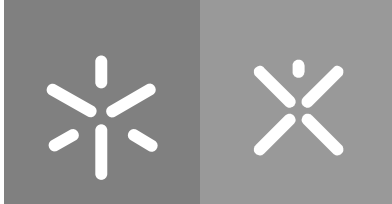


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Manuel de Sousa Will

**CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:  
UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO TOCANTINS-BRASIL**

Fevereiro de 2015



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

João Manuel de Sousa Will

**CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:  
UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO TOCANTINS-BRASIL**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**

## DECLARAÇÃO

Doutorando: João Manuel de Sousa Will

Título da tese: Currículo e Profissionalidade Docente uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil

Orientador: José Augusto Pacheco

Ano de conclusão: 2015

Especialidade: Desenvolvimento Curricular.

Autorizo a reprodução e divulgação integral ou parcial deste trabalho por meio convencional ou eletrônico apenas para efeito de investigação, mediante declaração escrita do interessado, desde que citada à fonte.

Universidade do Minho, 22 de fevereiro de 2015



João Manuel de Sousa Will  
[Sunzon26@hotmail.com](mailto:Sunzon26@hotmail.com)

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, reading "João Manuel de Sá", is written over a horizontal dashed line.



## DEDICATÓRIA

A memória de João Manuel Will e Maria Medeiros Will pelo amor, carinho e pelas primeiras sementes do conhecimento.

À minha esposa Raimunda Porfirio Ribeiro Will, as minhas filhas Karhen Lola Porfirio Will e Luiza Sheyla Evenni Porfirio Will Castro pelo amor carinho, compreensão e apoio irrestrito durante esse processo de doutoramento.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter-me dado a vida, ser uma fonte constante e permanente da minha inspiração na construção desse trabalho.

A minha gratidão especialmente ao meu orientador científico professor Catedrático José Augusto Pacheco pela sua grandeza humana, amizade, apoio e incentivo desde a trajetória inicial do meu projeto de investigação até a etapa final, contribuindo com valiosas sugestões e críticas construtivas que possibilitou compartilhar conhecimentos e aperfeiçoamento de ideias, sem as quais teria sido impossível a concretização desta tese.

Os meus agradecimentos também se dirigem a todos os meus ilustres professores doutores e investigadores do Instituto da Educação da Universidade do Minho: José Carlos Morgado, Maria Palmira Alves, Maria Assunção Flores, Bento Duarte Silva, Maria do Céu Melo, Isabel Viana entre outros pelo excelente ensinamento, apoio, incentivo recebido no campo de estudo e investigação durante os três anos e meio de convivência. Também não podia deixar de agradecer a todos os participantes que contribuíram comigo nesse processo de estudo especialmente os meus colegas de mestrado e doutorando do instituto de Educação da Universidade do Minho (Período, 2011) na qual gostaria de mencionar cada um e por serem numerosos faço-o coletivamente; aos professores e investigadores de outras áreas de conhecimentos que mantive contato não só na Universidade do Minho, mas também de outras universidades (Lisboa, Porto, Aveiro, Coimbra entre outras) que ampliaram o meu horizonte de saber. O meu agradecimento é também extensivo à Dra. Patrícia Capelo Secretária do Doutorado, Dra. Natália Maria Rodrigues secretária do Instituto da Uminho e Dra. Margarita Oliveira, Secretária Acadêmica da Uminho, pelo apoio durante o processo do doutoramento. A minha gratidão as autoridades da Universidade Federal da UFT na pessoa do Magnífico Reitor Márcio Silveira, do Ex-Reitor da UFT Alan Barbiero, da Vice-Reitora professora Isabel Auler Pereira, ao Diretor do Campus professor Aurélio Pessoa Picanço, ao Pró-reitor de Pesquisa e Extensão professor Jorge França, ao Diretor de Pós Graduação professor Habraham Zinga, à coordenadora do curso de Administração, Professora Doriane Braga, ao coordenador de Engenharia Ambiental professor Albano Salustiano, ao representante de professores Paulo Cleber Teixeira, aos meus colegas professores do curso de graduação em Administração, à Diretoria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura de Palmas (TO) pelo incentivo à pesquisa, aos alunos de graduação e pós-graduação que participaram da pesquisa, aos técnicos administrativos que colaboraram com a pesquisa e todos que colaboraram direto ou indiretamente com essa investigação.

No campo pessoal destaco a acolhida irrestrita dos meus familiares a quem tirei inúmeras vezes momentos de atenção e carinho, pela solidariedade e compreensão recebida nesses momentos difíceis da minha vida.

Aos meus amigos Portugueses: António Figueredo, Guimarães e Maria do Carmo, António Braga, Paulo Torres, Natália Costa, Edigar Mesquita, Margarita Oliveira, Pedro Pinho, Rolin, Rodrigo Castro, Maria da Conceição; da Guiné Bissau: Callisthenes, e Higinio Pitti; de São Tomé e Príncipe: Acúrcio Castelo, Luís Mota, José Manuel e Nilza; Teodoro Trindade e Arlete, Fernanda; da Costa de Marfim: Leopold, Marcial, Romeo; de Angola: Faustino, José Vitor, João Batista; de Moçambique: Azevedo, Mônica, Zavale; do Brasil: Enedina, Nayde Solange, Evaldo César, Nalva, Bosco, Jeanilde, Régia, Wilde Gomes.

## RESUMO

O estudo do currículo do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil foi realizado a partir das decisões curriculares dos professores e teve como base os seus saberes, competências, habilidades e atitudes. Desenvolveu-se no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, com objetivo de estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular, mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito dessa universidade. A metodologia do trabalho foi constituída por uma amostra de 20 professores e 180 alunos. A natureza da investigação foi qualitativa e quantitativa, com aplicação de inquéritos por questionários, entrevistas e análise documental. A análise foi orientada pelos instrumentos de mensuração: escala de hierarquia e escala de Likert, com apoio do SPSS para a tabulação dos dados dos questionários. A análise das entrevistas e documentos foi viabilizada pela análise de categorias empíricas, que foram emergindo em cada documento com auxílio do Nvivo 2010, para a codificação e categorização dos dados. Os resultados evidenciaram o desencontro entre as decisões de prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos relacionadas à organização e estruturação curricular, à prática curricular em sala de aula e a prática de avaliação. O grau de importância na dimensão dos saberes e competências científicas, saberes e competências didático-pedagógicas necessárias para lecionar no curso de Administração se assemelhara e se diferenciara no ponto de vista dos professores e dos alunos. Na questão ética na prática curricular em sala de aula, também houve semelhanças e divergências no ponto de vista dos professores e alunos. Os resultados indicaram a necessidade de qualificação na área da docência e envolvimento dos alunos com a sua própria formação. Conclui-se que há necessidade dos professores priorizarem decisões que envolvam os alunos na compreensão dos fundamentos e da base de sustentação do currículo. Sugere-se a articulação entre as prioridades docentes e expectativas dos alunos referentes à prática curricular em sala de aula, bem como, a caracterização dos saberes, competências científicas e didático-pedagógicas, e ainda, da questão da ética no contexto curricular de sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Curso de Administração. Decisões curriculares. Organização e estruturação curricular. Prática curricular na sala de aula.

## ABSTRAT

The study of curriculum of course of administration of the Federal University of Tocantins, Brazil was conducted from the curricular decisions of teachers and was based on their knowledge, skills, abilities and attitudes. It was developed at the Institute of Education, University of Minho, Portugal, with the objective of establish the theoretical and practical relation in organizing and structuring the curriculum and curricular practice through the curriculum decisions of professors of administration of UFT in the process of articulation between official curriculum and local curriculum within the university. The methodology of the study was composed with a sample of 20 teachers and 180 students. The nature of investigation was qualitative, quantitative approaches, with questionnaires and interviews; and related documents. The analysis was guided by the instruments of measurement data from the questionnaires with the scale of hierarchy and Likert scale, with support from SPSS to tabulate the data from the questionnaires. Interviews and documents were made possible by the measurement analysis of empirical categories that emerged in each document, with the aid of Nvivo 2010 for the coding and categorization of data. The results show the mismatch between the decisions of the highest priority for teachers and top students' expectations concerning the organization and curriculum structure; curricular practice in the classroom and assessment practice. The degree of importance both for teachers and for students resembled and differentiated in scientific knowledge dimension; and knowledge and pedagogical skills necessary to teacher in the course of administration. In practical etchics in the curriculum in the classroom, there were also similarities and differences in the point of view of teachers and students. The results indicated the need for qualification in the area of teaching and the need for involvement of students with their own training. We conclude that it is necessary that the professors of course of administration of UFT prioritize decisions that involve the students in understanding the fundamentals and base of support of the curriculum; being indispensable the articulation of priorities between teachers and student's expectations regarding curriculum practice in the classroom, as well as the knowledge and scientific skills and didactic-pedagogic and also with regard to the question of ethics in the curriculum context of the classroom.

