a competência dos professores é relevante neste contexto, as quais são adquiridas da experiência (mercado) e da qualificação (academia).

O entrevistado K levanta uma interessante questão, que é avaliar se os egressos estão se encaixando no mercado de trabalho. Esta constatação pode sugerir que o currículo está adequado, não sendo preciso, assim, promover alterações desnecessárias. Para Z, para que o currículo de fato seja modificado e se torne compatível com as demandas organizacionais devem os professores, precedentemente, reunir competências didático-pedagógicas (fazer docente) com o conhecimento na área de atuação (saber docente). L, por fim, assevera que perceber a necessidade de que o currículo precisa ser atualizado é uma competência de domínio do docente, sendo ele o único capaz de promover os ajustes, coadunados com as demandas do mercado. Fica evidenciado que independentemente da fonte das competências do professor – mercado ou academia – são elas que de fato dão suporte à promoção das modificações na matriz curricular, assegurando a interdependência dos pressupostos 1, 3 e 4.

A Questão 10 (relacionada ao Pressuposto 4) levanta a seguinte discussão: [Você acredita que a falta de experiência profissional anterior (atuação empresarial) do professor pode interferir na qualidade da formação dos acadêmicos de Administração da UFPI?]. O propósito da questão é identificar se uma possível inexperiência do professor em organizações (mercado de trabalho) pode influir na qualidade didático-pedagógica que ele desempenha no cotidiano. De acordo com Z, que atuou na iniciativa privada antes de ingressar na UFPI e tem, portanto, autoridade para dissecar esta questão,

Bastante! Eu particularmente, minha experiência profissional foi toda em numa indústria farmoquímica. Então, eu tive esta experiência durante um período de 18 anos, desde a época que eu estudava na universidade, que foi a época que eu comecei a trabalhar nesta empresa, estudava, fazia universidade, **até a época que nesse intervalo eu me tornei professora**, então tenho essa visão como aluna e como docente. Então, **na época que trabalhava e que era aluna desta instituição, eu conseguia contextualizar melhor aquilo que era falado em sala de aula com aquilo que eu conseguir vivenciar dentro da empresa**, então o aprendizado se torna mais rico. No momento em que fui docente, mais ainda, porque a gente tem uma interpretação mais lógica daquilo que se está estudando, **pesquisando, nós conseguimos ali confrontar até a opinião de um autor, que está ali numa bibliografia, por mais conceituada que ela seja, com o que de fato acontece no ambiente empresarial**. Então, a partir daquele momento contraditório a gente é capaz de externar nosso posicionamento diante daquela experiência. Tem uma frase que diz assim: **que experiência você não se tem como ensinar, você precisa passar por ela**. Então, assim, desse ensino é que vai, lógico, depender sua experiência, mas você jamais vai chegar ao ápice de externar aquilo que você conhece no dia a dia, o que você precisa, porque na verdade você precisa passar por tudo isso. **Então o professor que ele vivencia o ambiente empresarial, ele consegue trabalhar as duas faces, da questão teórica e prática** e se tem algo que me incomoda na instituição pública é esse aprisionamento à instituição [Z alega que o regime de trabalho Dedicção Exclusiva impede que o professor atue mais próximo das organizações realizando consultoria e desenvolvendo, obviamente, os aspectos mais práticos do conhecimento que domina], porque eu gostaria de ter a liberdade de hoje ser professora ainda e poder prestar uma consultoria ou poder dedicar horas do meu trabalho para uma empresa mesmo, onde a gente pudesse contribuir com isso (Grifos do autor).

Ao ser perguntado (a) se Z se referia à Resolução da UFPI⁷¹ que diz respeito ao regime da Dedicção Exclusiva (DE), respondeu: “Sim! Principalmente no Curso de Administração, por que não tem como ser professor de um ambiente empresarial, que é altamente contingencial,

⁷¹ Trata-se da Resolução nº 190/11 – CEPEX de 08 de julho de 2011 (ANEXO II).

se você não vivenciar isso no dia a dia. **Administração não se faz dentro de sala de aula**” (Grifos do autor). Na sequência, X afirma que

no que diz respeito à parte prática propriamente dita, acredito que sim. Pode, com certeza, interferir, no sentido do professor poder agregar mais conhecimento de sua vida profissional, atuando em alguma empresa. O professor teria **muito a agregar na formação do aluno no aspecto prático da disciplina** (Grifos do autor).

De acordo com o depoimento de Y,

Existem duas escolas, a escola norte americana e a escola europeia. A europeia normalmente ela forma profissionais específicos para dar aula, ela forma professores. A escola norte americana, se você pegar estes grandes, MIT, Harvard, Stanford, esses grandes centros, Universidade da Califórnia, quem dá aula lá dentro dando aula são os CEO'S das organizações, não são os professores profissionais, são pessoas que têm uma vasta experiência dentro de grandes empresas, dentro das multinacionais, empresas do mundo todo, ministrando as disciplinas. Então acredito em uma formação que tenha parte norte americana e parte europeia, **então eu acho que tanto é importante uma formação acadêmica, deve se passar pelo processo de mestrado e de doutorado**, seminário de docência, como também é importante você ter um **conhecimento empírico do que se está ministrando**. Você dar um exemplo em sala de aula é muito enriquecedor para o aluno. Até os contatos que você mantém vai favorecer, por exemplo, vão abrir as portas, para uma visita técnica, falada anteriormente, **então essa experiência profissional é algo que sem dúvida contribui muito para a formação do aluno**, o que não quer dizer que aquele professor profissional, não tenha condição de dar uma boa aula, essas coisas não são mutuamente excludentes, o que eu quero colocar é que é enriquecedor, contribui mais, mas não quer dizer que o professor profissional também não possa dar, tenha condição de dar uma boa aula e uma contribuição para a formação do aluno (Grifos do autor).

Em seguida, K assim externa sua opinião:

Acredito! Talvez eu esteja sendo assim tradicional. Mas a minha experiência ela mostra e eu tenho depoimentos de ex-alunos nossos, e tenho depoimentos de alunos [...] que dizem que **o professor é bonzinho, mas é teórico, ele tem até vontade, mas não sabe como fazer**. Eu tenho depoimentos. Lógico que um bom profissional pode correr atrás deste prejuízo. Mas a experiência que a gente tem de trabalhar numa empresa, dirigindo, coordenando, liderando, conta demais. O aluno gosta. Ele é jovem, mas ele sente esta falta. Aqui tinha um professor, que já foi aposentado, que ele usava uma metodologia que eu mesma questionava. Depois eu comecei a ver, e perceber que a experiência dele importava. [...] Ele consegue, pela vivência

dele... **Ele nunca fez mestrado nem doutorado.** Mas ele consegue na prática demonstrar o seu conhecimento. Ela [experiência] é importante, não só a experiência. Por isso acho que **a experiência é importante, mas deve ser acompanhada com a prática** (Grifos do autor).

Sobre a Questão 10, por fim, L defende a seguinte posição:

Eu não tenho nada científico para dizer, mas é o que tenho observado, **para ser um professor formador de profissionais na área de Administração, eu pessoalmente pelo que tenho observado acho que é importante você já ter vivenciado, você já ter esta experiência de administrador**, que a gente percebe que **há uma diferença de compreensão e de condução do próprio trabalho**, no que é só acadêmico e o que teve uma vivência, uma experiência na área. E a gente tem percebido aqui na universidade, por exemplo, aqui no *campus*, professores novos não sabem o que fazer na **disciplina de estágio** por não saber nada a respeito daquela área, porque ele nunca foi profissional daquela área. **Ele tem doutorado, mas ele só viveu a vida toda estudando.** A gente vê que ele não tem argumento. **O aluno termina o estágio sem conhecer o estágio.** Aí você percebe que o professor nunca vivenciou a profissão. Ele [docente] quer colocar os alunos para fazer pesquisa, só pesquisar, **porque da prática, do exercício da profissão, ele não teve esta vivência.** Eu não tenho nada científico para mostrar, mas a gente vê que pela experiência e pela conversa, que há uma dificuldade maior, principalmente quando se trata do estágio, o professor de estágio que **ele que nunca foi profissional da área tem essa dificuldade de compreender, de levar o aluno para o campo, diferente de um professor que já viveu a profissão e o mercado.** Até mesmo na minha área, tem colegas que fazem cursos juntos, colegas que a gente trabalha que nunca foram professores da Educação Básica, e a gente percebe a dificuldade que eles têm de fazer essa relação pela falta de vivência na Educação Básica. Porque ele nunca viveu a Educação Básica. Ele só viveu a Educação Básica enquanto aluno e não viveu a Educação Básica enquanto professor. Então, quando chega no momento do estágio com esse aluno, aí você percebe a diferença de orientação e na condução do trabalho, então pela experiência percebo que a vivência faz a diferença enquanto professor formador. **Há uma diferença quando estou preparando alguém para fazer aquilo que eu nunca fiz. Uma coisa é a orientação teórica e outra é a orientação baseada também em uma vivência.** Mas isto é uma visão pessoal. Eu não tenho como comprovar cientificamente (Grifos do autor).

A análise sobre os pontos de vista da Questão 10 enriquece as premissas da pesquisa. É ponto pacífico que a experiência anterior do professor é fator de influência na formação mais qualitativa do aluno. Para Z, que teve vivência no mercado antes de ingressar no Magistério Superior, a experiência em organizações permite, no processo ensino-aprendizagem, a aproximação da prática à teoria, facilitando a compreensão do aluno. Reforça que a experiência é algo que não se ensina, vivencia-se e que, desta forma, a apreensão sobre

Administração não se faz dentro da sala de aula, mas atuando, demonstrando, praticando. A importância do conhecimento empírico no cotidiano docente é destacada por Y. Segundo K, os alunos reconhecem a boa vontade do professor que não tem experiência profissional anterior, mas o criticam pelo centralismo teórico que dá às suas intervenções. Também L faz menção ao docente sem experiência, comentando que o aluno percebe que o professor nunca vivenciou a profissão, por isso lhe faltam argumentos didáticos para transpor o conhecimento. Esta limitação cria um clima de desconfiança e insegurança, prejudicando a formação do graduando. L também destaca que há larga distância entre a experiência acadêmica e aquela adquirida no campo, sendo que esta contribui massivamente para a formação do aluno.

Pelas passagens, reconhece-se que a experiência anterior do professor de Administração na iniciativa privada contribui vigorosamente para um desempenho mais próximo da realidade vivenciada pelas organizações, e esta situação é um importante fator para o fortalecimento do processo de aprendizagem do graduando, que realiza a assimilação do conhecimento teórico em estreita sintonia com as práticas externas. Resta evidenciado que a experiência do professor em organizações promove as condições necessárias para a mobilização exitosa do modelo *apprendre-pratique-socialise*.

Passando para a Questão 11 [Na sua concepção, que motivações e/ou em quais situações o currículo do Curso de Administração é definido, elaborado, reformado, construído?], que fundamenta um dos objetivos específicos, foi dito pelo coordenador X que “sempre a ênfase do PPC é no mercado de trabalho da nossa cidade de XXX. XXX [cidade] e macrorregião. Aqui tem grande quantidade de empresas e a oferta de trabalho é significativa, apenas [o problema é] de muitas empresas não durarem mais que 5 anos. Prioritariamente, o foco do PPC é o mercado de trabalho”. O depoimento de X assinala o aspecto das especificidades regionais na elaboração/revisão curricular, enquanto que Y afirma que

as motivações são várias e já colocamos algumas aqui, vamos elencar novamente: **desatualizado, não atende ao mercado, digamos aqui, redundante**, melhor explicando, por incrível que parece existem disciplinas ou partes da disciplina que estão em dois componentes curriculares, o mesmo conteúdo em duas ou três disciplinas, isso aí é uma perda total de tempo para o aluno. Além de ser redundante, ela é falha em outros aspectos, em partes importantes para a formação do aluno, ela deixa de compor. Então, acho que estas são as principais motivações que fazem com que o currículo do Curso de Administração seja reformulado (Grifos do autor).

Perguntado se a admissão de novos professores pode contribuir para a releitura do currículo, Y respondeu:

Teoricamente sim. Entraremos em outro ponto que é a questão da seleção do professor docente. Infelizmente, nem sempre na seleção temos condição de avaliar a intenção daquele professor em relação ao curso, por mais que a gente tente perceber isto, uma prova escrita e uma prova didática, nos [as duas provas] dá informação em relação a capacidade dele em relação ao conhecimento do assunto e a capacidade de transmitir o assunto, mas não nos dá informação da intenção dele em relação à contribuição que ele vai ter com o curso, que **a gente sabe que não é só sala de aula**, só para ressaltar, tem além do ensino, têm a pesquisa e a extensão, e além da pesquisa e extensão existe uma série de outras atribuições, como a reformulação do PPC, trabalhar especificamente a reformulação do currículo do curso, curso de extensão, Colegiado, Núcleo Docente Estruturante, Assembleia [Departamental], então **a contribuição do professor vai muito além da sala de aula** (Destaques do autor).

Em seguida, perguntado se a participação do professor na área administrativa (NDE, Colegiado, Gestão em geral) também contribuía para uma visão mais abrangente sobre as imbricações que envolvem o currículo e que, portanto, influía na revisão do mesmo, Y respondeu “sim, exatamente”, encerrando sua contribuição nesta questão. Por outro lado, K afirma que

a primeira motivação é acompanhar a legislação, só que acho que a gente não precisa esperar uma lei para mudar; existe a necessidade de estar atualizada, a necessidade de fazer uma avaliação constante. Mas quando você muda o currículo você deve ter cuidado porque existe uma série de adequações que precisam ser observadas.