Keywords: Curriculum. Course Directors. Curriculum decisions. Curricular organization and structuring. Curricular practice in the classroom.

## LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Conselho de Educação Federal
CES	Câmara de Educação Superior
CEULP	Centro Universitário Luterano de Palmas
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
EFV	Educação e Formação Vocacional
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Bra:
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
KC	Knowledge and control (conhecimento e controle)
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCDA	Programa de capacitação Docente em Administração
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I - CURRÍCULO E DECISÕES CURRICULARES E SEUS VÍNCULOS COM A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS NORTEADORES DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>30</b>
1.1 A temática abordada .....	30
1.2 As pesquisas sobre o currículo do curso de Administração .....	37
1.2.1 Dissertações e teses publicadas no Brasil.....	37
1.2.2 Dissertações e teses publicadas em Portugal .....	40
1.3 Problema e Problemática da investigação .....	42
1.4 Objetivos .....	49
<b>CAPÍTULO II - CURRÍCULOS E PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR.....</b>	<b>50</b>
2.1 Noção de currículos .....	50
2.1.1 Origem e definições de currículo .....	50
2.1.2 O currículo no contexto das universidades.....	57
2.1.3 Currículo no contexto da universidade brasileira .....	62
2.2 Práticas curriculares .....	65
2.3 Teorias curriculares .....	70
2.3.1 Teorias técnicas .....	71
2.3.2 Teorias práticas .....	72
2.3.3 Teorias Críticas .....	73
2.4 Organização curricular segundo Michael Young .....	76
2.5 Conhecimento, saberes, competências, habilidades e atitudes.....	80
2.5.1 Reflexões gerais sobre conhecimentos e saberes dos professores do ensino superior .....	80
2.5.1.1 Considerações sobre o saber de ensino dos professores .....	83
2.5.1.2 Os saberes dos professores no contexto do ensino superior .....	87
2.5.2 Competências e habilidades .....	90
2.5.2.1 Competências e habilidades no contexto do ensino superior .....	91
2.6 Atitudes dos professores acerca da consecução do currículo.....	95
<b>CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>98</b>
3.1 Formação e profissionalização docente .....	98
3.2 Modelos de formação docente .....	101
3.2.1 Professor técnico.....	103
3.2.2 Professor reflexivo .....	104

3.2.3	Professor pesquisador .....	106
3.3	Educação superior no Brasil e formação docente.....	107
3.4	Formação do administrador e de professores de administração .....	110
3.5	Formação docente e decisões no contexto da organização e desenvolvimento curricular do curso de administração .....	115
3.5.1	Professores e suas articulações curriculares .....	116
3.5.1.1	Professores e suas articulações na prática curricular .....	117
3.5.1.2	Professores e suas articulações no projeto político-pedagógico do curso de administração da universidade federal do Tocantin (UFT).....	119
3.6	Princípios de organização na prática curricular .....	126
3.6.1	Gestão flexível do projeto pedagógico .....	126
3.6.2	Princípio da flexibilidade .....	127
3.6.3	Princípio de diferenciação curricular.....	129
3.6.4	Princípio de Mobilidade Curricular.....	129
3.6.5	Princípio da interdisciplinaridade .....	130
3.6.6	Princípio da transdisciplinaridade.....	131
<b>Capitulo IV - Metodologia da Investigação.....</b>		<b>132</b>
4.1	Algumas considerações .....	132
4.2	Natureza da investigação.....	132
4.3	Caracterização do campo da pesquisa .....	134
4.3.1	Lócus da pesquisa.....	134
4.4	Abrangência da investigação.....	136
4.4.1	Amostra da pesquisa .....	136
4.5	Design da investigação .....	137
4.6	Técnicas de recolha de dados.....	141
4.6.1	Inquerito por questionários.....	141
4.6.2	Entrevistas.....	145
4.6.3	Análise dos documentos .....	146
4.7	Procedimento de validação do questionário dos estudantes.....	147
4.7.1.	Análise factorial .....	148
4.7.2	Análise inferencial .....	161
4.7.3	Procedimento de análise documental e de conteúdo .....	162
4.8	Questões éticas da investigação.....	169
<b>Capitulo V - Descrição dos Resultados .....</b>		<b>172</b>
5.1	Seção I Caracterização dos professores e dos alunos .....	172
5.1.1	Caracterização da amostra da pesquisa .....	172
5.1.2	Caracterização pessoal dos professores .....	172
5.1.3	Caracterização profissional dos professores .....	173
5.1.3.1	Formação Inicial .....	173

5.1.3.2	Formação continuada .....	174
5.1.4	Experiência dos professores no Ensino Básico e Superior .....	176
5.1.5	Regime de Trabalho e a distribuição da carga horária por atividade .....	177
5.1.6	Professores, número de turmas, de estudantes e o aproveitamento médio .....	181
5.1.7	Caracterização pessoal e socioeconômica dos alunos .....	182
5.2	Seção II Descrição dos resultados: segunda parte dos questionários dos professores e alunos .....	185
5.2.1	Organização e estruturação curricular .....	187
5.2.2	Prática curricular em sala de aula .....	193
5.2.3	Prática de Avaliação .....	200
5.2.4	Saberes e competências docentes.....	204
5.2.4.1	Saberes científicos e competências necessárias aos professores de Administração.....	205
5.2.4.2	Saberes e competências didático-pedagógicas.....	208
5.2.5	Ética do professor no contexto curricular de sala de aula .....	213
5.2.6	Ética do aluno em contexto curricular de sala de aula .....	217
5.3	Seção III Descrição das entrevistas dos professores e dos alunos .....	220
5.3.1	Decisões curriculares .....	220
5.3.2	Profissionalização docente.....	238
5.4	Seção IV Descrição dos documentos da Pesquisa .....	241
5.4.1	Descrição geral dos documentos utilizados na pesquisa .....	241
5.4.2	Categorias de análises dos documentos da pesquisa .....	242
<b>Capítulo VI - Análise curricular do curso de administração no âmbito das decisões curriculares dos professores: análise e discussão dos resultados.....</b>		<b>256</b>
6.1	Decisões prioritárias dos professores relacionadas com as expectativas dos alunos.....	257
6.1.1	Decisões relacionadas com a dimensão da organização e estruturação curricular.....	257
6.1.2	Decisões relacionadas com a dimensão da prática curricular em sala de aula .....	261
6.1.3	Decisões relacionadas com a dimensão da prática de avaliação .....	264
6.1.4	Decisões relacionadas com a dimensão dos saberes e competências dos professores para ensinar.....	266
6.1.4.1	Saberes e competências relacionadas ao conhecimento científico para lecionar no curso de Administração.....	267
6.1.4.2	Saberes e competências didático-pedagógicas .....	268
6.1.5	Dimensão das decisões relacionadas com a ética no contexto curricular de sala de aula.....	269
6.2	Caracterização do processo de decisão curricular no curso de administração da UFT.....	272