Questionado (a) se no *campus* foi definido uma equipe ou um corpo docente para que o currículo seja revisado periodicamente, K assim respondeu: “Sim, foi estipulada **a meta de três em três anos para esta revisão**” (Grifos do autor). Perguntado (a) se foi esta meta foi definida pelo NDE, K assinalou: “Foi aprovada no NDE e no Colegiado de Curso”,

exatamente a hierarquia dos órgãos administrativos⁷² para decisões envolvendo a mudança no currículo. Apresentando um diagnóstico mais aprofundado, L afirma que

as motivações devem ser a necessidade de que o currículo deve ser melhorado, sentir a necessidade de que este currículo precisa ser atualizado, **incorporar as inovações que estão surgindo na área**. Se os professores do curso sentem essa necessidade, então as coisas se tornam mais fáceis para a reformulação, porque estamos falando de reformulação, atualizado, então esta necessidade de reformular, atualizar, **estas motivações estão ligadas à necessidade que o corpo docente do curso sente**, além das motivações impostas que são pelas normas legais. Por exemplo, o Curso de Medicina que ficou por muito tempo sem passar, por atualizações muito pequenas, decorrente de imposições legais, mas uma reformulação do projeto há muito tempo isto não tinha sido feito. Até porque aquilo: os alunos estão se saindo bem no ENADE⁷³, então aquilo também acomoda. Os alunos estão se saindo bem, então vou mexer para quê? Sem perceber muitas mudanças que vinham alterando o Sistema de Saúde [Público]. E agora veio uma norma obrigando, e **a motivação foi por uma norma legal**, que obrigava, que tinha que ser alterada, esse projeto, e se não for feita tem consequências para os alunos, porque o aluno quando sai vai fazer residência e se ele está com um curso que não está atualizado, isto pontua negativamente para esse aluno. Ele vai cobrar da universidade, porque ele está saindo com um currículo que está defasado. Então não é uma necessidade que tenha partido do corpo docente do curso, mas uma necessidade externa. [...] Existem motivações que partem dos professores, dos alunos e outras que vêm através de normas, que veio decorrente de uma inovação, **mas têm cursos que sentem a necessidade independente de ter uma norma que o está obrigando**, através às vezes da elaboração de currículos começa a colocar em prática e com o tempo vai se observando a necessidade de ajustes em referências, alterar ementas de disciplinas, vai precisando alterar uma referência bibliográfica, isto acontece também no curso e perceber para fazer estas alterações (Grifos do autor).

De acordo com Z,

eu acho que isso está em um nível de hierarquia, então primeiro vem a **percepção do próprio professor de ajustar, moldar o perfil deste profissional às atuais exigências do mercado e que a cada dia se modificam**. Então, com essa percepção, vamos dizer assim, **externa**, a gente ainda tem uma percepção interna que vem de onde? Dos próprios discentes. **Então os alunos eles começam a questionar, a exigir, atividades de extensão, pesquisas, melhorias de recursos que o próprio professor**

⁷² As alterações no PPC, nele incluído o currículo, são discutidas e definidas no âmbito do NDE pelos membros (docentes) eleitos. Posteriormente, são ratificadas pelo Colegiado do Curso, a quem cabe o encaminhamento das mudanças à Coordenação de Currículo (CC), órgão vinculado à PREG – Pró-Reitoria de Graduação, cuja principal atribuição é a análise minuciosa do processo com base nos dispositivos legais e posterior envio para aprovação do CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa de Extensão, antes do definitivo envio para o MEC.

⁷³ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O ENADE é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e sua aplicação é anual, sendo que se respeita o interstício de três anos para cada curso.

utiliza na sala de aula, uma nova bibliografia, algo que realmente venha complementar esse processo de ensino-aprendizagem. Então considerando ainda que as diretrizes da educação, através dos processos didáticos e pedagógicos, também passam por mudanças, mas se a gente for colocar em escala de prioridade, eu acho que **a maior motivação é o professor sentir que aquilo que está sendo trabalhado numa determinada disciplina realmente vai ser aproveitado pelo mercado de trabalho**, então a linguagem que nós estamos utilizando dentro da universidade tem uma contribuição significativa para a sociedade, **o local onde aquele profissional vai atuar**. Então, a motivação parte primeiro do docente, do discente e da instituição como um todo (Destaques do autor).

Não obstante o aspecto legal, mencionado por K e L, que naturalmente norteia as situações de alteração nos currículos, fica evidente que a principal fonte de motivação para a revisão curricular são os docentes – conforme asseveram K, L e Z – a quem cabe o discernimento e o compromisso definitivo para instituir uma análise periódica do PPC com o fito não apenas de se manter alinhado com o que é determinado pela missão e pelos objetivos nele contidos, mas sobretudo para não se distanciar da realidade vivenciada pelas organizações, também fonte permanente de orientação curricular.

A preocupação de Y é patente, visto que não coloca em xeque a capacidade dos neodocentes quando da avaliação no Concurso Público (provas escrita e didática), mas desconhece as verdadeiras intenções destes profissionais, que chegam e apenas se dedicam ao ensino, abdicando das outras dimensões (pesquisa, extensão, atuação administrativa). Segundo Y, o engajamento do professor em todos os campos é primordial para o aprimoramento do currículo. Já K, registra que a fonte da motivação para repensar o currículo é o professor entender a necessidade de inserir inovações a partir das mudanças no mercado. Muitas das motivações decorrem de imposição legal, não do livre arbítrio ou iniciativa do professor, corroborando o ponto já mencionado do comodismo acadêmico. Z menciona a percepção (externa e interna) do professor como razão para a revisão do currículo. Ou seja, trata-se de um elemento essencialmente subjetivo, fugindo à ingerência do coordenador ou do NDE, ratificando a intenção e a vontade como combustíveis para promover tais mudanças.

No tocante à Questão 12 [Você acredita que a utilização de um ensino mais experimental, prático, empírico permite ao aluno encontrar significado e sentido, contribuindo para o desenvolvimento eficaz da sua profissão no mercado de trabalho?], X afirma “com certeza! Em razão de **nossos alunos que reclamam muita concentração em teorias. Os professores**

deveriam trabalhar mais a parte prática propriamente dita das disciplinas, ou seja, realizar visitas técnicas. É importante levar os alunos às empresas, ver a parte operacional” (Destaques do autor). Y concorda com X, avaliando assim:

Sem dúvida! Isso aí o professor percebe em sala de aula. Em uma disciplina que ministrei – Administração da Produção – percebi que os alunos de uma determinada indústria tinham uma desenvoltura maior em relação à disciplina, **por conta da vivência prática**, enquanto os outros alunos tinham uma dificuldade maior de entendimento daquilo que nós estávamos transmitindo em sala de aula. Em uma visita técnica que fizemos em outras empresas de Teresina ficou percebido isto, até foi uma grata surpresa, que alguns alunos que não tinham tanto essa vivência de indústria estavam perguntando, era extremamente pertinente ao que era colocado pelo gestor da empresa, mostrando, foi gratificante, que o que estava sendo mostrado em sala de aula era o que os gestores estavam executando em sua indústria, e melhor ainda, por que o aluno que não tinha uma vivência, tinha de uma certa forma captado a informação e sendo pertinente, estavam fazendo perguntas, que tinham sentido com aquilo que se estavam vivenciando (Grifos do autor).

Com o intuito de melhor formar o profissional da Administração, na visão de L, o envolvimento mais experimental e prático das disciplinas contribui

com certeza, até porque não existe, **na relação teoria-prática, prática-teoria, uma não existe sem a outra**. Não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática. Os currículos da universidade, os mais recentes, eles têm um dos princípios que é a **interdisciplinaridade**; o outro princípio é a relação teoria e prática, e em alguns currículos, no caso como o Currículo de Administração, além destes princípios, ainda tem o princípio da **contextualização, porque não faz sentido você formar um profissional somente teórico, se ele vai exercer uma profissão, então ele tem que ter a competência do saber-fazer [savoir-faire], de todo profissional é exigida esta competência, do saber-fazer; então, se você trabalhar um curso só de forma teórica, como é que você vai desenvolver esta competência do saber-fazer? Então esta questão experimental, esta questão prática ela tem que estar associada ao que se está discutindo de forma teórica; o empírico você não pode deixar de considerar**, porque a partir desse empírico você vai verificar quais são as teorias, **vai te dar fundamentos e subsídios para você compreender esta realidade [mercado de trabalho]**. Então, a questão, se o curso vai ser mais teórico ou mais prático, talvez não seja o projeto que vai indicar e sim **a compreensão do professor, a visão do professor de trabalhar [os aspectos práticos da disciplina]**, pois estes princípios estão impostos em todos os currículos, e a Administração ainda tem o reforço da contextualização. E o que é esta questão da contextualização? É observar o que está à minha volta, de estar associando aquilo que as teorias estão orientando. **Então se tem este princípio da contextualização, não faz sentido um currículo ser predominantemente teórico. Embora tenha disciplina que só tenha crédito teórico, mas esse teórico não pode estar distante de uma prática**, mesmo sendo seu foco um

conhecimento científico, mas este conhecimento tem que estar relacionado a uma vivência do aluno. É, onde aquele conhecimento científico vai te ajudar a compreender o teu trabalho [prática docente]? As áreas de tua atuação. Então isso é vivência, isso é prática. Então, se ele [docente] **vai ser mais teórico ou menos teórico, mais prático, menos prático, eu acho que isto está muito ligado à vivência do professor, está muito ligado à concepção do professor, de ensino e de aprendizagem, do que propriamente de currículo.** Porque se o professor observar, o projeto [PPC] dele vai dar estes princípios que orientam o desenvolvimento destas atividades, e não é só aquele crédito [teórico ou prático, conforme Quadro 14] que vai te orientar, mas os princípios do projeto, a relação teoria e prática, **a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,** é outro princípio que estão constando nos currículos, a interdisciplinaridade, e você ainda acrescenta a contextualização (Grifos do autor).

Já K infere que “contribui, e os alunos gostam, quando a gente faz uma dinâmica bem-feita, que eles conseguem visualizar, mesmo tendo alguns que assimilam como brincadeira, mas em geral, até mesmo nos processos seletivos as empresas utilizam essas dinâmicas”. É peculiar uma frase de Z ao ser indagado (a) sobre a questão enfocada. Segundo Z, o Curso de Administração não deve ser desenvolvido apenas em sala de aula. Torna-se pertinente registrar a significativa frase de Albert Camus, recuperada por Salgueiro (2009, p. 147): “Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela”, reforçando o que Y comentou anteriormente em resposta à Questão 11. Em apoio à posição de Y e em externando profunda reflexão, Z contribui com a seguinte percepção:

Sim! Com certeza! Como já falei, **não tem como fazer Administração dentro de uma sala de aula.** E aí eu confesso a você que, por vários momentos já paramos para pensar que **atividade inovadora nós poderíamos trazer para o curso, para articular teoria e prática.** Isso pode estar contribuindo com alguns exemplos que já vêm acontecendo aqui, e podemos relatar isso. Mas o certo é que hoje nós ainda estamos num processo de maturação em relação a esta questão prática, em razão de que? Não da falta de vontade dos docentes, ou das exigências e expectativas dos discentes, mas de um processo mesmo de reconstrução do curso mais antigo da UFPI, aqui no *campus ZZZ*, que foi na verdade o curso que abriu as portas da instituição aqui na nossa cidade. Então, como falei, de 1976 até agora, pouquíssimas atividades voltadas para a prática mesmo eram registradas, algumas aconteciam, mas não eram formalizadas, outras, **os alunos nem achavam que aquilo era uma atividade prática, porque quando você realiza uma visita técnica em uma empresa é uma atividade prática.** Então, nós não tivemos que só reestruturar tudo isso, mas até redefinir conceitos, classificando cada uma destas atividades no seu devido lugar. E hoje o certo é que no intervalo de seis meses nós já conseguimos realizar um número significativo de atividades práticas, por que que eu estou colocando seis meses? Porque, enquanto o meu período de gestão aqui na coordenação, que iniciou em 2013 e foi até 2015, o que nós

precisávamos fazer era um “5 S”⁷⁴, dentro do departamento da coordenação, em termos de organização, de trabalho, para racionalizar trabalhos, eliminar desperdícios, reduzir até custos aqui dentro, devido à falta de uma operacionalidade de algumas atividades. Então a gente foi organizar academicamente e administrativamente o curso, e aí depois destes dois anos é que a gente viu a necessidade de fazer melhorias, em nome do curso, para que se criasse um conceito melhor, a gente sabe que **este conceito não está sustentado só no ensino, mas no tripé que é ensino, pesquisa e extensão**, e nesse período de 6 meses é que a gente começou realmente a contabilizar e sistematizar essas **atividades de extensão que envolvem a comunidade, com eventos, palestras, seminários, visitas técnicas**. Mas na normalidade do curso já temos os estágios que são considerados como atividades práticas e o que vejo de mais inovador que nós temos foi **uma parceria que fizemos com uma empresa aqui de ZZZ, onde fomos alinhar teoria e prática de cada disciplina**. Então, a princípio ficou meio que uma espécie de consultoria, mas não deixamos esse caráter, porque a ideia é que busquemos outras empresas para se ajustar a esse modelo. Na verdade, a única [empresa] que se disponibilizou foi esta, porque expor suas deficiências, principalmente para um gestor prático, não é tarefa fácil, então como isso vem acontecendo? Os alunos matriculados em cada disciplina têm a responsabilidade de analisar a organização, com base nessa análise, apontar as deficiências, as falhas e com isso as ações corretivas que precisam ser traçadas e executar estas ações. Então, **o projeto consiste exatamente em tornar o aluno como aprendiz e executor das práticas empresariais**, ele é aprendiz, porque no momento em que ele está em sala de aula, ele recebe o conhecimento teórico, **e no momento em que ele leva isso para dentro da empresa e conhece a realidade de cada uma, ele também está aprendendo, e ele é executor, porque é através da sua análise crítica**, é que ele vai exatamente propor ao gestor que ações devem ser tomadas para corrigir tais falhas, tais desvios e tais deficiências. Então, cada disciplina tem essa metodologia de trabalho, então **é uma atividade prática que vem trazendo resultados satisfatórios e estimulantes**, tanto para os **professores que saem desse ambiente de sala de aula e vai conhecer outras realidades**, e principalmente para os alunos, **porque ao invés de ficarem imaginando aquela empresa ideal, eles se deparam exatamente com as dificuldades reais que os empresários, os gestores tem em seu dia a dia**. E aí eles vão ser agentes de mudanças, propor mudanças, propor ideias, propor ações que realmente venham melhorar e se caracterizar como pontos de melhorias dentro da empresa (Grifos do autor).

Da Questão 12 podemos extrair interessantes pontos de vista, os quais estão coadunados com os pressupostos da pesquisa. O depoente X, por exemplo, ressalta que os alunos reclamam de aulas muito teóricas, sendo esta situação um indicativo de que o corpo discente percebe o

⁷⁴ A expressão 5 S tem origem no Japão. Trata-se de um método que reúne várias técnicas que visam a melhorar a qualidade de determinada atividade. A letra S é utilizada porque ela representa as cinco técnicas utilizadas: *Seiri* (organização, utilização, liberação da área); *Seiton* (ordem, arrumação); *Seiso* (limpeza); *Seiketsu* (padronização, asseio, saúde) e *Shitsuke* (disciplina, autodisciplina).

prejuízo que pode estar comprometendo a sua formação. Na visão de Y, a implementação de estratégias didáticas mais experimentais ajuda na compreensão da teoria, ou seja, por mais competente que seja um professor na linha teórica, a transposição do conhecimento e a fixação de significados por parte dos alunos estarão asseguradas quando o rigor teórico vier acompanhado da materialização. Z havia mencionado isto, assinalando o período em que atuou em empresas antes de se tornar docente universitário, e comparou a abordagem teórica (sala) com o dia-a-dia da profissão (empresa), ressaltando a importância da concomitância entre teoria e prática para a correta apreensão do conhecimento.

Para L, a interdisciplinaridade deve ser trabalhada sistematicamente, como ponto crucial para aproximar a prática da teoria. Aliás, a ação interdisciplinar é uma recomendação dos PPC's de Administração, exatamente pela diversidade de áreas do conhecimento tratadas no contexto do curso, requerendo medidas interdisciplinares para torna-las mais relacionais. Também para L, não se pode deixar de considerar o empírico, a experimentação, pois isto compromete a performance profissional do egresso. Concluindo, L afirma que a prática está ligada à vivência do professor. Conforme já discutido (Tópico 4.2 – Pesquisa e formação docente: caminhos para a competência em ação), a inobservância das iniciativas interdisciplinares denota um *déficit* da profissão docente, devendo ser um ponto a ser melhorado no processo ensino-aprendizagem.

Outra importante observação faz K, ao destacar o recurso da dinâmica no processo de apreensão do conhecimento. Para o (a) entrevistado (a), as dinâmicas dão contornos práticos interessantes e os alunos normalmente gostam desta técnica de aprendizagem, a qual deveria ser intensificada pelos docentes. Z, enfim, dá destaque às visitas técnicas (atividade de extensão) como estratégia de articulação entre teoria e prática. Observa-se, todavia, as reduzidas iniciativas neste sentido, pois poucos docentes optam por esta medida como recurso complementar de transposição do conhecimento. Ainda segundo Z, foi preciso adotar ações de reenquadramento de algumas atividades no PPC como forma de melhor definir as dimensões ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo o caráter prático destas atividades.

Avançando na discussão sobre a imbricação teoria-prática nos Cursos de Administração, a Questão 13 faz a seguinte indagação: [Como você percebe a articulação entre teoria e prática no atual PPC?]. A pergunta está conectada com os termos gerais da pesquisa e tem o propósito de desvelar as articulações entre os aspectos teóricos e práticos do currículo do

Curso de Administração, sempre tendo como foco as demandas do mercado de trabalho. Embora a questão já tenha sido dissecada por alguns dos entrevistados, seu reforço para a compreensão das pretensões do presente trabalho é pertinente, pois aqui se faz uma imersão entre as relações que há entre a teoria e a prática tomando como polo balizador o PPC e não apenas a visão do docente quanto ao aspecto prático da disciplina sob seu domínio, conforme mencionou L. Esta “visão” seguramente perpassa pelas competências que detém o professor, sem as quais dificilmente conseguiria desenvolver meios alternativos de tornar o seu cotidiano um elo de significados para o aluno, que reconhece os obstáculos que enfrentará no contexto prático da profissão que escolheu exercer.

Um aspecto importante é o compromisso do professor em contribuir com a análise sistemática do currículo, uma vez que no caso da formação do administrador, os fatores mais experimentais dos conhecimentos a serem desenvolvidos não apenas em sala, mas sobretudo em laboratórios e por meio de inúmeras alternativas de ação prática visando a dar consistência às teorias discutidas no espaço escolar, exigem uma tratativa diferenciada no contexto da profissão, em razão das relações que esta formação mantém com o mercado de trabalho.

Se o professor adota procedimentos ementais desarticulados do escopo do PPC, então pode caracterizar um sinal de que o currículo está desatualizado e, neste particular, a iniciativa do professor visando a promover a instauração de medidas de cunho saneador é fundamental. Se cada professor mobiliza metodologias distintas no seu ofício, isto pode estar vinculado à disciplina que responde. O professor possui a prerrogativa de pendular entre a teoria e a prática com o intuito de tornar o processo ensino-aprendizagem mais experimental. Por esta razão, X, respondendo à Questão 13, afirma que “é difícil dizer, uma vez que cada colega tem uma metodologia de trabalho, mesmo que a disciplina seja teórica. **Alguns costumam ir além do que está na teoria, envolver os alunos na prática.** Mas no atual contexto, o PPC está mais para a perspectiva teórica do que para a prática” (Grifos do autor). Para K,

essa articulação teoria-prática no novo currículo vai mostrar isso. Mas no atual currículo ainda não está muito clara. Algumas disciplinas têm a prática. O currículo novo vai mostrar mais essa dinâmica; mas, enquanto coordenador (a), estímulo os professores que façam isso através de **visita técnica**, trazer os empresários para cá [para realizar palestras], e a gente estimula muitos *cases*. Mas eu acho que está precisando ainda muito mais [prática no processo ensino-aprendizagem] (Grifos do autor).

Por sua vez, L faz as seguintes considerações:

Eu até peguei o PPC do curso, mas por conta de ser mais de cem cursos eu não me recordo. Mas o que eu posso te dizer é que o projeto tem estes princípios anteriormente citados, e tendo estes princípios, se eles estão postos, se você também **as disciplinas mesmo tendo somente créditos teóricos, não significa dizer que esta disciplina deva ser desenvolvida eminentemente teórica**, sem estabelecer relação com a vivência do aluno, sem estabelecer relação com as outras áreas do conhecimento [interdisciplinaridade], tendo em vista que o projeto faz previsão desses princípios. Então, esses princípios **são princípios para orientar a prática de todos os professores, independente de ser professor de estágio**, por exemplo, o professor de estágio, o estágio não é só prática, **o estágio é uma atividade teórica**, por quê? Porque no estágio você vai colocar em prática os seus conhecimentos teóricos que você aprendeu, você vai colocar em prática, mas você também faz revisão destes conhecimentos. Quando você se depara com uma situação que você não sabe como resolver, você vai recorrer aos seus estudos, você vai recorrer à teoria que você estudou. Então, o estágio não é uma atividade somente teórica. É uma atividade teórico-prática. Como as outras disciplinas, que o aluno não vai ao campo, que o aluno não vai à empresa, **elas são teorias que devem ser colocadas em prática**. Esta questão de fazer esta articulação teoria-prática não é fácil. Desde quando eu comecei a estudar, é uma questão que tem desafiado os professores, esta relação teoria-prática. **Os alunos reclamam, de que as disciplinas são muito teóricas, que na hora da prática é diferente**, então isto não é uma questão fácil, é um desafio para todos os professores. Mas os projetos do curso estão dando essa orientação para todos os professores e baseados nos princípios, dentro destes princípios, tem o princípio da relação teoria-prática, a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade**, então teoricamente, a relação teoria-prática está bem-posta nos projetos do curso, o que precisa é **cada professor procurar compreender, procurar desenvolva estratégias, de fazer com que esta relação teoria-prática aconteça em suas aulas, em suas atividades** (Grifos do autor).

O depoimento de Z é particularmente interessante em razão da análise abrangente, pendulando em segmentos que mexem com os aspectos que articulam teoria e prática no Ensino Superior:

Eu percebo num estágio de prematuridade, eu gostaria muito que a gente estivesse bastante avançado, **nesse processo que realmente é o processo ideal de ensino e aprendizagem**, mas devido a tantas limitações, **não só de número, em termos de docentes**, como principalmente a resistência das próprias empresas, o que a gente percebe é que as empresas também por estarem muito distante das universidades, digo que no passado a universidade não sabia o que ela formava e para quem ela formava e as empresas por sua vez, não conheciam o papel da universidade e não mostrava a sua necessidade, então nós ofertamos esse serviço para a comunidade e sem entender a necessidade dos nossos clientes, e os nossos

clientes por sua vez nunca chegaram a exigir nada. E aí ficávamos por fazer algo, mas sem saber como, sem saber o porquê, e hoje o que a gente percebe é que na verdade há essa proximidade, mínima que seja, mas já conseguimos minimizar esse distanciamento. Porém, vejo que a maior resistência é das empresas, **por ter um índice muito alto de gestores que não são profissionais, que são práticos**, e todo mundo acha que pode administrar qualquer coisa. É muito simples abrir uma empresa, e nosso sindicato [CRA – Conselho Regional de Administração] não é atuante. Médico pode administrar um hospital, o diretor do *campus* pode ser um matemático, um engenheiro acha que pode administrar uma construtora, e assim nós vamos abrindo um leque de opções, de áreas de atuação, porém não estamos sabendo colocar e exigir que as pessoas adequadas a conduzir esse processo de gerenciamento estejam nos seus devidos lugares. Então, acho que isso é também falta de atuação, união e força até, da nossa classe (Destques do autor).

Perguntado (a) se enxergava que a atuação de administrador por profissionais de outras categorias e classes era em razão do administrador sair da universidade muito teórico – ou não existe essa relação? – Z assim se posicionou:

Não! Eu acho que não tem nenhuma relação da deficiência em articular teoria e prática das instituições de ensino, com o que na verdade há uma carência lá fora, porque mesmo que o aluno saia da universidade com todo um potencial de atuação profissional, articulando a teoria e a prática, **ele não encontra espaço de trabalho**, que vem sendo ocupado por outros profissionais e que na verdade não deveria ser. Aí já não é uma deficiência da instituição, nem do aluno, nem do PPC, nem do Curso de Administração, acho que é uma força de atuação do nosso conselho, da nossa categoria [CRA], de permitir que profissionais de áreas diversas, achem que têm competência de administrar qualquer negócio. Entendo que todos nós devemos ser empreendedores, da nossa vida pessoal, profissional, empreendedores de abrir um negócio, conduzir qualquer processo, qualquer operação, mas a característica empreendedora está inserida no contexto da Administração, ela não é a Administração em si, então não posso considerar que um empreendedor esteja dentro das habilidades, das competências, da formação que é requerida para que ele possa gerenciar qualquer negócio em termos empresariais, em termos de organização. A gente vai trabalhar essa característica empreendedora para que o profissional seja mais inovador, mais criativo, que ele possa se relacionar melhor, que ele tenha uma visão mais holística, mas isso não é o suficiente para que ele possa conduzir e gerenciar todos os processos, dentro de uma empresa. Voltando à pergunta, posso até estar enganada, mas não acho ter uma relação muito direta com a falta de articular teoria e prática nos cursos, talvez se formos fazer o levantamento, perguntando qual é hoje o percentual de atuação dos egressos do Curso de Administração, vamos fazer uma análise do que foi e do que é hoje, e ver essa percepção disso, desta atuação **no mercado de trabalho**, para a gente fazer algum vínculo em relação à questão do currículo, mas

acho que é falta de força e atuação da nossa classe, da nossa categoria (grifos do autor).

O depoimento de Y traz o seguinte posicionamento:

Há uma tentativa, através da reformulação do PPC, na verdade de colocar em prática aquilo que o PPC já coloca na teoria. Como já foi dito, o PPC em muitos aspectos ele está ótimo, só que ainda não conseguimos colocar isso na prática; uma dessas questões é justamente esta relação teoria-prática: **como é que a gente vai a colocar a teoria na prática se a gente faz poucas visitas técnicas? Sem a gente não tem laboratórios? Sem colocar os alunos nos estágios, que é outro ponto importante também.** Esta questão do estágio, foi aprovado agora em Assembleia [Departamental], que o professor precisa fazer pelo menos duas visitas, uma no início e uma no final [do semestre] para ver se o aluno está estagiando e para ver se aquele estágio está de acordo com o que é apresentado no relatório e no plano de trabalho. Há uma tentativa da Coordenação de Administração de colocar em prática aquilo que o PPC já traz como ideal e, como falei anteriormente, de melhorar nosso PPC, pois mesmo ele já trazendo coisas nesse sentido, **ele ainda é incipiente e ainda falho nesse momento** [a relação ensino-aprendizagem utilizando métodos mais práticos para a compreensão do aluno] (Grifos do autor).

Perguntado a respeito da missão e objetivos do PPC, se eles atendem perfeitamente essa nova realidade colocada, faltando apenas algumas adaptações em algumas disciplinas e conhecimentos, Y respondeu: “Sim!”. Percebe-se, portanto, que os objetivos e a missão do PPC, na análise de Y, estão adequados à realidade. Todavia, o que Y ressalta é que no dia-a-dia falta ao professor atuar mais incisivamente no aspecto funcional das disciplinas que compõem o currículo, o que proporcionaria um aprendizado mais próximo do que se debate teoricamente em sala de aula.

Diante das considerações decorrentes da Questão 13, podemos inferir que alguns professores costumam ir além do que a teoria reserva, conforme assinala X. K destaca que o atual PPC é muito teórico, diferente do próximo que está em processo revisional, que contemplará aspectos mais práticos. É oportuno pontuar que os entrevistados, em sua maioria, reconhecem que o PPC é muito teórico e que precisa ser atualizado com bases mais funcionalistas, condição esta resultante, em parte, da intervenção dos alunos, que reclamam do elevado índice de aulas teóricas, sabedores que no mercado de trabalho o conhecimento exigido é mais

atitudinal, consequência de um processo de aprendizagem aportado no modelo *apprendre-pratique-socialise*, proposto nesta pesquisa.

Neste ponto, verificamos que a estratégia da visita técnica adotada pelo docente é uma ação fundamental na articulação teoria-prática, o que sinaliza um encaminhamento do terceiro objetivo específico desta pesquisa. Em quase sua totalidade, os entrevistados citaram as visitas técnicas como um meio eficaz de alinhar a teoria à prática, mas que poucos docentes se dispõem a utilizá-las como recurso didático-pedagógico, decisão que em grande parte contribui para uma interação pedagógica muito centrada em sala de aula. Os coordenadores K, Z e Y mencionam as visitas técnicas como ação indispensável neste processo. Y inclusive avança, reclamando da insuficiência de laboratórios para melhor adequar a prática docente à realidade do mercado. Ou seja, a iniciativa extensionista, conforme previsto no PPC, é elemento de reforço ao dia-a-dia da sala de aula, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo posição anterior de L.

É imperioso destacar o que L aduz, para quem o fato de um componente curricular (disciplina) ser teórico (conforme sugerido no PPC), não impede que o professor mobilize estratégias e ferramentas para torna-la mais vivencial. Ou seja, L propõe que a teoria seja despida, revelando a sua intimidade experimental, empírica. Por fim, Z evoluiu a discussão para a distância, a seu ver, entre as empresas e as universidades, possivelmente porque a academia se fechava em copas e não entendia como necessária uma articulação com o mundo corporativo. Isto atualmente foi superado e as universidades têm reconhecido a importância do universo econômico no contexto formativo do graduando.