6.2.1	Caracterização no âmbito da organização e estruturação dos conteúdos ...	272
6.2.1.1	Implantação do currículo .....	277
6.2.1.2	Críticas ao currículo .....	279
6.2.1.3	Estrutura curricular do curso de Administração.....	282
6.2.1.4	Avaliação curricular: elemento externo e interno de controle.....	284
6.2.2	Elementos de caracterização da prática curricular em sala de aula.....	285
6.2.2.1	Proposta curricular.....	285
6.2.2.2	Exercício do magistério.....	288
6.3	Elementos de caracterização dos saberes e competências dos professores do curso de administração .....	294
6.3.1	Elementos de caracterização da ética no contexto curricular.....	299
6.3.2	Indicadores apontados pelos professores como parte da profissionalização docente.....	300
6.4	As articulações estabelecidas entre PPC, as DCN e o PE da UFT.....	304
<b>Capítulo VII – Revisão do problema, dados empíricos e quadro teórico.....</b>		<b>318</b>
7.1	Caracterizações das decisões no âmbito da organização e estruturação curricular.....	319
7.1.1	Prioridades e expectativas das necessidades formativas no contexto curricular.....	320
7.1.2	Prioridades e expectativas relacionadas aos fundamentos da organização curricular.....	322
7.2	Prioridades dos professores e expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular em sala de aula.....	326
7.2.1	Prioridades dos professores e expectativas dos alunos relacionadas ao planejamento curricular e a configuração do ensino.....	327
7.2.2	Prioridades dos professores e expectativas dos alunos relacionadas à qualidade da formação.....	332
7.3	Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação no contexto curricular.....	337
7.3.1	Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação como orientadora da aprendizagem.....	338
7.3.2	Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação: melhoria da aprendizagem e instrumentos de avaliação.	339
7.4	Caracterizações dos saberes e competências dos professores para lecionar no curso de Administração.....	341
7.5	A ética dos professores e alunos no contexto da prática curricular.....	345
<b>Considerações finais.....</b>		<b>348</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>		<b>364</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>378</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Relações entre os diferentes contextos do currículo de administração.....	116
Figura 2	Articulação entre o currículo oficial, os saberes e competências dos professores na organização do currículo do curso de Administração.....	117
Figura 3	Mapa da distribuição dos campi da UFT.....	134
Figura 4	Localização da cidade de Palmas .....	135
Figura 5	localização do Estado do Tocantins no mapa do Brasil: .....	135
Figura 6	As dimensões do questionário dos professores.....	143
Figura 7	Documentos analisados.....	146
Figura 8	Etapas da análise de conteúdo utilizado nesta pesquisa.....	163
Figura 9	Árvore de codificação de nós do Nvivo.....	164
Figura 10	Categorização das entrevistas dos professores do Curso de Administração da UFT, por número de nós.....	165
Figura 11	Comparação dos nós das entrevistas dos professores por número de referentes de codificação.....	166
Figura 12	Comparação dos nós das entrevistas dos alunos por número de referentes de codificação.....	167
Figura 13	Esquema de critério de ordenação das questões.....	186
Figura 14	Esquema das categorias da escala de Likert.....	187
Figura 15	Escala de mensuração da dimensão ética.....	213
Figura 16	Primeiro bloco das categorias de análise. ....	220
Figura 17	Segundo bloco das categorias de análise .....	230
Figura 18	Terceiro bloco das categorias de análise .....	234
Figura 19	Quarto bloco das categorias de análise .....	237
Figura 20	Quinto bloco das categorias de análise .....	238
Figura 21	Esquema norteador das decisões curriculares prioritárias dos professores relacionadas às expectativas dos alunos.....	256
Figura 22	Relação entre o PPC, as DCN e o PE da UFT.....	305
Figura 23	Triangulação do problema e objetivos, dados empíricos e quadro teórico.....	318

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual da formação dos professores por diferentes cursos de graduação	173
Gráfico 2	Distribuição dos professores pelo período de conclusão da formação inicial.....	174
Gráfico 3	O percentual dos professores pelo título em pós-graduação.....	175
Gráfico 4	Percentual dos professores pelo período de conclusão da formação continuada.....	176
Gráfico 5	Distribuição dos professores pelos anos de experiência de ensino.....	177
Gráfico 6	Distribuição dos professores pelos respectivos regimes de trabalho.....	178
Gráfico 7	Distribuição dos professores pela carga horária da atividades de planejamento.....	178
Gráfico 8	Distribuição dos professores pela carga horária de sala de aula.....	179
Gráfico 9	Distribuição dos professores pela carga horária de Pesquisa.....	180
Gráfico 10	Regime de trabalho dos professores pela carga horária de Extensão.....	180
Gráfico 11	Regime de trabalho dos professores pela carga horária de assessoria.....	181
Gráfico 12	Distribuição dos estudantes por faixa etária.....	183
Gráfico 13	Distribuição dos estudantes pelo estado civil.....	183
Gráfico 14	Ocupação dos aluno e renda familiar.....	184
Gráfico 15	Distribuição dos estudantes pelos períodos nos semestres letivos.....	185
Gráfico 16	Prioridade dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.....	259
Gráfico 17	Prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.....	259
Gráfico 18	Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.....	260
Gráfico 19	A ordem de prioridade dos professores na dimensão da prática curricular em sala de aula.....	262
Gráfico 20	Prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática curricular em sala de aula.....	263
Gráfico 21	Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática curricular em sala de aula.....	263
Gráfico 22	A ordem de prioridade dos professores na dimensão da prática de avaliação...	265
Gráfico 23	Prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos na dimensão da prática de avaliação.....	265
Gráfico 24	Prioridade mínima dos professores e expectativas dos alunos na dimensão da prática de avaliação.....	266

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Teses e Dissertações do Banco da Capes 2005-2010.....	37
Quadro 2	Teses e Dissertações das universidades portuguesas, acessíveis nos Repositórios de Portugal.....	41
Quadro 3	Modelo tradicional da formação profissional.....	104
Quadro 4	Design da Investigação.....	138
Quadro 5	Desenvolvimento da investigação.....	140
Quadro 6	Segunda parte do questionário dos professores.....	142
Quadro 7	Segunda parte do questionário dos alunos.....	142
Quadro 8	Procedimento e critérios de validação e fiabilidade dos dados .....	148
Quadro 9	Procedimentos da Análise Fatorial.....	150
Quadro 10	Grelha de Caracterização dos documentos.....	167
Quadro 11	Grelha de relação entre categorias, seus indicadores e conceitos.....	168
Quadro 12	Grelha para o confronto entre as referências documentais.....	168
Quadro 13	Grelha de Análise dos planos de ensino das disciplinas do curso de Administração, com referência nas DCN e PPC.....	169
Quadro 14	Questões da dimensão 5: ética do professor em contexto curricular de sala de aula. (DEPCC).....	214
Quadro 15	Demonstrativo das entrevistas.....	220
Quadro 16	Grelha de análise da construção do projeto pedagógico.....	221
Quadro 17	Grelha de análise da implantação do currículo do curso de Administração.....	224
Quadro 18	Grelha de análise às críticas ao currículo do curso de Administração.....	225
Quadro 19	Grelha de análise da estrutura curricular do curso de Administração.....	228
Quadro 20	Grelha de análise da avaliação do curso no contexto da organização e estruturação curricular.....	229
Quadro 21	Grelha de análise da proposta curricular do curso de Administração.....	230
Quadro 22	Grelha de análise do exercício do magistério com prática curricular em sala de aula.....	232
Quadro 23	Grelha de análise dos saberes e competências dos professores no processo de decisões curriculares.....	235
Quadro 24	Grelha de análise da ética no contexto curricular. ....	237
Quadro 25	Grelha de análise da formação docente no processo de profissionalização.....	239