Em relação à Questão 14 [É possível, tomando-se como ponto de partida o conjunto de competências do docente, elaborar um currículo que mantenha proximidade com as demandas do mercado de trabalho e da nova sociedade em mutação?] busca-se descobrir as relações que podem estar contidas no binômio competências docentes-revisão curricular. Z respondeu objetivamente: “Sim! Sem dúvida alguma”. Para K,

É possível, com certeza! E a gente fez isso recentemente. **É possível quando as pessoas** [professores do curso] **acreditam**. Eu lembro, por exemplo, era difícil os outros coordenadores aqui na universidade a reunião de avaliação, e nós em menos de dois anos já fizemos ajustes, fomos avaliados, já temos um novo projeto, e a tendência é melhorar, pois recentemente já atingimos a maioria, separamos do Curso de KKK [curso que era agregado ao Curso de Administração sob a mesma coordenação], podendo criar nosso núcleo e

grupos de pesquisa; e aí eu acho que agora o nosso curso vai melhorar (Destaques do autor).

Buscando aprofundar o seu ponto de vista, K foi perguntado (a) se a partir da criação de um núcleo de pesquisa, e com os docentes realmente pesquisando e compreendendo as demandas do curso, se isto acaba ajudando a repensar o currículo do Curso de Administração, K assim respondeu: “Com certeza! As pesquisas só ajudam, haja vista **as grandes universidades porque que elas estão aí, na ponta, porque são fortes na área de pesquisa. Pesquisa é muito importante**” (Grifos do autor). Trata-se, sem dúvida, de outro ponto relevante na mobilização de um currículo mais prático, pois a pesquisa, no contexto não apenas da dimensão aprendizagem, mas sobretudo na formação continuada do docente, exerce forte influência na percepção dos elos que constituem o desenho curricular. De acordo com Y,

Acredito que sim. Justamente pelo que está acontecendo no Curso de Administração de YYY, os professores não estão parados, **se por um lado falhamos na parte de extensão**, na parte de ensino e na parte de pesquisa estamos muito bem, com uma equipe de professores pesquisadores, publicando em revistas B2, é certo que não o melhor [Qualis], mas é uma qualificação razoável. Um Programa de Mestrado, por exemplo, ficaria feliz, por uma publicação em uma revista que tem essa qualificação, então nossos professores vão ter essa competência em relação a esta questão do mercado e da sociedade em mudança, justamente porque nossos professores estão pesquisando, nossos professores também estão mudando e estão se atualizando, como colocado anteriormente, nós temos oito professores estão se qualificando, no próximo ano retorna um professor especialista como mestre e vai [sair para a qualificação] nosso último professor especialista; então teremos cem por cento dos professores de Administração, mestres e/ou doutores (Grifos do autor).

De acordo com X, “com certeza! O nosso Curso de Administração, por ser um curso multidisciplinar, agrega profissionais de várias áreas do conhecimento. Tenho a plena convicção de que agrega e muito”. Em um ponto de vista franco e amplo, L assim qualifica sua resposta, destacando o fator planejamento dentre as mais importantes no rol de competências do professor universitário na atualidade:

Olhe, se nessas competências estiver posta esta competência de currículo, com certeza vai contribuir. **Se você é administrador, mas nunca viveu a docência, mas quando você chega, fez um concurso e de repente vê que é**

docente, mas aí se você se predispor a adquirir estas competências de docente, aí com certeza. Por exemplo, aqui na universidade o docente admitido, ele tem obrigação de fazer um Curso de Docência do Ensino Superior, que já está posto no edital. Mas há uma dificuldade de reunir estes professores. Então, eu percebo que isto é não compreender a necessidade de conhecer a área que se está desenvolvendo, **pois você não é mais administrador**, você agora é professor, hoje a sua profissão é professor. Como você é professor do Curso de Administração você precisa ter o conhecimento de Administração. **Mas você é professor! E se você é professor exige as competências da profissão específica de professor.** Então, se a universidade tem dificuldade de realizar, de reunir estes professores para participar do curso [Docência do Ensino Superior], então eu compreendo que os professores não sentem esta necessidade de adquirir estes conhecimentos que são específicos na área da docência, que é planejar, que é avaliar. Aqui na questão do currículo é o planejar, então já que penso que se esta forma de planejar não faz diferença ou é igual para todos, não sei como eles compreendem, mas o que vejo é que se a universidade tem dificuldade de reunir estes professores, é porque você não está sentindo a necessidade de ter este conhecimento, você está desenvolvendo, você não era professor, e é uma área que eu não me preparei para, mas eu posso achar que estou fazendo muito bem, mas quando eu conheço é que eu vou verificar se estou fazendo bem, mas nem a curiosidade de saber se este conhecimento que os seminários apresentam, para avaliar se estou fazendo direito, percebo isto nos professores. Então, **se nestas competências estiver presente, da profissão que é a de planejar, com certeza isto vai ser possível atualizar o currículo de forma que ele atenda às demandas do mercado e da sociedade em que vivemos**, nesta sociedade da incerteza, que a gente não sabe o dia de amanhã, **com certeza este profissional vai dar uma contribuição muito maior, por este currículo estar próximo destas necessidades, do que o profissional que não tem estas competências.** (Grifos do autor).

Perguntado (a) sobre quais competências o profissional da docência teria que ter para desenvolver seu ofício com uma identidade docente, L respondeu:

A gente vê que tem professor que não tem identidade de professor. Eu sou fisioterapeuta. Não! Você é fisioterapeuta, mas sua profissão é professor. Você deve incorporar esta identidade de professor e tem que saber que o que te qualifica como professor são os saberes da docência, e você precisa destes saberes. **Tem saber que é específico da docência.** Você enquanto administrador não precisa deste saber, mas no momento que você se torna um professor, você precisa adquirir estes saberes. Então eu penso que no momento que o professor tiver esta visão, que tiver esta compreensão, as dificuldades para atualizar o currículo vai minimizar. A gente encontra na literatura alguns saberes que são **saberes específicos da docência.** Por exemplo, o saber de planejar, que é um saber específico da docência, que este saber vai ser aprimorado pela experiência, a experiência você só adquire sendo professor, a questão também do avaliar, é uma competência avaliar a

aprendizagem do aluno, avaliar o desenvolvimento do aluno, **o desenvolvimento de um currículo é uma competência, é um saber que é específico do professor.** Você como administrador precisa avaliar o desempenho de sua empresa, avaliar o balanço, qual foi o lucro, onde é que está tendo prejuízo, isto você faz a avaliação, que é uma avaliação diferente da avaliação da aprendizagem, você precisa conhecer um pouco como eu vou avaliar o meu aluno. Uma outra questão muito importante é a questão da relação professor e aluno, a relação que você tem com seus alunos é diferente, por exemplo, da relação com o cliente, então é uma competência que o professor deve procurar desenvolver. Uma outra, é também saber para que o Ensino Superior, **qual é a finalidade do Ensino Superior, que paradigmas vão orientar a minha prática,** isto é um ponto fundamental. É você perceber: **que a tua prática é orientada por um paradigma, e que paradigma é este? É você ter a consciência de que o que você está fazendo e para quê você está fazendo.** Porque quando você tem essa clareza você pode modificar este processo, você tem que ter clareza que a tua ação tem consequências, se eu trabalhar dessa forma, eu vou ter um profissional com este perfil, mas se eu trabalhar de forma diferente, eu vou ter um outro perfil. E se eu não sei nem qual é o objetivo do que eu estou fazendo, eu não sei nem que profissional eu vou estar formando. Eu não tenho o controle desse profissional que estou formando. Então, conhecer os paradigmas que orientam as práticas do professor, **isso é um conhecimento e uma competência necessários para todo profissional.** E muitas vezes o profissional não percebe esta necessidade. [...] Ele às vezes acaba só reproduzindo o conhecimento. Escrevendo e colocando o aluno para ler vários livros, fazendo não sei quantos *papers*, participar de eventos, sim, mas e aí? Para que isso? Ele tem que saber que a forma como ele organiza uma sala de aula revela uma concepção que ele tem do ensino. E que isto vai fazer a diferença no aprendizado do aluno.

Na concepção de McKernan (2009, p. 14) “um paradigma é o conjunto padrão aceitável de procedimentos para fazer um trabalho em determinado campo”. Tomado o conceito como referência e perguntado (a) se a falta da orientação e percepção por parte dos professores dos paradigmas que orientam suas práticas acaba refletindo na revisão ou mudança de um currículo, uma vez que impor um novo paradigma pressupõe a desconstrução de uma habitualização conceitual e, porque não dizer, rotina crítica, L afirmou:

Acredito que se ele [docente] percebe, há uma facilidade de participar mais ativamente desse processo. Se ele não percebe ele nem vai olhar para este projeto. Mas se ele percebe que um projeto faz diferença, que neste projeto deve estar explícito uma visão de homem, de mundo e de sociedade, e eu vou trabalhar em sala de aula para formar este homem, para contribuir com esta sociedade, aí faz diferença. Ele [docente] vai perceber que é importante ele participar, que é importante ele perceber, para que ele possa sugerir modificações no projeto. **Mas se ele achar que a minha forma de trabalhar não tem nada a ver, eu não vou modificar nada, não vou participar de nada, porque o projeto não faz diferença.** Mas a sua ação,

na sala de aula, da forma como você faz, você está contribuindo. Para formar um cidadão mais egoísta, menos egoísta, para formar um cidadão mais comprometido ou menos comprometido. Então, no momento que você percebe isto aí, você muda a sua visão. Muda a sua forma de trabalhar, de se relacionar com os alunos, você passa a ter uma visão diferente (Grifos do autor).

É possível extrair, dos depoimentos, importantes destaques. Z afirma que as competências do professor são essenciais para a revisão curricular, isto é, que o professor para assumir o protagonismo no processo revisional deve reunir as competências necessárias para tal papel. K não discute as competências dos professores, mas reafirma que muito do que pode ser feito no PPC é reflexo do interesse e da crença dos professores. É oportuno colocar que em determinado trecho da resposta às Questões 7 e 8, K menciona a acomodação e a falta de compromisso dos professores antigos e o despreparo – falta de experiência anterior – dos neodocentes que ingressam no Magistério Superior, que tendem a prejudicar a formação dos alunos. K dá vulto, ainda, à pesquisa, tanto na formação do professor quanto na descortinação ou construção de novas perspectivas epistêmicas como polo de relevo na formação das competências docentes.

Ainda sobre a Questão 14, Y reconhece que há falhas nas atividades de extensão previstas no PPC, ou seja, admite que os professores não se engajam nesta dimensão, comprometendo não apenas a sua formação continuada, mas sobretudo implicando na formação parcial do alunado. L traz um ponto de vista que merece realce. Para este depoente, quem se torna docente do Magistério Superior, mesmo com formação de administrador, deve incorporar as competências da nova profissão (docência), conforme explorado nos Quadros 7 e 8 – Saberes dos professores. Para L, em trecho incidental, “o desenvolvimento de um currículo é uma competência, é um saber que é específico do professor”, fechando a ideia de que só atua na revisão curricular quem de fato detém competências para tanto.

Por fim, na Questão 15 [Você acredita que as remoções e/ou desligamentos dos docentes efetivos interferem no processo de análise sistemática do currículo do Curso de Administração?], obtivemos as seguintes posições: O entrevistado X afirma que

Interfere. Interfere muito. Porque com esta rotatividade de professores que a gente tem, a gente acaba que não conseguindo, literalmente, alavancar o nosso curso, as proposições de melhorias que os colegas presentes têm. Esta rotatividade acaba por quebrar este planejamento. Isto compromete o planejamento efetivo.

Z faz uma ampla análise e aponta algumas interessantes sugestões, inclusive quanto à proposta de unificação dos currículos do Curso de Administração:

Sim! A gente tem uma descontinuidade do processo, isso prejudica não só os trâmites legais, como a própria operacionalidade de execução de qualquer mudança, de qualquer análise. **Pois considero que deveria ter uma obrigatoriedade de pelo menos revisar estes currículos periodicamente**, porque veja quanto tempo ficamos sem atualizar um currículo, de 1976 até 2012, então ninguém chegou aqui e dizendo-nos o que fazer, há uma necessidade imposta pelo próprio Ministério da Educação, então não sei de onde isso vem ou poderia vir, mas acho que pelo menos a cada cinco, dez anos, poderíamos pelo menos revisar, **porque quando você revisa não está dizendo que obrigatoriamente você tem a necessidade de mudar, de atualizar, alterar alguma coisa, mas pelo menos há a preocupação de olhar e ver se aquilo ainda está adequado e condizente com a realidade atual**, então se não existe como critério, como requisito a exigência do Ministério da Educação, que a UFPI colocasse isso, ou que nós talvez déssemos o ponto de partida, formalizássemos essa necessidade, principalmente nos Curso de Administração, unindo nossas parcerias. Vamos estabelecer que os *campi* de *YYY*, de *XXX*, de *KKK* e de *ZZZ*, em relação ao Curso de Administração, nós vamos a cada dez, cinco, nos reunir e analisar a atual estrutura do currículo, conjuntamente, fazer o papel em conjunto mesmo. Na minha opinião não tem que ter um currículo diferente nos *campi*, **eu acho que poderíamos unificar**, talvez pequenas particularidades, porque talvez *XXX* seja mais voltado para um determinado segmento, enquanto *YYY* é outro, *ZZZ* é outro, *KKK* é outro, porém tudo isso **requer habilidade e competência de um administrador**. Então a minha proposta e sugestão, quanto à sua pesquisa, é levar este questionamento: não seria interessante nós estamos preocupados com esta questão de revisão e análise destes currículos periodicamente? E fazermos isso em conjunto mesmo? (Grifos do autor).

O relato de L aborda uma realidade atual dos *campi* do interior do Piauí. Segundo L, estas remoções, desligamentos e redistribuições interferem

com certeza! Isto acontece muito não é só aqui na Universidade Federal do Piauí, mas em todas as Instituições de Ensino Superior elas têm esse problema. Não há um atrativo para o professor que vai para o interior, então o professor vai, mas não para ficar. Então se eu não vou para ficar, se eu estou querendo a todo momento sair de lá, **eu não me engajo nas atividades. Eu vou apenas dar aula e no final de semana eu vou embora para a cidade que seja gosta, onde é mais desenvolvido**. Então, isto com certeza interfere. O que aconteceu agora, recentemente, uma comissão [Comissão de Reformulação Curricular] lá no *campus* de *LLL* [cidade onde fica um dos *campi* do interior] montada para reformulação do currículo, de repente ela se desfez por causa da remoção de professores; daqui que se

forma uma outra comissão e ela inicie tudo de novo, vai tempo. Se esta comissão estivesse trabalhando, o currículo já tinha tido uma avaliação, já tinha visto os aspectos que precisariam ser aprimorados. Então, esta remoção de professores com certeza tem uma influência negativa para o funcionamento do curso, para a formação do aluno, o próprio aluno sente que o professor está ali só passando uma chuva. Ele não está envolvido, então ele não se empenha muito, porque eu não vou ficar aqui, eu não estou aqui para ficar.