Quadro 26	A descrição geral dos documentos utilizados na pesquisa.....	241
Quadro 27	Grelha de análise da avaliação interna do ensino superior na UFT.....	242
Quadro 28	Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração.....	243
Quadro 29	Grelha de análise de conteúdo documental: prática curricular do curso de Administração da UFT.....	250
Quadro 30	Grelha de análise do conteúdo dos planos de ensino das disciplinas agrupadas por campos interligados.....	253
Quadro 31	Relação de equivalência entre decisões dos professores (DOEC) e situação curriculares vivenciadas pelos alunos no âmbito da aprendizagem (DC).....	258
Quadro 32	Relação de equivalência entre decisões da prática curricular dos professores (DPCSA) e situações curriculares dos aluno no âmbito da aprendizagem (DCAP).....	261
Quadro 33	Relação de equivalência entre decisões dos professores (DPA) e situação dos alunos na dimensão de avaliação (DA).....	264
Quadro 34	Categorias e Indicadores das articulações entre DCN, PPC e PE/UFT. ....	305
Quadro 35	Categorias dos planos de ensino vinculadas aos conteúdos propostos pela DCN para o curso de Administração.....	314
Quadro 36	As prioridades dos professores e expectativas dos alunos na organização e estruturação curricular.....	320
Quadro 37	As prioridades dos professores e expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular.....	327
Quadro 38	Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na prática de avaliação no contexto curricular .....	337
Quadro 39	Os saberes científicos e didáticos pedagógicos para lecionar no curso de Administração.....	341
Quadro 40	Os saberes científicos e competências para lecionar no curso de Administração do ponto de vista dos professores e dos alunos.....	342
Quadro 41	Os saberes e competências didático-pedagógicas para lecionar no curso de Administração do ponto de vista dos professores e alunos.....	343
Quadro 42	As diferentes percepções entre professores e alunos.....	345

Quadro 43	Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas relevantes.....	346
Quadro 44	Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas consideradas menos relevantes.....	347

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a dimensão curricular (DC)....	151
Tabela 2	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da DC – decisões dos professores na formação dos estudantes (DC1).....	152
Tabela 3	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade d para a subdimensão a DC- decisões dos professores na organização curricular (DC2).....	152
Tabela 4	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a dimensão de decisões curriculares no âmbito da aprendizagem (DCAP).....	153
Tabela 5	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da prática pedagógica no contexto da aula (DCAP1).....	154
Tabela 6	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão prática pedagógica no plano do cumprimento dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso (DCAP2).....	155
Tabela 7	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da prática pedagógica no plano do cumprimento dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do curso (DCAP3).....	155
Tabela 8	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a Dimensão de avaliação (DA).....	156
Tabela 9	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - avaliação no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (DA1).....	157
Tabela 10	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - avaliação como reorientadora da aprendizagem (DA2).....	157
Tabela 11	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - instrumentos de avaliação (DA3) .....	158
Tabela 12	- Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a Dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).....	159
Tabela 13	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - atitudes de respeito (DEACC1).....	160
Tabela 14	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão ética do aluno em contexto curricular - atitude de compromisso (DEACC2).....	160
Tabela 15	Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão ética do aluno em contexto curricular - atitude de responsabilidade (DEACC3).....	161
Tabela 16	Comparação entre as variáveis da dimensão saberes e competências docente (questionários dos alunos e professores) – DSCD. ....	162

Tabela 17	Caracterização dos professores do curso de Administração por idade e sexo.....	172
Tabela 18	Prática pedagógica e os rendimentos comparados ao título e a categoria profissional dos professores.....	182
Tabela 19	Valor atribuído pelos professores às questões da dimensão 1: organização e estruturação curricular(DOEC) .....	188
Tabela 20	Média e desvio padrão da dimensão: a organização e estruturação curricular(DOEC) .....	190
Tabela 21	Frequência de resposta dos estudantes à dimensão curricular (DC).....	191
Tabela 22	Média e desvio padrão dos itens que compõem a dimensão curricular (DC).....	193
Tabela 23	Valor atribuído pelos professores às questões da dimensão 2: Prática curricular em sala de aula (DPCSA).....	194
Tabela 24	Média e desvio padrão da dimensão: prática curricular em sala de aula (DPCSA)..	195
Tabela 25	Frequência de resposta dos estudantes à dimensão de decisões curriculares no âmbito da aprendizagem (DCAP).....	197
Tabela 26	Média e desvio padrão dos itens que compõem a dimensão curricular no âmbito da aprendizagem (DCAP).....	199
Tabela 27	Valor atribuído pelos professores as questão da dimensão 3: prática de avaliação (DPA).....	200
Tabela 28	Média e desvio padrão da dimensão: prática de avaliação (DPA).....	201
Tabela 29	Frequência de resposta dos estudantes à dimensão de avaliação da aprendizagem no contexto do curso de Administração (DA).....	202
Tabela 30	Média e desvios padrão dos itens que compõem a dimensão 3 de avaliação no contexto curricular (DA).....	204
Tabela 31	Valor atribuído as questão da subdimensão saberes científicos e competências necessárias aos professores de Administração (DSCC) .....	205
Tabela 32	Média e desvio padrão da subdimensão saberes científicos e competências necessárias aos professores para lecionar no curso de Administração (DSCC)....	206
Tabela 33	Valor atribuído pelos estudantes às questões da subdimensão 4.1 - saberes científicos e competências para ensinar (DSCC).....	207
Tabela 34	Media e desvios padrão das decisões que compõem a subdimensão 4.1 - saberes científicos e competências para ensinar (DSCC) .....	208
Tabela 35	Valor atribuído pelos professores às questões da subdimensão saberes e competências didático-pedagógicas (DSCDP).....	209
Tabela 36	Média e desvio padrão da subdimensão saberes e competências didático-pedagógicas (DSCDP) .....	210
Tabela 37	Valor atribuído pelos estudantes às questões de subdimensão 4.2 - saberes e competências didático-pedagógicas (DSCDP) .....	211
Tabela 38	Média e desvio padrão das decisões que compõem a subdimensão 4.2 - saberes e competências didático-pedagógicas (DSCDP).....	212
Tabela 39	Dimensão ética do professor em contexto curricular de sala de aula (DEPCC)....	214
Tabela 40	Média e desvio padrão das decisões relacionadas à dimensão ética do professor em contexto curricular de sala de aula (DEPCC) .....	216



Tabela 41	Frequência de resposta dos estudantes à dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).....	217
Tabela 42	Media e desvio padrão da dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).....	219
Tabela 43	Comparação entre as variáveis dos professores e alunos da dimensão saberes e competências científicas para leccionar no curso de Administração .....	267
Tabela 44	Comparação entre as variáveis dos professores e alunos da dimensão dos Saberes e competências didático-pedagógicas .....	268
Tabela 45	Comparação entre as variáveis da dimensão ética dos professores e alunos em contexto curricular (DEPCC X DEACC).....	270
Tabela 46	Categorias da organização e estruturação curricular.....	272
Tabela 47	Indicadores de caracterização da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....	273
Tabela 48	Indicadores de caracterização da implantação do currículo.....	278
Tabela 49	Indicadores das críticas ao currículo.....	280
Tabela 50	Indicadores de caracterização da prática curricular.....	283
Tabela 51	As categorias contempladas por professores na avaliação curricular.....	284
Tabela 52	As categorias contempladas nas entrevistas dos professores e alunos na dimensão prática curricular.....	285
Tabela 53	Indicadores de caracterização da proposta curricular no contexto da prática curricular.....	286
Tabela 54	Indicador I de caracterização do exercício dos magistérios dos professores do curso de Administração.....	288
Tabela 55	Indicadores II de caracterização do exercício do magistério dos professores do curso de Administração.....	290
Tabela 56	Indicador III de caracterização do exercício do magistério dos professores do curso de Administração.....	293
Tabela 57	As categorias contempladas nas entrevistas dos professores e alunos na dimensão saberes e competências.....	294
Tabela 58	Indicadores de caracterização das habilidades de ensino.....	295
Tabela 59	Indicador de caracterização de saberes didático-pedagógicos.....	297
Tabela 60	Indicador de caracterização das competências para mediar às relações sociais e de estudo.....	298
Tabela 61	Indicador de caracterização de outras competências.....	298
Tabela 62	Indicadores de caracterização da ética no contexto curricular.....	299
Tabela 63	Indicador de caracterização da capacitação e aperfeiçoamento.....	301
Tabela 64	Indicadores de caracterização da qualificação na pós-graduação.....	302
Tabela 65	Indicadores de caracterização da Aprendizagem contínua.....	303

## INTRODUÇÃO

O estudo do currículo do curso de Administração da UFT é parte do projeto de pesquisa intitulado “Currículo e profissionalidade docente: uma análise curricular do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”. Desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade do Minho na especialidade de desenvolvimento curricular.