Solicitado (a) a colaborar com alguma intervenção que sirva para o enriquecimento da presente pesquisa, L oferece uma análise crítica e consistente, contribuindo de forma propositiva com sua experiência e conhecimento no campo:

Acredito pela minha formação pela minha vivência, pela minha experiência, eu acredito no planejamento, eu acredito que um PPC de um curso, se ele for realmente bem elaborado, **um projeto que esteja em sintonia com a realidade, ele faz a diferença na vida de um profissional, e se os professores, se eles acreditam também, se eles têm essa clareza que precisam planejar, que precisam seguir as orientações do projeto do curso**, com certeza, o profissional a ser formado faz a diferença. Veja bem os princípios que orientam o projeto de um curso. **O professor às vezes pega só a ementa, não conhece o projeto do curso e acha que aquilo ali é uma ementa só teórica, porque ele não conhece os fundamentos do curso, ele não conhece os princípios** [missão, objetivos, diretrizes] **que orientam o curso**. Porque no momento que ele passar a conhecer os princípios que orientam o curso ele vai ver. **Se ele não sabe, o que esta relação teoria-prática eu vou fazer em minha disciplina?** Porque os princípios que orientam o curso são para todas as disciplinas, é para todas as atividades a serem desenvolvidas naquele curso. Então ele vai buscar, porque quem faz o plano da disciplina é o professor. Então se ele vai fazer o plano da disciplina, se fundamentando nos princípios que estão postos no projeto do curso e se esses princípios são os princípios que possibilitam o professor fazer esta interação dos conteúdos, **avaliar a relação teoria-prática, com certeza você vai formar um profissional capaz de se inserir no mercado de trabalho com mais facilidade. Você não vai formar um profissional que só tem a teoria, porque às vezes o professor pega a ementa da disciplina e não vê que ali tem nada prático, e aí acha que é aquilo ali, por quê? Porque ele não conhece o projeto do curso**. Então, é fundamental que todo professor conheça o projeto pedagógico do seu curso, até para que ele possa fazer a relação do que ele está trabalhando e comparar com outras áreas, porque se ele conhece aquelas disciplinas que são próximas do seu curso, ele vai poder estabelecer a relação, porque ele sabe o que o aluno estudou, o que o aluno está estudando e o que o aluno vai estudar. E vai orientar a sua prática [docente] pelos princípios que orientam o projeto do curso. Então, é de fundamental importância este conhecimento do curso, que a maioria dos professores não conhece [...] É importante você [professor] conhecer o perfil de quem você está formando. **A ementa tem que estar em consonância com o perfil do profissional que você vai formar**. E se você não conhece, você trabalha com o quê? Com base no que você acha e não com o que deve ser. Você acaba trabalhando no achismo. Qual o objetivo deste curso? Qual é o perfil deste curso? E os princípios que

orientam o curso são de fundamental importância. O próprio projeto tem uma metodologia. Qual é a perspectiva? **É a perspectiva da reprodução ou é a perspectiva da reconstrução do conhecimento?** Atualmente, os projetos dos cursos, os mais novos, que estão sendo reformulados atualmente, todos eles estão encaminhando para uma metodologia de reconstrução do conhecimento. Então se o professor conhece, ele vai procurar trabalhar nesta perspectiva, mas se ele não conhece, ele não fez curso de formação de professor, e ele vai reproduzir a prática dos seus professores junto aos seus alunos. Porque ele não conhece outra prática senão aquela que ele vivenciou. Então, **é de fundamental importância este desenvolvimento de competências específicas para a docência.** Quem se propõe a ser professor da universidade. Quem é o professor da universidade? Ele não faz curso, o professor da universidade não faz curso de formação de professor, **mas ao chegar na universidade é importante que ele procure se apropriar deste conhecimento, para adquirir estas competências** (Destaques do autor).

Quando L menciona a “reconstrução do conhecimento” deve sugerir que tal condição representa uma forma eclética da aplicação do conhecimento mediada pelas competências que o professor deve reunir. Afinal, só reconstrói o conhecimento o professor que realiza uma análise situacional e compreende que a educação, notadamente a do Magistério Superior, “[...] se refere à ação inteligente aplicada a uma ‘experiência de realidade crítica’” (McKERNAN, 2009, p. 17). Por outro lado, Y externa sua preocupação com o alto índice de alteração no quadro docente por conta das remoções, exonerações, desligamentos, etc. Para Y,

interfere em uma série de aspectos. **Interfere no processo de análise sistemática do currículo.** Como falei, remoção e desligamento interferem não só nesse processo contínuo, ele interfere em tudo, interfere **na motivação do aluno.** A remoção e o desligamento são a pior coisa que pode acontecer para qualquer curso, e o que é pior é algo comum nos *campus* [SIC] do interior, é algo que nos atinge de uma forma direta, é algo prejudicial para nosso curso, e infelizmente é algo rotineiro. Não tenho dados aqui do nosso indicador de rotatividade, mas tenho certeza que é muito alto, infelizmente nós **não temos como identificar qual é a real intenção estratégica dele [docente] em relação ao curso, muitas vezes o professor vem para um *campus* do interior com intenção de ir para um *campus* da capital** e isso como já colocado é um dos aspectos mais prejudiciais, não só para o processo contínuo de melhoramento do nosso currículo, como afeta alunos, afeta diretor, afeta coordenador, afetando todo mundo com esse trabalho que já vem sendo desenvolvido, mas acredito que o mais afetado seja o aluno, podem pensar que os professores não querem dar aula no *campus* que eu escolhi para minha formação, sendo esta mensagem que o professor passa quando é removido para um *campus* da capital.

Complementando, K afirma: “Eu acho. Eu me preocupo bastante com estas remoções. Eu acho que deveriam ser criados critérios maiores, nós tivemos algumas remoções e, sinceramente... E o curso perde muito com tantas remoções. Mas hoje está bom. Mas as remoções interferem, sim”.

O propósito da Questão 15 é buscar compreender se as movimentações de docentes podem prejudicar o processo de reanálise curricular, notadamente nos cursos criados por meio do REUNI, para onde converge um contingente de neodocentes, muitos dos quais sem experiência empresarial na área. Diante dos depoimentos, podemos destacar a ênfase que X expõe ao problema, ao admitir, de forma categórica, que a movimentação de docentes intervém no planejamento do curso. Z afirma que esta movimentação prejudica qualquer perspectiva de mudança no currículo, isto porque a rotatividade descontrói qualquer engajamento ou vontade de mudança. Z chega a propor a unificação dos 4 PPC's como forma de tornar periódica a revisão curricular no âmbito da UFPI, a ser realizada de forma conjunta, evitando a dependência exclusiva dos docentes vinculados àquele curso, ou seja, seria uma medida institucional e não contingencial como é atualmente.

L chama a atenção para a falta de atrativo que possibilite manter o professor no interior do Piauí, especialmente em razão do limitado desenvolvimento das cidades onde estão instalados alguns *campi*. Realça a necessidade de que os docentes “comprem” a ideia do PPC, engajem-se e se comprometam com os propósitos nele contidos. Em sua visão, o desconhecimento por parte de alguns docentes do que preconiza o PPC interfere em vários aspectos com viés negativo: na formação da competência destes profissionais; no compromisso em desenvolver meios de tornar a educação mais qualitativa; no processo de planejamento do currículo, entre outros.

Y discerne sobre qual seria a real intenção do professor quando assume o papel de docente no curso, principalmente se este curso for do interior do Estado. Para o (a) entrevistado (a), não se discute a capacidade do professor que supera as provas (escrita, didática e títulos) e ingressa no Magistério Superior, mas faz duras críticas quanto à verdadeira intenção dele, que em sua opinião utiliza a aprovação apenas para fomentar a remoção para a Capital (Teresina), onde a estrutura é reconhecidamente mais desenvolvida. Neste particular, Y reforça que este interesse em não se fixar na cidade é o pior que pode acontecer para o curso, que não apenas perde o professor – porque os alunos sofrerão atraso em sua formação, complexificando a

montagem dos horários dos períodos vincendos – mas sobretudo no tocante à questão da revisão curricular, que não terá eventualmente um bom profissional para contribuir para a reanálise da matriz.

Diante do exposto e das constatações observadas em torno praticamente de todos os depoimentos, é recomendável que se apontem alguns caminhos aspirando à mitigação dos problemas aparentemente comuns aos quatro cursos. A seção seguinte faz a inferência sobre o Quadro de Pressupostos tomando os depoimentos como referências.

5.5 Os pressupostos e os depoimentos: constatações empíricas

Diante das opiniões emitidas e a partir da análise desenvolvida sobre os depoimentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, considerando que as manifestações verbais dos entrevistados suscitam pertinência⁷⁵ com os temas em discussão, e ainda tomando como parâmetro o Quadro 3 (pressupostos), chega-se às seguintes constatações, conforme exposto no Quadro 20.

LEGENDA	QUESTÃO	PRESSUPOSTOS	CONSTATAÇÃO A PARTIR DOS DEPOIMENTOS	STATUS
P1	7	A formação do profissional do professor constitui motivo para a configuração do currículo	A proposta era identificar como a formação do professor contribui para os ajustes no currículo. Todos os entrevistados assinalaram que isto de fato só pode ocorrer quando os professores tiverem pleno conhecimento e envolvimento com as entrelinhas do PPC, o que nem sempre acontece, porque alguns docentes centram suas ações apenas em sala de aula, dando pouca importância para os objetivos, missão e diretrizes que compõem o PPC. A experiência do professor constitui motivo inegável, mas esta experiência precisa ser sistematicamente exercitada, sem a qual qualquer tentativa de revitalizar o currículo se mostra prejudicada.	CONFIRMADO

⁷⁵ Diante do material colhido, constatamos a pertinência com o esboço teórico desenvolvido. Para Bardin (2011, p. 150), pertinência ocorre quando uma categoria (tema) “[...] está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência [...] há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”, reafirmando a concatenação e congruência entre os objetivos, os pressupostos e os discursos angariados.

P2	6	A missão e os objetivos dos PPC's estão coadunados com as exigências do mercado	Todos os pesquisados entendem que a missão e os objetivos do PPC estão alinhados com a realidade do mercado de trabalho. Porém, percebem que a sua aplicação no âmbito do curso carece de um maior compromisso dos docentes, especialmente quanto aos componentes curriculares que poderiam ter um enfoque prático em sua implementação didática.	CONFIRMADO
P3	8	O currículo é estruturado sob a lógica de mercado e por meio das competências dos docentes	Os depoimentos fluíram para a percepção e convicção de que a compreensão, o engajamento e o compromisso do professor em relação ao PPC e ao currículo constituem as principais características para torna-lo mais próximo da realidade do mercado de trabalho. Isto é uma condição reflexiva e, portanto, diz respeito ao conjunto de competências que o docente detém, já que a sua comprovação se dá pela ação efetiva e não pela mera especulação. A revitalização do currículo exige, assim, que os fatores que embasam a sua intervenção sejam encabeçados pelos docentes, os quais comprovarão o domínio de suas competências em ação, ou seja, reflexão-em-ação e reflexão-sobre-ação.	CONFIRMADO
P4	10	A formação do administrador pressupõe um ensino mais operacional, em que o docente desenvolve estratégias didáticas mais práticas e experimentais	Todos os depoentes confirmam a importância da experiência anterior do professor em organizações como aspecto positivo para articular os conhecimentos teóricos e práticos contidos no PPC. Porém, esta verificação dar-se-á por meio da aplicação do modelo <i>apprendre-pratique-socialise</i> , que requer do docente completo domínio do conhecimento e compromisso para desenvolver um ensino mais empírico, sendo esta uma dificuldade constatada por meio dos depoimentos.	CONFIRMADO

Quadro 20 – Análise dos pressupostos sob o prisma dos depoimentos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015

Diante dos resultados apontados no Quadro 20, verifica-se que os pressupostos inicialmente avançados foram confirmados, o que convoca a todos para uma reflexão coletiva quanto às ações que necessitam ser implementadas no Curso de Administração com vistas a torná-lo mais prático em seu propósito formativo, uma vez que a dinâmica dos mercados orienta determinadas medidas de forma que as deficiências entre o conhecimento teórico e aquele que de fato é exercido nas organizações sejam equalizadas, alinhando as ações tanto no âmbito acadêmico quanto no espaço profissional.

Os relatos corroboram que o modelo *apprendre-pratique-socialise* se consolida como uma alternativa viável visando a reduzir as distâncias entre a teoria e a prática no contexto do

processo ensino-aprendizagem, reforçando, concomitantemente, a capacidade do professor em propor mudanças no currículo do Curso de Administração.

No momento em que experimenta o conhecimento em sentido concreto, tanto o professor quanto o corpo discente envolvido apreendem novos olhares e exploram novas expectativas que vêm e vão ao encontro da ideia central de um aprendizado mais operativo, materializado a partir de um currículo movente, mesmo porque o conhecimento profissional não deve estar apartado da realidade, espaço para cuja produção é destinado e/ou aplicado.

Assim, para imergir no universo do ensino mais operativo, característica marcante do curso sob análise, o professor que consegue mobilizar e aplicar a experiência profissional angariada no mercado com os saberes da docência ou, em última instância, quando procura exercitar no cotidiano o conhecimento em seu aspecto prático, fortalece os elos constitutivos da relação ensino-aprendizagem em sua dimensão pedagógico-teleológica, criando férteis condições para sempre pensar o currículo de uma maneira contemporânea, cuja perspectiva-parâmetro é o mercado de trabalho, destino dos egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

A tarefa do professor ultrapassa a singela noção de *práxis* pedagógica – pautada nos contatos de sala de aula – e mira no emblemático axioma da cooperação e afinidade epistemológica, relevantes, destarte, para o consubstanciamento da justa e ética prática profissional do estudante. Não está essencialmente centrada no ensino a concepção equivocada de que a sua identidade está esfacelada em função das orientações ditadas pelo mercado, diga-se, a lógica capitalista. O professor pode mediar pesquisando e/ou operando ações de extensão, cujo espaço universitário é fertilmente propício para tais iniciativas. Aliás, são iniciativas que reforçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apropriadamente prevista nos PPC's pesquisados.