O currículo é um conceito polissêmico, que carrega em si uma ambiguidade que gera uma diversidade de divergências no pensamento curricular (Pacheco, 2001a). As pesquisas sobre o currículo, nestes últimos anos, vêm sendo intensificadas nos diferentes níveis de educação, mas às questões relacionadas a essa discussão têm sido investigadas, sobretudo, no ensino fundamental e médio (Moreira, 2005). Assim, pouco têm sido refletidas as decisões curriculares dos cursos superiores, principalmente, com base nos saberes, competências e atitudes no âmbito da profissionalidade docente no contexto da estrutura e organização do currículo e das práticas curriculares.

As discussões sobre currículo, nestes últimos anos, vêm abordando questões referentes às teorias curriculares e às práticas curriculares construídas historicamente em diferentes perspectivas, sejam no âmbito nacional, com Moreira (1990a, 1990b, 2003a, 2003b, 2005); Moreira e Silva (1997, 2009); Silva (1990, 2009); Sampaio (2005); Veiga e Naves, (2005); Veiga-Neto (2005). Seja no âmbito internacional, com Apple (2006); Ribeiro (1990); Ludgren (1997); Giroux e Simon (1994); Goodson (2001); Young (2000); Pacheco (2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2013); entre outros.

Segundo Pacheco (2000, 2001a), alguns estudos apontam que o currículo, em algumas realidades, é desenvolvido na perspectiva técnica, prioritariamente, fundamentados nos trabalhos de Tyler de 1949; de D’Hainaut de 1980 e de Taba de 1983, os quais procuram a “legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular” (Pacheco, 2000, p.8). As pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva orientam a construção do currículo por uma equipe técnica da administração central e as decisões dos professores são determinadas pela lógica do especialista (*Ibidem*, 2000).

As teorias críticas do currículo, preocupadas em fazer questionamentos aos arranjos educacionais já existentes e as formas dominantes de conhecimento ou a forma social dominante,

surgiram como fundamentos contrários, aos das teorias tradicionais. Nesta perspectiva, encontram-se Young (1988), Apple (1999, 2000), Pinar (2007), entre outros.

Dentre as diversas explicações curriculares também se destaca a perspectiva prática fundamentada no desenvolvimento curricular e centrada na instituição educativa e nos sujeitos. O currículo na orientação de Schwab (1985) tem sua explicação no processo de deliberação prática, mas mesmo assim, ele acredita que a teoria de decisão curricular para solucionar problemas práticos não consegue romper com a teoria tradicional do currículo. Ainda se destaca Stenhouse (1987) que apresenta uma proposta de trabalho que deve ser concretizada na perspectiva do currículo como uma prática curricular que se constrói na relação entre professor e alunos. Assim, o currículo passa a ser um instrumento e um guia do professor.

No entanto, no ensino superior o currículo é entendido para além dessa relação prática, as decisões curriculares dos professores na estruturação e organização curricular e na prática curricular em sala de aula são permeadas por um processo deliberativo, fundamentado em teorias curriculares, conforme as articulações docentes entre o currículo local e o currículo oficial, as quais são baseadas em saberes, competências e atitudes no âmbito da profissionalidade docente. Para essa compreensão, recorreu-se a discussão a seguir:

A busca de novas formas curriculares depende, em grande parte, do modo como entendemos o currículo. Conceitualizando-o como processo deliberativo (Pacheco e Paraskeva, 1997), a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias práticas que são diferentemente interpretadas. Daí que o currículo nacional na forma de prescrição ou currículo oficial – deva ser entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam, segundo Kirk (1986, p. 82) é a adopção de uma estrutura geral de conteúdo e não sua pormenorização (Pacheco, 2000, p12).

Partindo dessa perspectiva sobre o currículo oficial discutida por Pacheco (2000), fez-se nossa a sua compreensão, a conferir no âmbito da teoria curricular a necessidade de um currículo nacional que prescreve direitos de acesso à universidade e uma cultura comum em relação ao núcleo de algumas disciplinas. No entanto, no curso de Administração a deliberação de uma proposta curricular articulada com o currículo nacional relaciona-se com decisões curriculares no contexto regional e local, a partir do apoio pedagógico da Universidade.

No contexto local, considera-se a flexibilidade curricular que confere maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação de seus projetos pedagógicos, com a finalidade de promover uma formação adequada ao graduando, para vir a exercer sua profissão com base em uma formação sólida.

No universo da educação superior brasileira, o curso de Administração, como os demais cursos universitários, vêm passando por uma reestruturação curricular com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, um processo que se encontra no contexto da globalização econômica e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Nesse processo, vislumbram uma nova exigência de qualificação profissional, cada vez maior, para o exercício de competências gerenciais. É nesse contexto que se encontra a universidade brasileira, a qual tem um papel de fundamental importância na formação profissional capaz de enfrentar as mudanças do setor produtivo (mundo dos negócios empresariais), das instituições e organizações governamentais, bem como, dos setores sociais e políticos, sem perder de vista a sua função de educação do cidadão de forma integral.

As mudanças ocorridas nos currículos do ensino superior no Brasil, desde os anos de 1990, foram marcadas por ideias provenientes de um contexto de regulação social, baseadas na nova forma do sistema capitalista em procurar uma “nova institucionalidade” a fim de legitimar o consenso entre os antagônicos, como afirma Silva Júnior (2002).

O capitalismo com seu princípio de Liberdade e igualdade (liberalismo clássico), historicamente marcou a educação brasileira, princípio que reapareceu no mundo com uma nova caracterização e denominado por neoliberalismo. No Brasil foi reestruturado no governo de Fernando Henrique Cardoso, 1995-2002, e teve continuidade no mandato do Governo Inácio Lula da Silva, 2003-2010, e Dilma Rousseff, 2011-2014, provocando mudanças nos papéis, posições e estratégias desempenhadas pelo Estado, pelo mercado, pela academia e pela sociedade civil na busca de relações entre o público-privado e o mercantil, imprimindo uma cultura no ensino universitário, não deixando de fora as IES brasileiras (Silva Júnior, 2002; Oliveira & Catani, 2011).

O ensino superior, no mundo e no Brasil, está inserido em um contexto de transformações de diferentes instâncias sociais, conseqüentemente, as instituições enfrentam duplo desafio, como o de atualizar-se e inserir-se na nova realidade. Desse modo, é importante que estejam atentas a rever “[...] suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social” (Porto & Régnier, 2003, p. 13), bem como, [...] “entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos de governos” (*Ibidem*, 2003, p. 13-14). Nesse sentido, estes autores comentam que o ensino superior é percebido como elemento essencial para economia e bem-estar de um país ou de uma região, torna-se uma estratégia para o setor do comércio, indústria, dos poderes públicos e das

organizações internacionais, entre outras. É nesse âmbito que os cursos de Administração das universidades brasileiras estão enquadrados, requerendo dos professores o desenvolvimento de saberes, competências, habilidades e atitudes que dêem conta das novas exigências para a tomada de decisões visando à formação do administrador.

O currículo do referido curso no cenário universitário brasileiro tem passado por várias mudanças ao longo do tempo, visando a formação do administrador. Em consonância com tais mudanças, o currículo do curso de Administração no Brasil foi marcado por três momentos distintos: a criação de um currículo mínimo, em 1966; a implantação de um currículo pleno, em 1993 e 1996, e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004 e 2005, que apontam novas perspectivas curriculares (Conselho Regional de Administração da Bahia, 2010).

Dentre os cursos do ensino superior no Brasil, o curso de bacharelado em Administração é o mais numeroso. Em 2004, o número ultrapassava 2.046 cursos com diferentes habilitações (Portaria Ministerial n. 4.034, de 08 de dezembro de 2004/2005). Tal crescimento começou a ser controlado pelo Ministério de Educação e Cultura, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/1996 (LDB, 1996), com a reorganização dos cursos superiores e de avaliações em cada instituição superior para efeito de reconhecimento e renovação daqueles já existentes. Assim, o MEC tem avaliado os conteúdos específicos de cada curso, pressupondo os conhecimentos necessários ao exercício da profissão de Administrador.

Essa prática de avaliação tem apontado para as condições de ensino de cursos superiores, criando, desse modo, uma cultura avaliativa na educação superior brasileira (Martins, 2012). Tal cultura avaliativa impôs uma nova exigência às universidades, ou seja, a qualidade do ensino oferecido nos cursos superiores. Neste sentido, se a avaliação do Ministério de Educação e Cultura constatar a qualidade dos cursos avaliados inferior a esperada, e estes não se adequarem às exigências do MEC, serão extintos.

O curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins, através de seu currículo, tem como requisito os conhecimentos, habilidades e a compreensão do processo de gestão (Resolução do CONSEPE, n. 15, 2010). Assim, pressupõe-se que para desenvolver a docência os professores precisam se preparar adequadamente e desenvolverem as habilidades de tomadas de decisões na área do planejamento e da gestão do currículo, na elaboração do projeto pedagógico e na sala de aula, relacionando-as as questões metodológicas de ensino. Para ser professor do ensino superior é necessário tomar decisões que implicam assumir a prática curricular em sala de aula, mediante o

conhecimento do currículo, o saber, a competência de articular o currículo em diferentes planos e o saber relacionar-se com os alunos, não bastando pesquisar, produzir e publicar. Nessa perspectiva, a docência se torna difícil aos administradores que não têm uma formação na área pedagógica.

É nesse âmbito dos saberes, competências e habilidades didático-pedagógicas que o curso de Administração, em qualquer universidade, tem que enfrentar desafios na busca de soluções ou de alternativas para as tomadas de decisões, visando o desenvolvimento de seu currículo no sentido de encontrar autonomia no processo de gestão curricular, com a finalidade de formar e qualificar profissionais com competências sobre gestão das organizações, buscando contribuir para a profissionalização do administrador no contexto socioeconômico e cultural da sociedade. Neste aspecto, o currículo configura-se como projeto cultural, social e político, conferido na base de ideologias ou sistemas de ideias, valores, atitudes e crenças partilhadas por um grupo de pessoas (Pacheco, 2001b). Entende-se que, assim, os professores na elaboração do projeto pedagógico precisam refletir as decisões curriculares em diferentes planos e dimensões.

É nessa perspectiva que me insiro nesta pesquisa e questiono: Qual o caminho que tenho trilhado? Qual o interesse e motivo para desenvolver esse tema vinculado ao currículo com minha formação de administrador? Cheguei ao Brasil, em 1985, para cursar Administração, tinha como meta ser administrador de empresas ou de repartições públicas e tive a oportunidade de concluir a Administração de Empresa e Administração Pública, em 1990. Em seguida, ingressei novamente na universidade Pública no mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). No dia da defesa da minha dissertação, observei no mural da UFRPE um aviso de concurso público para a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), em um Estado localizado no Norte do país, vizinho ao Centro Oeste. A distância, por estrada entre Recife e Miracema do Tocantins (cidade onde ficava localizada a universidade do concurso) era de 1.934 km. Desse modo, me despertou o interesse e a motivação pela carreira docente, uma vez que tinha concluído o mestrado. Uma semana depois estava viajando para realizar o concurso e lá no Tocantins comecei a minha vida de professor até hoje.

Como docente do curso de Administração, há dezenove anos, seja na docência da disciplina de Teoria da Administração I e II, seja na Teoria das Organizações I e II, seja ainda, na docência da disciplina de administração Pública e Organização e Métodos (O&M), entre outras, participei de discussões e reflexões em grupos de estudos e da elaboração do currículo do curso. Assim, foi imprescindível a escolha dessa investigação no âmbito da tomada de decisões, visando o

desenvolvimento curricular. A minha experiência profissional como professor do Curso de Administração, desde 1995, no Estado do Tocantins impulsionou o motivo de realizar essa pesquisa.

O exercício inicial da profissão na Fundação Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS deu-se em 1995, que perdurou até 2003, com a extinção da modalidade de ensino presencial oferecido por essa instituição. Outrossim, ingressei na Universidade Luterana do Brasil - Centro Universitário Luterano de Palmas, na ULBRA/CEULP, como professor de administração, em 1999, chegando a exercer a profissão até 2004. A partir de 2004, ingressei na Universidade Federal do Tocantins, mediante concurso público, e permaneço como membro do quadro docente até os dias atuais.

No início da docência, sem ter uma formação pedagógica e sem experiência docente, foi possível tomar como referência aqueles professores que na minha concepção tinham uma boa metodologia, visto que, durante a minha formação na área de administração e do mestrado em Administração não tive uma formação para a atividade de ensino. Com o passar dos anos, fui construindo uma experiência pautada na prática e nos cursos de aperfeiçoamento geridos pelo Centro Universitário Luterano de Palmas/ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), relacionados com relações humanas, algumas reflexões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula; participação em eventos de natureza pedagógica e interação com os colegas mais experientes.

A minha história de professor do curso de Administração despertou-me o interesse para investigar o currículo a partir das decisões dos professores no processo de organização e estruturação curricular e na prática curricular em sala de aula. Particularmente ao que se relaciona com os saberes, competências e atitudes dos professores do curso de administração da UFT para fazer as articulações entre currículo oficial e o contexto organizacional.

Considerou-se por articulação a habilidade dos professores fazerem uso de saberes e competências profissionais para analisar o currículo nacional, construir/reconstruir o currículo local e o projeto pedagógico como instrumento de orientação da atividade de ensino em sala de aula (Goodson, 2008b) e as relações estabelecidas entre as políticas curriculares do governo e da universidade. Assim, foram considerados os aspectos comuns do curso de administração, além das questões que podem ser variadas, de acordo com as necessidades dos estudantes, tomando como base a realidade local sem perder de vista a tendência nacional e mundial.

No âmbito dessa perspectiva enfatizou-se, no presente estudo, os aspectos da prática curricular relacionados com os conhecimentos, competências e atitudes dos professores do curso de

administração para planejar e gerir o próprio currículo, numa dimensão vinculada à profissionalização docente.

O desenvolvimento da prática curricular pressupõe a profissionalidade docente (saberes, competências e habilidades) para a viabilizar a tomada de decisões na prática curricular de forma coletiva, tendo em vista que a nova exigência para ser professor pressupõe ações conjuntas para a resolução de problemas relacionados com a formação do administrador no novo contexto universitário.

Villas Boas (2005) concebe a sala de aula como um espaço de inovação na atividade de ensinar, aprender e pesquisar. Esse critério extrapola a prática de transmissão de conteúdo e introduz um novo modo de gerir o ensino superior em nível de organização curricular, pressupõe um processo de compreensão, por parte do professor, da relação que precisa estabelecer entre a proposta nacional, realidade local e o diálogo com os alunos em processo de formação, de tal modo que na prática curricular de sala de aula sejam assumidas novas abordagens de ensino e aprendizagem.

Segundo Flores *et al.* (2007), os desafios das instituições de ensino superior são inúmeros para colocar em prática os projetos curriculares. Dentre os desafios, tomaram-se como referência os aspectos discutidos por Morgado (2004), as políticas educativas vêm se afirmando no contexto das transformações da sociedade que colocam em questionamento os conceitos e valores que regiam os paradigmas científicos. Ainda se observa a questão do conhecimento do processamento e utilização da informação, que na sociedade contemporânea além de gerir os aspectos da economia, influencia na vida social.

De acordo com Pacheco (2014) o conhecimento e a tecnologia além de possibilitarem a produção do conhecimento, facilitam a prática de aprendizagem mediante os mediadores tecnológicos, mas são desafios postos à educação no contexto da ordem digital, como dito por Pacheco.

“Assim, as tecnologias, tal como têm sido definidas no tempo histórico, são instrumentos de poder, cuja simbologia esta enraizada nas práticas sociais. O princípio da neutralidade não se aplica, por conseguinte, nem ao currículo, decidido num cruzamento de práticas que implica juízo de valor, nem à tecnologia, utilizada cada vez mais como símbolo de poder. [...]”(ibidem,2014, p 111).