Os achados da pesquisa demonstram, pelos mais diversos motivos – falta de experiência do professor em aspectos mais práticos da disciplina que ministra; empecilhos para a realização de reuniões do NDE que permitam avançar nas discussões sobre a atualidade do currículo; o desinteresse de alguns professores em observarem a missão e os objetivos do PPC; a falta de conhecimento das diretrizes estabelecidas no PPC; reduzida sintonia do professor com a realidade do mercado de trabalho ou com a dinâmica organizacional fomentando um conhecimento vencido; a limitação de visão, iniciativa e ação interdisciplinar e transdisciplinar entre os conhecimentos que compõem o PPC; o elevado apego a conhecimentos superados pelas mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem; o abreviado ou inexistente envolvimento do professor com a pesquisa e a extensão; a experiência do docente centrada exclusivamente na academia, sem uma relação empresarial anterior ao ingresso no Magistério Superior, implicando na exacerbação teórica dos conhecimentos; o uso de metodologias didáticas inadequadas, as remoções recorrentes de professores, entre outras – a baixa ênfase em aspectos mais práticos dos conhecimentos que dão feição à profissão de administrador. Isto mexe com a identidade e, inexoravelmente, interfere no conjunto das competências do docente.

Inobstante este cenário, está evidenciada a vontade dos coordenadores dos cursos em assumir este protagonismo visando a encabeçar as mudanças – que não são poucas – que o currículo exige, face à clara sinalização de compromisso e dedicação que demonstraram nos depoimentos. Mas estas soluções, como constatado, perpassam pela anuência e engajamento dos docentes, recém-admitidos ou não, práticos ou não. A condição novamente intervém na

identidade do professor, que em muitas situações passa uma impressão equivocada para os alunos em termos de desinteresse pela profissão, o que reflete totalmente na dinâmica didático-pedagógica.

Parte da identidade docente se alberga nos resultados que as suas intervenções proporcionaram aos alunos. Se a centralidade dada atualmente ao aluno é tida como desvirtuamento da prática docente, em razão de uma suposta secundarização de seu mister, resta claro que o sentido social historicamente apregoado às Universidades Públicas perdeu o elã. A mudança epistemológica é indefectível e resta evidenciada na expectativa dos estudantes em resumir à universidade o papel instigante de único solucionador dos problemas do mundo do trabalho – ou do mercado de trabalho – caso seja tomado o destino mais provável do egresso. Especificamente no universo da Administração, corresponde a um axioma fortemente cristalizado.

A competência na docência implica no integral envolvimento do professor na instauração de modelos didáticos capazes de repovoar o currículo com saberes mais funcionais, mais voltados para a experimentação e para a execução cristalina da teoria. As manifestações dos coordenadores ampliaram bastante o horizonte acerca das questões que dizem respeito ao currículo, especificamente porque ele é o elemento central do PPC, o qual, quase unanimemente externado pelos entrevistados, está alinhado com as demandas do mercado. As incertezas pairam, portanto, no entorno do currículo, cujas soluções exigem tempo, dedicação, compreensão, compromisso, planejamento e engajamento dos agentes de transformação – os docentes.

Resta explícita, portanto, a necessidade de um alinhamento didático-pedagógico do professor no tocante à preparação do aluno de Administração para firmar uma expectativa consistente visando sua inserção no mercado de trabalho, interditando possíveis descompassos entre o conhecimento teórico e o prático. A sinalização dada por alguns dos entrevistados de que o professor precisa compreender todas as imbricações que sustentam o PPC para que possa, de forma efetiva, desenvolver com qualidade o seu ofício, é merecedor de registro.

Tal condição perpassa pelas competências do docente e, antes, pela admissão das legítimas demandas empresariais, sem que seja imposto o seu afastamento das bases que estruturam o seu ofício. O sistema teoria-prática precisa ser mais equilibrado com o intuito de fazer emergir a perspectiva equacionadora dos problemas que os egressos encontrarão de partida, já em

campo de atuação. As orientações do PPC, afinal alinhadas com o mercado de trabalho, precisam ser melhor compreendidas pelos executores do processo ensino-aprendizagem: os docentes!

Para tanto, a reflexividade do aluno, sob os auspícios da liberdade e da emancipação, induz o professor no tocante à importância da sua autoformação – política, ideológica, cultural, simbólica, epistemológica, ética – com o fito de estabelecer, num pêndulo dialético, um paradigma contemporâneo e visionário, sem necessariamente demarcar uma posição contraditória quanto à prática docente. A compreensão tem como fonte a reflexão e é do professor reflexivo que alguns *campi* têm sentido carência.

Mas, antes, deve-se discutir em que condições, circunstâncias e contextos o professor dispõe de instrumentos capazes de subsidiar a sua performance didática a fim de convergir o seu repertório de conhecimentos para a apreensão do aluno – estágio da aprendizagem. Apenas o *status* – titulação e prestígio acadêmico – são insuficientes para lançar o professor ao desafio – cada vez mais determinante na estrutura de formação contínua – de responder satisfatoriamente às demandas de uma sociedade cada vez mais esclarecida e inquiridora.

O professor, em qualquer enfoque promovido, será o núcleo definidor de um sistemático processo ensino-aprendizagem. Visto deste ângulo, sobre ele orbitam velhos e novos paradigmas, os quais terão – ou não – utilidade em um tempo onde o que mais se valoriza são o talento, a atitude, a criatividade e a habilidade, aspectos essenciais na sempre correspondente relação entre o sucesso e o fracasso no transcurso de um ofício.

É imperioso acentuar que o modelo sugerido *apprendre-pratique-socialise* só se sustenta a partir da relevância que cada professor, no percurso de sua prática cotidiana, entender indispensável para que a universidade de fato responda satisfatoriamente à função que lhe foi delegada. Como assinalou Z em seu depoimento, “que experiência você não se tem como ensinar, você precisa passar por ela”. A melhor forma de fazer com que o aluno vivencie esta experiência é participando ativamente do modelo sugerido por meio da orientação eficaz do professor. De nada adiante se cogitar a maturação de um currículo mais próximo do que realizam as organizações se o professor não se detiver a compreender esta dinâmica e resolver intervir com real compromisso no currículo visando a ajustá-lo a estas evoluções, mesmo porque a Administração é uma Ciência Social e, neste particular, sofre as naturais contingências que uma sociedade sempre insatisfeita impõe aos gestores corporativos.

Algumas questões são lançadas na tentativa da elucidação – sempre complexa – dos dilemas da Educação Superior em IFES: se as barreiras que metaforicamente se posicionam entre a sociedade e as Universidades Públicas parecem ser intransponíveis, por que as instituições, por meio de seu corpo docente, não enfrentam as condições atuais realizando ações revestidas de caráter essencialmente cooperativo, socialmente responsável e academicamente praticável? Se o ensino está pautado na intencionalidade, a proeminência do papel social das universidades se ancora no compromisso e engajamento dos professores, que ao cabo constituem o amálgama primeiro que *a posteriori* catapulta o estudante à qualificação que o mercado anseia.

Outro ponto que merece reflexão: como podem as IFES que provêm do REUNI – que no caso do Nordeste caracteristicamente estão centradas em cidades do Interior – desenvolver ações e procedimentos – por meio da integração e proatividade dos professores – voltados para a valorização da macrorregião, instigando os futuros administradores a atuar localmente?

A educação não é um negócio, na acepção literal da palavra. A educação é um processo que permite ao indivíduo transitar entre a obscuridade cognitiva e a conquista socioeconômica intencionada – apesar das correntes que caminham em sentido diametralmente oposto. Como tal, deve ser tratada como uma poderosa ferramenta para transformação de mentes, espíritos e espaços. A educação é o meio honesto para tornar as pessoas independentes e autônomas.

A proposta não é ver o professor como componente de uma massa de manobra, mas um agente articulado entre o mercado (universo capitalista) e a academia, por meio de sua autonomia, subjetividade e conjunto de competências, intencionando promover as adaptações curriculares necessárias. O modelo proposto (*apprendre-pratique-socialise*) tem a intenção de contribuir não apenas para uma formação mais experiencial dos alunos, mas para a própria formação continuada do professor. Neste aspecto, as competências são ampliadas.

A condição hábil capaz de assegurar a realização eficaz de determinada tarefa – a instrução produzida sob uma condição realística, a construção de um currículo dotado de sentido, a testagem de uma teoria, por exemplo – é a competência. Se a competência for desconsiderada em um contexto onde o desempenho é o fator primário para configurar o exercício satisfatório de uma ação, então este sistema será inficaz, visto que a competência é constatada pelo resultado eficazmente obtido, embora Bergamini (2012) e Perrenoud (2013) apontem que a

competência precede o desempenho – o qual poderá ser eficaz ou ineficaz e, sendo ineficaz, depõe contra a competência do agente.

As coordenadas que orientam a educação – abscissas pedagógicas (profundidade da práxis) e ordenadas didáticas (extensão e dinâmicas da prática) – precisam ser conduzidas de forma compromissada, dedicada, envolvente, relacional. Isto pressupõe a competência do docente para conduzir a educação de forma propositiva, transparente, honesta, ética. O professor da Universidade Pública deve possuir envergadura epistemológica.

A universidade brasileira tem a emblemática responsabilidade, por meio da proatividade dos seus docentes, de desenvolver o ensino, pautado em um currículo contemporâneo e próximo da realidade regional, sob a perspectiva das competências dos sujeitos que pensam, concebem, constroem, reformulam e adaptam os currículos, consideradas fundamentais no processo de mediação do conhecimento. Daí o construto subjetividade no contexto de uma análise mais profunda.

Se as subjetividades do sujeito (aluno) acompanham as discricionariedades do professor no sentido de dar uma feição pessoal ao currículo, espera-se que o cotidiano acadêmico, como claro exemplo da atmosfera intramuros, produza na prática conflitos de caráter cognitivos, em larga escala, em razão das limitações que o fundamento prático (*pratique*) tem exercido no estágio formativo do graduando. Dito de outra maneira, é fundamental para o professor que exerce seu ofício no Curso de Administração exercitar o binômio teoria/prática de maneira intensa, não como adepto de uma ideologia hegemônica, mas como um mediador operando a autonomia do sujeito, sentido maior de sua prática, comprovando também a sua independência enquanto profissional. Isto valoriza e acentua a sua identidade.

Neste sentido, é possível propor um modelo que reúne um conjunto de destrezas com as quais o docente deve ter estreita relação, consideradas atributos fundantes para o desenvolvimento qualitativo da docência e demais atividades inerentes ao Ensino Superior:

- Destreza atitudinal (iniciativa, proatividade, interesse, zelo)
- Destreza emocional
- Destreza instrumental (didática)
- Destreza interpessoal

- Destreza política (cooperação, argumentação, conciliação, mediação)
- Destreza ética
- Destreza cultural
- Destreza estética
- Destreza gerencial (direção de *campi*, coordenação de curso, Pró-Reitoria, etc.)
- Destreza intelectual

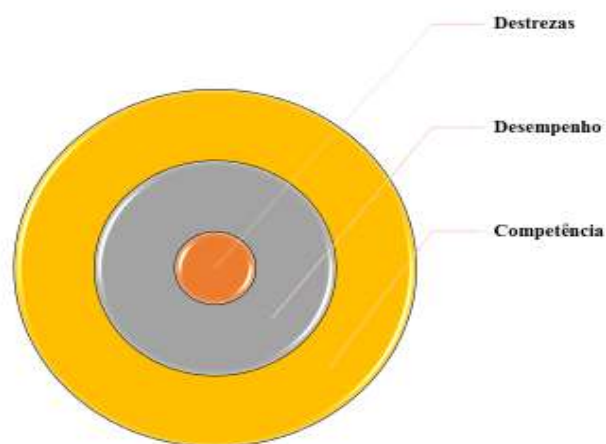


Figura 4 – Estrutura de competência do docente universitário

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

A competência constitui a interseção entre um amplo repertório de conhecimento, atitudes e habilidades – capazes de permitir ao indivíduo realizar determinadas tarefas – e a efetiva execução destas tarefas em um dado contexto. É uma situação que exige a atitude e a intenção do autor como fatores complementares para o desempenho impactante. A cadência das diversas destrezas ou aptidões permite ao docente compor, qualitativamente, seu repertório de competências. Quanto mais amplo for o leque de aptidões e habilidades de um professor

menos complexa será a tarefa para tomar decisões e mais prazerosa será a convivência com seu ofício, dada às diversas motivações que respaldam o dinâmico ato didático-pedagógico. No bojo destes fatores, encontra-se a importante tarefa de reanalisar o currículo.

Se o processo de ensino – tanto quanto a competência, dinâmico – não estiver alicerçado em bases intencionais do protagonista principal – o educador – então o seu efeito restará comprometido. Se o docente não dispuser de mecanismos que reconheçam a necessidade de ajustamentos no percurso de sua prática, então o processo ensino-aprendizagem não passará de um simples equívoco, arranhando sua identidade e imagem, proclamadas inatacáveis.

As competências do docente do Curso de Administração estão atreladas – sem obrigatoriamente consignar sua subordinação – às orientações extraterritório acadêmico, cujas percepções produzirão as necessárias adaptações no currículo, ou seja, a competência do professor do Curso de Administração – objeto deste estudo – tem estreita proximidade com os fatores que orientam as estratégias organizacionais.

Sob este aspecto, não é recomendável ao docente ser *saudosista*, *estrela* ou *indiferente*. O *saudosista* é vencido naturalmente pelo desgaste epistemológico e pela obsolescência tecnológica; o professor *estrela*, salvo raros casos, tende a atrofiar a criatividade, e o *indiferente* destila um comportamento desumano em uma atividade repleta de subjetividade, onde a paixão, a dignidade, o respeito, a estética e o comprometimento são elementos-chave para o êxito do trabalho.

Sob uma perspectiva prática, as orientações cognitivas necessárias para dotar o administrando de destrezas úteis visando a habilitá-lo ao exercício de sua profissão deve possuir uma forte base processual, tangível, mesmo porque se as competências dos professores são desenvolvidas durante o percurso da profissão, então torna-se promissora a conciliação entre as expectativas do aluno – que sai mais bem preparado – e a sistematização da formação docente – que amplia seu cardápio de saberes. Por esta razão, mesmo sob uma concepção mercantilista, o docente deve aprender, praticar e socializar, pois não apenas estará reforçando o seu arsenal epistemológico, mas concomitantemente proporcionará as condições necessárias para a realização exitosa do papel do futuro administrador, em função das especificidades que a profissão possui.