Neste sentido, a docência no ensino superior passa a ser um desafio. Em contrapartida, Flores *et al.* (2007), diz que os professores do ensino superior, em muitos casos, aprendem a ensinar por si mesmos, isto porque passam por uma formação especializada não docente e desse modo guiam-se pela concepção de que basta ter domínio do conteúdo específico para saber ensinar. Desse modo, as rotinas e as experiências na atividade de ensino orientam as práticas de preparação dos planos de



estudos, na gestão de sala de aula ou de avaliação de uma unidade curricular. Entretanto, compartilhou-se com os autores no que diz respeito às necessidades dos professores do ensino superior que vão além da preparação acadêmica e científica. No curso de Administração é preciso uma formação pedagógica adequada com as competências necessárias à prática curricular, ou seja, as condições necessárias à tomada de decisão, para propiciar a formação dos futuros administradores.

Essa investigação tem a sua relevância em descrever a tomada de decisões curriculares com base nos saberes, competências, habilidade e atitudes utilizadas pelos professores para refletir sobre o currículo oficial, evidenciando os aspectos que destacam como ponto-chave, o que é viável na realidade local e como são utilizados como norteadores do currículo local, na análise do contexto organizacional e os elementos curriculares que estão presentes em seus planejamentos e na atividade de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Com efeito, a metodologia foi desenvolvida tendo como referência as variáveis que entram na análise dos professores (currículo oficial, contexto local e prática curricular). Sendo assim, foram construídos guiões para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (Resolução n. 4 da CES/CNE, 2005) em confronto com o planejamento Estratégico da Universidade Federal do Tocantins-UFT 2006-2010 (UFT, 2006), com o Projeto Pedagógico do curso de Administração (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010), com os programas e planos de Ensino dos professores.

Conforme a natureza qualitativa da investigação escolheu-se o tipo de pesquisa descritiva, considerando o objeto de estudo, os objetivos e a problemática. Fez-se a opção de utilizar dados quantitativos para analisar categorias qualitativas e fazer inferências sobre a tomada de decisões no contexto curricular.

Na organização do trabalho a tese foi estruturada em sete capítulos: a introdução do tema da investigação, o quadro teórico; o delineamento dos procedimentos metodológicos; os capítulos que trataram da descrição; da análise e discussão dos dados e da triangulação entre o problema, os objetivos, os dados empíricos e quadro teórico.

Na introdução do trabalho fez-se uma justificativa do tema, demonstrando a importância dessa investigação no contexto do desenvolvimento curricular. Também se encontra o posicionamento do investigador mediante a sua experiência profissional, sua formação e razões da escolha do tema. Nesta, deixou-se claro o propósito da pesquisa e a rota metodológica e fez-se um resumo demonstrando-se uma síntese do trabalho.

No capítulo I faz-se uma breve discussão dos elementos norteadores da pesquisa. A temática teve a finalidade de esclarecer os aspectos teóricos e conceituais do estudo abordado, a sua pertinência e a importância. As pesquisas no Brasil e em Portugal relacionaram as investigações vinculadas ao tema. A partir da contextualização do problema refletiu-se sobre as questões do estudo e com os objetivos direcionou-se a trajetória da investigação.

O capítulo II tratou do estudo das decisões no âmbito da organização do currículo no ensino superior e como fundamento foi abordado as noções de currículo e teorias curriculares, organização curricular, o conhecimento, competências e atitudes em função do processo de decisões curriculares nos cursos de ensino superior.

O capítulo III abordou a formação inicial do administrador e dos professores de administração e os modelos de profissionalização docente com base nas teorias de formação de professores. Fez-se uma breve explanação do ensino de Administração no Brasil em nível superior, visando à compreensão dos modelos de profissionalização dos professores de Administração em relação aos modelos da formação docente e na educação superior.

No capítulo IV delineou-se a metodologia da investigação qualitativa relacionada com a quantitativa. A intenção de relacionar os dados qualitativos com os dados quantitativos foi de estruturar o processo de investigação de forma tal que abrangesse a participação dos professores na tomada de decisão curricular e as expectativas dos alunos sobre os saberes, competências e atitudes dos docentes nessa tomada de decisão na prática curricular, ou seja, no planejamento, nos fazeres pedagógicos em sala de aula, visando o processo de ensino e aprendizagem e atitudes no contexto da prática curricular em sala de aula. No capítulo encontra-se expresso o *design* da investigação (Parâmetros, Metodologia, Técnicas de recolha de dados, Técnicas de análise de Dados e Tempo), abrangência e os aspectos éticos relacionados.

No capítulo V fez-se a descrição dos dados, o qual foi organizado em quatro seções: a seção I diz respeito à caracterização dos professores e dos alunos; seção II está voltada para a descrição dos resultados dos questionários dos professores e alunos; seção III descreve as entrevistas dos professores e alunos e seção IV refere-se à descrição dos documentos.

No capítulo VI apresentou-se um conjunto de análise e discussão sobre as decisões prioritárias dos professores relacionadas com as expectativas dos alunos; a caracterização do processo de decisão curricular no curso de Administração da UFT; os elementos de caracterização dos saberes e competências dos professores do referido curso; os elementos de caracterização da ética no contexto

curricular; os indicadores apontados pelos professores como parte da profissionalização docente; e as articulações estabelecidas entre PPC, as DCN e o PE da UFT.

A análise foi desenvolvida a partir dos resultados das dimensões dos questionários, das entrevistas dos professores e dos alunos e dos documentos selecionados. Assim, se verificaram as diferentes respostas dadas ao problema e às questões de investigação para o alcance dos objetivos propostos.

No capítulo VII, elaborou-se uma síntese dos dados a partir da triangulação do problema e objetivos, dos dados empíricos e do quadro teórico, para a busca de respostas ao problema da investigação.

Por fim, faz-se uma conclusão abrangendo os resultados da pesquisa, as suas implicações e repercussões para a organização e estruturação curricular, bem como, o desenvolvimento curricular em sala de aula. Também foram propostas algumas recomendações para futura investigação.

## CAPÍTULO I - O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E SEUS VÍNCULOS COM A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS NORTEADORES DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1 A temática abordada

O estudo do currículo do curso de Administração da universidade Federal do Tocantins vinculou-se com as decisões curriculares dos professores e da sua profissionalidade docente, aborda a organização e a estruturação do currículo e a prática curricular em sala de aula. Assim, a compreensão do currículo se afastou do sinônimo de aumento da carga horária, da aprendizagem do aluno subordinado ao controle do professor em sala de aula, da formação profissional como detentora do poder de definição da estrutura da sociedade (Cunha, 2003).

Prosseguir com esse estudo se fez necessário defender a seguinte tese: as decisões curriculares dos professores são tomadas de acordo com seus saberes, competências, habilidades e atitudes profissionais. Assim, se supõe que o processo de decisão curricular se dá em nível da organização e estruturação do currículo do curso de Administração e das práticas curriculares em sala de aula num processo de articulação entre o currículo oficial e o currículo local no contexto organizacional da UFT.

Organizar o trabalho com essa tese não é uma tarefa fácil, dado a necessidade de focar as relações estabelecidas pelos professores entre a proposta Curricular do Ministério de Educação (Resolução n.4 da CES/CNE 2005); o planejamento estratégico da UFT (PE) para o período: 2006-2010 (UFT, 2006); proposta curricular inserida no Projeto Pedagógico do curso de Administração da UFT (Resolução do CONSEPE, n.15, 2010), levando em conta os saberes, competências, as habilidades e atitudes que os professores do curso precisam se apropriar para desenvolver as práticas curriculares em sala de aula.

Assim, os saberes, competências e atitudes dos professores contribuem com a articulação entre os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração e a organização e estruturação do currículo do curso no contexto da UFT. No que diz respeito aos saberes, destacam-se os que são mais importantes, tais como: saberes disciplinares (conhecimento do conteúdo específico da área); saberes pedagógicos (conhecimento de como o ensino no nível superior proporciona a aprendizagem dos estudantes); os didáticos (transformação do conhecimento do campo da administração em conteúdo de ensino para se tornar compreensivo e de acesso ao aluno), saberes curriculares (correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados como

programa de formação). São esses saberes, entre outros, que possibilitam aos professores a tomada de decisões na organização e estruturação do currículo, para viabilizarem as suas práticas curriculares no ensino de Administração.