Algumas propostas são apresentadas com o objetivo de provocar novos estudos no campo, uma vez que o tema aqui abordado não está esgotado, muito em razão da sua complexidade e

amplitude. Uma vez demonstrado que há muito a ser feito para tornar a Universidade Pública, especialmente as Federais, um ponto de encontro onde supostos estranhos tomarão um único caminho em benefício de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna, apresentam-se as seguintes propostas:

- Implantação do Curso de Integração Curricular (40 horas) oferecido semestralmente aos docentes do curso com o objetivo de discutir mecanismos de efetiva aplicação da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, ampliando os diálogos entre os diversos campos do conhecimento;
- Inserção no PPC – Projeto Pedagógico do Curso da “visita técnica” como **obrigatória** nas disciplinas que compõem a Formação Profissional do graduando, visando à aproximação entre a teoria e a realidade concreta que o futuro administrador enfrentará ao concluir do curso; não sendo possível intensificar tal medida, sugerir que os créditos das disciplinas da formação profissional (últimos dois ou três anos) considerem um percentual para o ensino prático (em campo);
- Reunião anual dos cursos que formam determinado *campi* para discutir ações interdisciplinares e transdisciplinares com o objetivo de permitir o trânsito entre os saberes nos vários campos do conhecimento;
- Exigir nos Editais de Concurso Público de Provas e Títulos para admissão no Magistério Superior que o candidato comprove experiência anterior de dois anos na docência superior e/ou dois anos de atuação em empresas privadas, comprovada por meio do registro na CTPS – Carteira do Trabalho e Previdência Social.
- Aplicação, até quatro meses após o início das aulas regulares, do Curso de Didática, Oratória e Metodologia do Magistério Superior aos docentes admitidos. Muitos recém-aprovados em Concursos Públicos não têm experiência na docência superior, motivo pelo qual há uma silenciosa reclamação dos alunos quanto à forma como o docente desenvolve a sua prática (conhece a matéria, mas não sabe ensinar, e isto tem a ver com as práticas pedagógicas e as competências que deve agrupar em seu ofício);
- Aplicação anual de uma Avaliação de Desempenho a todos os docentes do curso durante o Estágio Probatório (3 anos). Nesta avaliação, de alcance objetivo e discursivo, o docente atestará os conhecimentos na sua área do conhecimento e em

outras áreas que possam integrar o processo interdisciplinar no contexto do PPC. Esta avaliação seria aplicada por uma empresa especializada (Fundação Carlos Chagas, CESPE/UBN, ESAF, Fundação Cesgranrio, etc.) e os resultados obtidos pelo docente comporiam a análise de seu desempenho no contexto do Estágio Probatório;

- Reunião semestral dos docentes, no âmbito do NDE – Núcleo Docente Estruturante, lotados no curso para discutir o PPC – Projeto Pedagógico e se inteirar da realidade que o mercado tem operado visando, possivelmente, a revisão curricular;
- Visita de membros do NDE às organizações buscando suporte técnico para melhor conhecer as práticas empresariais em uso, possibilitando ajustes no currículo;
- Reunião anual dos docentes dos Cursos de Administração da UFPI com vistas a contextualizar e discutir as modificações e necessidades específicas;
- Definição em pauta do NDE da obrigatoriedade da revisão curricular a cada três anos. Talvez a unificação dos 4 PPC's dê consistência a esta ideia;
- Possibilidade de flexibilização da Resolução nº 190/11 – CEPEX (ANEXO II) para que professores no Regime DE – Dedicção Exclusiva possam exercer consultoria empresarial, desde que o projeto, devidamente assentado em um contrato entre a UFPI, docente e empresa, seja aprovado pelo Colegiado do Curso ou Assembleia Departamental e inclua obrigatoriamente um grupo de alunos do curso no projeto, na condição de estagiários, aprendizes e/ou consultores *trainee*, atuando em campo e contribuindo para a formação profissional próxima da realidade organizacional; além disso, a universidade por meio desta iniciativa extensionista estaria promovendo a sua função social, que no contexto visa a prover a sociedade de soluções exequíveis e compatíveis com as demandas surgidas;
- Instalação da loja conceito nos *campi*. A loja conceito é uma empresa-laboratório, cujo propósito é promover a realização de atividades práticas, combinadas com as teorias discutidas em sala de aula. A loja conceito deve ser dotada de vários ambientes, com demarcação explícita dos espaços, contendo atividades de serviços, comércio e mesmo aquelas do segmento industrial. Além de superar a fronteira teórica, a loja conceito provê condições empíricas para que o aluno desenvolva atitudes de tomada de decisão, mobilize ações de marketing, defina a melhor estratégia, estabeleça na prática

conceitos de localização, exercite a gestão de pessoas, gestão de produção e operações, empreendedorismo, dentre outras, e

- Estímulo aos professores a realizar pesquisas laboratoriais e de campo. A atividade de pesquisa tem forte componente complementar a um suposto déficit decorrente da falta de experiência anterior do docente no campo. O propósito é que estas pesquisas contribuam não apenas para a elaboração de *papers*, mas sobretudo para a empiria dos aportes teóricos discutidos em sala de aula. Para fins de incentivo e progressão funcional, as atividades de pesquisa devem ter peso maior que o ensino na pontuação geral visando à ascensão do professor na carreira docente.

O propósito deste estudo não foi perseguir a verdade como se absoluta ela fosse, mas avançar no campo, tentando estabelecer redes de conexões que permitam a evolução sistematizada do conhecimento, permitindo que novas pesquisas aprofundem os achados ou desvelem outras realidades, mesmo porque em Educação os efeitos não são instantâneos, podendo a ideia ora posta ser contraditada. A ideia central não foi desenvolver um pensamento alicerçado no caráter prescritivo e utilitarista da linguagem determinista do termo “competências”, mas a elaboração de um mapa curricular ajustado às expectativas do aluno, que sob intenso acúmulo de informações, tem a clara noção do que necessita para melhor se credenciar ao mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, o conjunto de propostas aqui apresentado pode ser complementado e mesmo criticado a partir da sua discussão com os docentes dos Cursos de Administração, cujos argumentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas não foram examinados neste trabalho. Conforme foi dito no tópico 5.4, a coleta dos dados empíricos incidiu sobre os PPC's dos Cursos de Administração e sobre os depoimentos dos coordenadores desses cursos, os quais embora possuam uma visão de conjunto sobre o trabalho docente, podem ter cometido exageros ou mesmo equívocos em suas apreciações.

Finalizando, cabe-me dizer que o presente estudo apontou que a competência na atuação docente é permeada por alguns fatores e, dada à subjetividade que o ofício carrega, o professor deve se permitir autoavaliar como forma de tornar a sua atividade um serviço de desempenho melhor, o que sem dúvida muito contribuirá para que tenhamos uma Educação Superior de qualidade. Pequenas lembranças podem proporcionar memórias poderosas e, por esta razão, não custa lembrar que os professores com os quais o autor teve o privilégio de conviver influíram decisivamente na sua vida profissional, contribuindo para a sua formação

enquanto homem, cidadão e profissional. Embora supostamente distante, estas lições estão mais presentes do que qualquer outra notícia recém-chegada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ABDALLA, Maria de Fátima B. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In.: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ABREU, Guacira R.; GONZALEZ, Wânia R. C. A prática pedagógica do professor no ensino técnico-profissional por competências – resistências ou desafios? In.: BERNARDINI, Cristina H. **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ALARCÃO, Isabel. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In.: FAZENDA, Ivani C.A. **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Cristina N. **Avaliação e ética: discursos em ação**. 211 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Repensando ideologia e currículo. In.: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARGYRIS, Chris. **Organizational traps: leadership, culture, organizational design**. New York: Oxford University Press Inc., 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O direito do trabalhador à educação. In.: GOMEZ, Carlos M.; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete**: Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BAILEY, Darlyne. Os pioneiros da faculdade do futuro. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro**: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In.: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Globalização, crescimento e pobreza**. Relatório de pesquisa política do Banco Mundial. São Paulo: Futura, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDOUIN, Jean-Michel. A competência e a questão da atividade: rumo a uma nova conceituação didática da formação. In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTEIN, Kathleen. O envolvimento dos professores: tendências e desafios. In.: GALAND, Benoît; BOURGEOIS, Étienne. **Motivar (se) para aprender**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BERGAMINI, Cecília W. **Competência**: A chave do desempenho. São Paulo: Atlas, 2012.

BERTRAND, Olivier. Educação e trabalho. In.: DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Massachusetts: Kessinger Publishing, 2007.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOMFIN, David F. Desenvolvimento de líderes em prol da gestão educacional democrática: contribuições da aprendizagem organizacional. In.: GOULART, Íris B.; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de instituições de ensino superior**: teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Márcia N. **Formação do profissional secretário executivo na UFC: Currículo, competência e cidadania**. 226 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 19, p. 13-50, jan./abr. 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh. Globalização econômica, formação de habilidade e as consequências para o ensino superior. In.: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BUENO, Francisco S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CAMPELO, Arandi M. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE**. 291 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CANÁRIO, Rui. Pensar o futuro da educação. Disponível em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/2.html>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006.

CANDAU, Vera M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In. CANDAU, Vera M. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In.: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José A. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CANO, Ignacio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora FGV, 2006.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CARDOSO, Ricardo L.; RICCIO, Edson L. Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do contador? Um estudo sobre os contadores brasileiros. **REGE – Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 353-367, jul./set. 2010.

CARNEIRO, Moacir A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2005.

CHRISTENSEN, Clayton M. EYRING, Henry J. **A universidade inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CLARETO, Sônia M.; OLIVEIRA, Marta E. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In.: CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Alessandra M.; BARROS, Denise F.; CARVALHO, José L. F. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, art. 1, p. 179-197, mar/abr. 2011.

CUNHA, Luiz A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

_____. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **RBE – Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 585-607, set/dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário jurídico**. 3. ed. Vol. III. São Paulo: Saraiva, 2008.

DRUCKER, Peter F. **Gestão**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

DUTERCQ, Yves. Pluralidade dos mundos e cultura comum: professores e alunos à procura de normas consensuais. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FABREGAT, Clemente H. **La formación del profesorado em ciencias sociales**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FARIAS, Isabel M. S.; SALES, Josete O. C. B.; BRAGA, Maria Margarete S. C.; FRANÇA, Maria do Socorro L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FARIAS, Isabel M. S.; THERRIEN, Silvia M. N.; SILVA, Silvina P. Como a pesquisa integra os currículos de formação de professores no ensino superior? Configurações e dilemas. In.: CARVALHO, Antonia D. F. **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In.: ALVES, Nilda. **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani C.A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores: In.: FAZENDA, Ivani C.A. **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Leituras & legados**. São Paulo: Global, 2010.

FERREIRA, Diego J.; PAULA, Maria de Fátima C. Extensão e formação continuada de professores: caminhos possíveis na universidade? In.: BERNARDINI, Cristina H. **Docência**: desafios teóricos e práticos da profissão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FISCHER, Tânia. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. In. In: CHANLAT, Jean-François; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. **Análise das organizações**: Perspectivas latinas: olhar histórico e constatações atuais. v. 1. p. 389-411. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In.: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalism and freedom**. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. In.: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In.: SEVERINO, Antônio J. *et al.* **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, Ángel I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In.: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In.: SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GUEDES, Neide C. Saberes da docência: contribuições epistemológicas na construção do ser professor. In.: CARVALHO, Antonia D. F. **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

GUIMARÃES, Jairo C. É a consciência ambiental antes uma questão de competência pedagógica? Um ensaio no território acadêmico. **RACE – Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Chapecó, v. 12, n. 3, edição especial ANPAD, p. 331-362, abr. 2013.

_____. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **RPCA – Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 167-185, jan./mar. 2014.

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

HANASHIRO, Darcy M. M.; NASSIF, Vânia Maria J. Competências de professores: um fator competitivo. **RBGM – Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr. 2006.

HANDY, Charles. Revisitando o conceito de corporação. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

HSM MANAGEMENT. São Paulo: Edição 83, nov./dez. 2010.

JACKSON, Ira A. A grande esperança para as organizações do futuro: uma sociedade que funciona. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

JIMENEZ, Susana V. Sociedade sem universidades: mal parafraseando Illich. In. MENEZES, Ana Maria D.; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

JOHSUA, Samuel. A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como uma resposta inadequada a uma maior dificuldade didática? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KATZENBACH, Jon R.; KHAN, Zia. Mobilizando as emoções a favor do desempenho. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

LACOMBE, Francisco J. M. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In.: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José A. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEMGRUBER, Márcio S.; OLIVEIRA, Renato J. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHARES, Celia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In.: ALVES, Nilda. **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC** (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), País Basco, v. 2009/1, n. 43, p. 1-19, mar. 2009.

LOMBARDI, José C. Ética, educação e os parâmetros curriculares nacionais. In.: LOMBARDI, José C.; GOERGEN, Pedro. **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LONGENECKER, Justin G.; MOORE, Carlos W.; PETTY, J. William; PALICH, Leslie E. **Administração de pequenas empresas**. 13. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In.: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nílson J. Sobre a ideia de competência. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino; MACHADO, Nílson J.; ALESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Gilberto A.; THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012a.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In.: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012b.

MATTOS, Lúcia A. F. Os resultados da aprendizagem na educação superior. In.: GOULART, Íris B.; PAPA FILHO, Sudário. **Gestão de instituições de ensino superior: teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2009.

McKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENDES, Jerônimo. **Manual do empreendedor: Como construir um empreendimento de sucesso**. São Paulo: Atlas, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAUX, Valéry. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In.: RETOUR, Didier *et al.* **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MINET, Francis. Les compétences au coeur de la gestion des ressources humaines. In.: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. **La compétence: Mythe, construction ou réalité?** Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In.: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ ; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVICKI, Victor. Questão socioambiental: desafios ao trabalho docente. In.: BERNARDINI, Cristina H. **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In.: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____ . **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013b.

OLIVEIRA, Renato J. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.

PACHECO, José A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In.: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José A. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PEDROSO, Ediberto T. **Humanizar a administração: com sabedoria e competência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

PELLETIER, Luc; PATRY, Danielle. O apoio à autonomia dos estudantes: o papel da autodeterminação e do envolvimento profissional dos professores. In.: GALAND, Benoît;

BOURGEOIS, Étienne. **Motivar (se) para aprender**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino; MACHADO, Nílson J.; ALESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. Conocimiento e interés en los estudios curriculares. In.: POPKEWITZ, Thomas S. **Formación del profesorado: Tradición. Teoría. Práctica**. València: Servei de Publicacions, 1990.

POPPER, Karl R. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PUNTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; NETO, Armindo Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, maio/ago. 2009.

RABELO, Jackline; RIBEIRO, Luís T. F. A problemática da formação de professores e a crise do capital: grandes interesses em jogo. In. MENEZES, Ana Maria D.; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RASCO, Félix A. O desejo de separação: as competências nas universidades. In.: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Carla G. Currículo movente constituindo forma na ação docente. In.: CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

RODRIGUES, Suzana B. De fábricas a lojas de conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In.: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir M. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRÍGUEZ, Juan B. M. A cidadania se torna competência. In.: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROVAI, Esméria. Educação profissional: a formação do cidadão produtivo e transformativo. In.: ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In.: SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In.: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALGUEIRO, Maria da Penha. Amor e dedicação na formação do professor de educação infantil. In.: BERNARDINI, Cristina H. **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In.: SACRISTÁN, José G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Fernanda M. S. **Servidores públicos.** Niterói, RJ: Impetus, 2010.

SANTOS, Sônia R. M. Formação continuada: É possível formar para a profissionalidade docente? In.: BERNARDINI, Cristina H. **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

SCHUMPETER, Joseph A. **Essays on entrepreneurs, innovations, business cycles, and the evolution of capitalism.** New Jersey: Transaction Publishers, 1989.

SEVERINO, Antônio J. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. In.: ENDIPE, 8, 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In.: FAZENDA, Ivani C.A. **Didática e interdisciplinaridade.** 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Anielson B. Reflexões Teórico-práticas de um Sistema de Aprendizagem-em-ação para a Educação em Administração, In: EnANPAD, 38, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

SILVA, Monica R. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Paulo N. **Citações e pensamentos de Fernando Pessoa.** São Paulo: Leya, 2011.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, José R. A relação entre trabalho e educação na escola nova: a revolução do pragmatismo. In.: MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Fortaleza: Editora UFC, 2003.

SORDI, Mara R. L.; SILVA, Margarida M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências: contribuição crítica ao debate.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Óscar C. Aprender a ensinar: significados e mediações. In.: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma**

epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sociologie du travail**: domaines et approches. 3. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A Educação como reconstrução da experiência. Conceito de experiência. In.: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

THERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In.: CARVALHO, Antonia D. F. **Conversas pedagógicas**: reflexões sobre o cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI, 2010.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

ULRICH, Dave; SMALLWOOD, Norm. A organização não é estrutura, e sim capacidade. In.: HESSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshall. **A nova organização do futuro**: visões, estratégias e insights dos maiores líderes do pensamento estratégico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. UFPI, Floriano, 2009a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. UFPI, Parnaíba, 1976.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. UFPI, Picos, 2009b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. UFPI, Teresina, 2009c.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In.: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In.: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____ ; ARAUJO, José C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In.: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

WITTE, Serge de. La notion de compétence, problèmes d'approche. In.: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Serge de. **La compétence: Mythe, construction ou réalité?** Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

XAVIER, Libânia N. **Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal: 1950-1980**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 233-251, jan./jun. 2003.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2011.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Questão 1: Formação acadêmica (graduação): _____

Questão 2: Nível/área da sua Pós-graduação: _____

Questão 3: Tempo no Magistério Superior (ANTES da UFPI): _____ anos.

Questão 4: Tempo no Magistério Superior (na UFPI): _____ anos.

Questão 5: Qual é a sua visão sobre o currículo do Curso de Administração? Você acha que este currículo atende ao mercado de trabalho?

Questão 6: Em sua visão, a missão e os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estão alinhados com os requisitos (as necessidades, exigências, demandas) do mercado de trabalho? Justifique.

Questão 7: Em sua opinião, você acredita que a formação e a experiência do professor contribuem para o ajuste, reformulação e construção do currículo, adaptando-o às contingências determinadas pelas novas posições mercadológicas? Por quê?

Questão 8: Você entende que os professores compreendem a necessidade de atualizar o currículo e, para tanto, fazem uso de suas competências, especialmente no tocante às disciplinas mais práticas? Justifique.

Questão 9: O que você considera necessário para alterar o currículo? Você considera que isto é uma competência?

Questão 10: Você acredita que a falta de experiência profissional anterior (atuação empresarial) do professor pode interferir na qualidade da formação dos acadêmicos de Administração da UFPI? Por quê?

Questão 11: Na sua concepção, que motivações e/ou em quais situações o currículo do Curso de Administração é definido, elaborado, reformado, construído?

Questão 12: Você acredita que a utilização de um ensino mais experimental, prático, empírico permite ao aluno encontrar significado e sentido, contribuindo para o desenvolvimento eficaz da sua profissão no mercado de trabalho? Por quê?

Questão 13: Como você percebe a articulação entre teoria e prática no atual PPC?

Questão 14: É possível, tomando-se como ponto de partida o conjunto de competências do docente, elaborar um currículo que mantenha proximidade com as demandas do mercado de trabalho e da nova sociedade em mutação? Justifique.

Questão 15: Você acredita que as remoções e/ou desligamentos dos docentes efetivos interferem no processo de análise sistemática do currículo do Curso de Administração? Por quê?

ANEXO I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMISSÃO ORGANIZADORA DE CONCURSO

EDITAL Nº 08/2013-UPPI, de 26 de agosto de 2013.
CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTE DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

9. PROJETOS DE MÁQUINAS

NÃO HOUE CANDIDATOS INSCRITOS

10. SOLOS E GEOTECNIA

Ordem	Nome do candidato	Notas			Total	Resultado
		Prova Escrita	Prova Didática	Prova de Títulos		
1.	ANDRESSA DE ARAÚJO CARNEIRO	8,40	7,00	10,0	25,40	Habilitada/ Classificada (1ª)
2.	LUCIANA BARBOSA AMANCIO	7,30	7,50	8,50	23,30	Habilitada/ Classificada (2ª)

CAMPUS AMILCAR FERREIRA SOBRAL, FLORIANO – PI

1. ADMINISTRAÇÃO

Ordem	Nome do candidato	Notas			Total	Resultado
		Prova Escrita	Prova Didática	Prova de Títulos		
1.	ALEXANDRE RABELO NETO	7,00	8,40	10,0	25,40	Habilitado/ Classificado (1ª)
2.	MARIANE GORETTI DE SÁ BEZERRA LEAL	7,73	7,80	7,78	23,31	Habilitada
3.	FAGUNES FERREIRA DE MOURA	8,33	8,75	2,25	19,33	Habilitado

¹ Ver Art. 19 do Regulamento nº 039/08 - CONSUN

ANEXO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella", Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 215-5511/215-5513/215-5516; Fax (86) 237-1812/237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 190/11

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA UFPI

Estabelece Normas para a Participação de Docentes em Regime de Dedicção Exclusiva "DE", em atividades Esporádicas, Remuneradas ou Não, em Assuntos de suas Respectives Especialidades.

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista decisão do mesmo Conselho, em reunião de 07/07/11, e, considerando:

- o Regimento Geral/UFPI;
- o Decreto Nº 94.664/87;
- a expressiva demanda de Programas, Projetos e Cursos de natureza esporádica, envolvendo docentes em Regime de Dedicção Exclusiva "DE", desta Instituição de Educação Superior;
- o Processo Nº 23111.012624/11-90;

RESOLVE:

Art. 1º Regularizar o procedimento de autorização de Professores da UFPI, em Regime de Dedicção Exclusiva "DE", para atividades de colaboração esporádicas, REMUNERADAS ou NÃO, a terceiros, em assuntos de suas respectivas especialidades, desde que essas atividades não interfiram no cumprimento de suas atribuições acadêmicas e contratuais, em conformidade com o Art. 138, Inciso I, do Regimento Geral/UFPI e o que dispõe o Art. 14 § 1º. alínea "d", do Decreto Nº. 94.664/87.

Art. 2º Entende-se por atividade de colaboração esporádica, aquela não periódica, contingencial ou de caráter eventual e de duração prevista, tendo início e termino definidos e caracterizando-se pela ausência de regularidade.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella", Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 215-5511/215-5513/215-5516; Fax (86) 237-1812/237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 190/11- CEPEX - 02

§ 1º A autorização para o exercício de atividades de colaboração esporádicas é pessoal e intransferível.

§ 2º As atividades esporádicas só poderão ter caráter cumulativo se todas as atividades não ultrapassarem um quinto da carga horária semanal do docente.

Art. 3º Poderão ser permitidas, desde que esporádicas, na área de conhecimento e atuação do docente, as seguintes atividades:

I – Colaboração em atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, percepção de bolsas legalmente permitidas e de direitos autorais ou correlatos;

II – Participação individual em órgão de deliberação coletiva, relacionadas com a atividade profissional: comissões julgadoras ou verificadoras, avaliações e perícias;

III – Participação individual em atividades de produção ou difusão intelectual, cultural ou artística, de consultoria ou prestação de serviços.

Parágrafo único No caso dos incisos I, II e III deste *caput*, quaisquer colaborações tratadas na presente Resolução, com carga horária superior a 30 (trinta) horas, ou recorrente no período inferior a um ano, deverão, obrigatoriamente, ser firmadas por meio de convênios, contratos, acordos, ou instrumento legal, nos termos da norma em vigor, celebrados pela UFPI ou por esta, e sua Fundação de Apoio credenciada, com entidades pública e privada.

Art. 4º O docente deverá encaminhar a solicitação de autorização, conforme formulário anexo à Resolução, para o desenvolvimento das atividades relacionadas no artigo 3º, à sua chefia imediata para aprovação em órgão de deliberação coletiva da unidade administrativa (Assembléia Departamental e Conselhos de Centro ou equivalentes), contendo:

I – Solicitação formal da Instituição interessada;

II - Descrição precisa e clara da atividade a ser desenvolvida;

III – Período de duração da atividade;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella", Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 215-5511/215-5513/215-5516; Fax (86) 237-1812/237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução Nº 190/11 – CEPEX - 03

IV – Distribuição da carga horária necessária ao desenvolvimento da atividade, objeto da solicitação, demonstrando compatibilidade de horário e sem prejuízo de atividades acadêmicas e contratuais da UFPI;

V - Local de realização da colaboração e a Forma de participação do docente;

VI – Indicação da existência ou não, de remuneração da colaboração a ser prestada, explicitando o valor referente à hora aula a ser recebida;

VII – Especificação do benefício que a colaboração trará à Universidade, de ordem institucional, pedagógico, material, financeiro e/ou produção intelectual;

VIII – Apontar a inserção em projetos de pesquisa, ensino e extensão, quando for o caso;

XIV -Indicar o número do processo do convênio, contrato, acordos ou instrumento legal aprovado, quando for o caso.

Art. 5º Caso não ocorra aprovação do pedido pelo órgão de deliberação coletiva da Unidade Administrativa na qual está lotado o docente, caberá recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (CEPEX)

Art. 6º Ao final do período da atividade de colaboração esporádica, o docente deverá apresentar o relatório das atividades, à unidade administrativa na qual está lotado.

Art. 7º O exercício de qualquer atividade de colaboração esporádica com REMUNERAÇÃO ou NÃO, sem autorização, conforme previsto no Art. 4º, importa em falta grave, punível na forma da legislação em vigor.

§ 1º Cabe a chefia imediata o acompanhamento da execução das atividades, objeto da presente Resolução.

§ 2º Caso a chefia imediata constate que houve irregularidade na atividade de colaboração esporádica, o processo será levado à apreciação do órgão de deliberação coletiva da Unidade Administrativa, observando-se as normas da UFPI.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella", Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550
Telefones: (86) 215-5511/215-5513/215-5516; Fax (86) 237-1812/237-1216;
Internet: www.ufpi.br

Resolução N° 190/11 – CEPEX - 04

Art. 8° É vedada a autorização de colaboração esporádica quando houver descumprimento do artigo 6°.

Art. 9° As atividades esporádicas remuneradas não poderão ser computadas como carga horária do docente, em seus planos e relatórios de atividades da UFPI.

Art. 10° Fica expressamente vedada a utilização de instalações e equipamentos da UFPI para atividades esporádicas dos docentes, de natureza privada.

Art. 11 Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 Revoguem-se as disposições em contrário.

Teresina, 08 de julho de 2011

Luiz de Sousa Santos Júnior

ANEXO III

CEAD/UFPI forma 459 profissionais preparados para o mercado de ... <http://www.ufpi.br/noticia.php?id=25742>

ACESSO À INFORMAÇÃO

Quilômetro (Internacional)

A UFPI ENSINO PESQUISA EXTENSÃO INTERNACIONALIZAÇÃO Busca:

Notícias

CEAD/UFPI forma 459 profissionais preparados para o mercado de trabalho A+ A*

13/03/2014 12:24

De janeiro a março de 2014, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), realizou solenidades de formaturas dos cursos de Pedagogia e Administração Pública. Ao formar um total de 459 profissionais aptos ao mercado de trabalho, o CEAD/UFPI cumpre o seu papel de consolidar o Ensino a Distância no Piauí. No total, 232 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia alcançaram o sonho de concluir o ensino superior.

Os novos profissionais saem da universidade preparados para o mercado de trabalho. As formaturas aconteceram nos polos da UAB de Floriano, Simplicio Mendes, Corrente, Inhuma, Alegrete do Piauí, Simões e Marcos Parente. Participaram das solenidades de colação de grau representantes da Administração Superior da UFPI e a Direção do CEAD/UFPI.

Até o momento, o curso de Administração Pública formou 32 alunos do polo UAB de Simplicio Mendes e, até o final deste mês, mais 195 alunos concluem o Curso nos polos de Bom Jesus, Teresina, Floriano e Picos.

Com a realização das formaturas, os cursos oferecidos pelo CEAD/UFPI, cumprem com o objetivo de formar alunos aptos para o mercado de trabalho e de atender às necessidades da população, com ensino público gratuito e de qualidade.

O êxito nos resultados ratifica os esforços do CEAD/UFPI para oferecer um ensino superior com a mesma qualidade da educação presencial, além de revelar o avanço da Educação a Distância no Brasil.

Enade confirma a qualidade da EaD na UFPI

Atualmente, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), oferece quatro cursos de Licenciatura em Pedagogia (um na modalidade EaD, um no Campus de Teresina, um no Campus de Parnaíba e outro no Campus de Picos).

A qualidade do ensino oferecido pelo curso de Pedagogia pode ser comprovada com o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em que os cursos de Pedagogia, na modalidade EaD e do Campus de Teresina, foram avaliados com nota 4. No caso da EaD, a nota 4 representou uma das maiores do Brasil.

O Diretor do CEAD/UFPI, Prof. Dr. Gildásio Guedes agradece aos tutores, professores, coordenadores de polos e a equipe de apoio pelo envolvimento nas atividades pedagógicas.

1 de 4 13/03/2014 14:13