Foram destacados os saberes inerentes ao professor que se insere no processo de articulação envolvido nessa relação da prática curricular em nível profissional, como afirma Altet (2001, p. 26), “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo de ensino e aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

Nesse sentido, a interação dos professores do curso de Administração com o currículo oficial é um dos aspectos imprescindíveis para analisar a proposta do MEC instituída para a formação dos administradores, neste caso, é relevante o posicionamento e a tomada de decisões dos docentes, considerando as necessidades formativas dos formandos segundo os princípios de justiça social (Ozga, 2000) e não só dos interesses nacionais, regionais e locais na lógica do desenvolvimento econômico.

A referência ao contexto organizacional implica nas “peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade” (Zabalza, 2007, p. 67), na viabilização e análise das condições materiais (infraestrutura), nas condições orçamentais e culturais (normas, valores, crenças, relações, enfoques dos conteúdos, metodologias de ensino, modalidades de distribuição do poder) e nos objetivos da Universidade.

No campo do currículo, as decisões são tomadas em várias dimensões, pelo que as vozes se sobrepõem numa articulação de atores diversificados entre diferentes instâncias, como no MEC com as DCN, como na coordenação do curso com a elaboração do PPC e na sala de aula por meio do diálogo entre professores e alunos. Como é descrito por Moreira (2005), baseado em Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman, os diversos campos são compostos por pessoas e ideias, que lidam com problemas, seja no campo teórico, seja no campo prático no contexto organizacional, está implícito o aspecto político na tomada de decisões nos diferentes campos curriculares. No campo das ciências sociais aplicadas, o curso de Administração no contexto da prática curricular, nas suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, tem como base os modelos teóricos, didáticos, pedagógicos e as condições de planejar e implantar o currículo e o projeto pedagógico.

Entende-se que o currículo do curso de Administração da universidade em uma perspectiva institucional de mudança e inovação é pensado e construído não como uma cópia da versão nacional, embora deva respeitar as orientações e diretrizes oficiais, mas sem deixar de construir a diversidade

que atende às necessidades dos alunos da localidade, em integração com questões locais, regionais, nacionais e internacionais. Isto por que, a formação profissional na sociedade globalizada já não consegue se efetivar de forma isolada do desenvolvimento de uma sociedade que mais e mais requer competências para atuação em um mundo globalizado. A globalização está presente na realidade (Moreira, 2005) e na concepção de Candau (1999) é refletida na forma como o mundo é redesenhado na divisão internacional do trabalho.

Nesse sentido, as decisões curriculares não fogem aos princípios que regulam o currículo oficial, que regem o currículo da instituição e as práticas curriculares na atividade de ensino. Esse aspecto pode ser analisado e confrontado no momento da articulação entre as três instâncias: MEC, UFT e o Curso de Administração (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005; UFT, 2006; Resolução do CONSEPE n.15, 2010), com base no contexto e contextualização; concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de curso de administração; perfil do aluno e do administrador; diretrizes metodológicas; matriz curricular; as dimensões da formação do administrador; dimensão ética e cultural; a organização estrutural do curso; e a abordagem dos conteúdos, das atividades acadêmicas articuladas ao ensino e do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Compreende-se que é a partir da leitura, análise, confronto e reflexão da proposta nacional é que se constitui o currículo local e se decide pela organização curricular, não como uma lista de disciplinas, mas como uma estrutura que contempla as inter-relações estabelecidas a partir das negociações e decisões, com base nos elementos apontados na composição da proposta pedagógica e organização do currículo.

Essa articulação nas decisões curriculares é considerada imprescindível, até porque ela é que garante uma reflexão e a sistematização de estudos aprofundados, envolvendo as diversas áreas do conhecimento conceitual e analítico, objetivando a formação inicial de modo a propiciar o desenho profissional da gerência e da visão estratégica do administrador não só para gerir o mundo dos negócios, mas a para sua formação como um cidadão consciente. Recorreu-se a Coêlho (2005, p. 74): para fundamentar tal argumento.

Definir uma política de graduação, um projeto de formação, um currículo não significa, porém estabelecer modos uniformes de “pensar” e de “agir”, nem impor formas homogêneas de ver a instituição e de realizar o ensino, a pesquisa e a administração acadêmica. Esses verdadeiros “uniformes” em geral são modos de não pensar, de não agir, de encaminhar as pessoas para a obediência, o cumprimento das determinações hierárquicas, a operacionalização e a instrumentalização da universidade, do ensino, dos cursos e dos currículos. Mais do que garantir a presença de determinados saberes e matérias nos currículos, por exemplo, é preciso, sobretudo perguntar qual o sentido do currículo e da presença desses saberes e matérias na formação dos estudantes.

A postura de Coêlho (2005) pode ser interpretada juntamente com as questões de Moreira (2005) sobre a formação da identidade dos profissionais no campo da graduação, como é realçado nas suas palavras, com as seguintes perguntas:

Destaco algumas perguntas. Que identidades profissionais estão formando e quais desejariam formar por meio dos currículos? Que tensões estão envolvidas nessas escolhas? Em que medida elas propiciam a formação de profissionais comprometidos com a justiça social, ética e democracia? Que atividades acadêmicas contribuem para a formação das identidades? Como contribuem? Nosso currículo continua a favorecer a oralidade denunciada por Pinto? Ainda: que tensões estão envolvidas nas relações entre ensino, pesquisa e extensão no curso em pauta? Que tensões estão envolvidas entre teoria e prática? Como se expressam nos estágios? Como é a prática profissional do graduado no curso? Como melhorar e articular teoria e prática nos currículos? [...] (Moreira, 2005, p. 18).

Tomando como referência os autores, a formação profissional nos cursos de graduação está vinculada às decisões curriculares dos professores envolvidos na organização do currículo e nas práticas curriculares em sala de aula, acarretando, no entanto, uma série de implicações na lógica da atividade docente (ensino, pesquisa e extensão), de saberes didático-pedagógicos, das suas atitudes éticas e nas experiências de aprendizagem dos discentes.

No que diz respeito aos saberes dos professores do curso de Administração, entende-se que esses não se expressam apenas na capacidade e na habilidade de transmitir os conhecimentos da profissão de administrador. É aceite o argumento de Tardif (2011) para nesse trabalho, quando diz que os saberes estão relacionados com a pessoa de cada professor, a sua identidade, a sua experiência de vida e história profissional. Compreende-se também que se prolongam na sua interação com o estudante e com outros atores da universidade, expressos numa relação criadora.

Os currículos dos cursos universitários são organizados com diferentes disciplinas, considerando as atividades de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, uma estrutura curricular antiga que se entrelaça com as mudanças e as novas exigências do mundo atual. Segundo Moreira (2005), não é viável, em pleno século XXI, reformular o currículo no ensino superior somente retirando, diminuindo ou aumentando cargas horárias de disciplinas. Para esse autor, é necessária a inclusão de novos saberes, novas competências e novas habilidades dos professores para desenvolver uma prática curricular adequada à formação de um profissional capaz de lidar com a economia global, isso não se reduz a aceitação das medidas oficiais implícitas nos currículos de ensino superior, ou seja, atrelar as universidades apenas à economia e a nova ordem capitalista do mundo globalizado, mas sim às mudanças e transformações sociais.

A globalização tem sido um processo com efeitos no conceito de currículo e de organização curricular (Pacheco, 2009; Morgado & Ferreira, 2006; Pinar, 2007), a concepção, gestão e avaliação

das propostas curriculares começam a ser delineadas em função de determinados arquétipos (Morgado, 2010), com a inclusão tanto de novas formas de organizações (competências, módulos, etc.), como os novos olhares sobre o conhecimento e a avaliação, com ênfase na “accountability” e na responsabilização (Afonso, 2010).

Mais do que um processo de modernização econômica, cultural e política (Ritzer, 2007), a globalização influencia diretamente no ensino superior e no ensino elementar e médio, impondo conceitos chave (por exemplo, aprendizagem ao longo da vida) que são decisivos na implantação de políticas curriculares direcionadas para as mudanças concretas nos dois aspectos fundamentais do currículo: forma e conteúdo (Pacheco, 2006a). É a partir de uma mudança conceitual que operam muitas das alterações curriculares, sendo fundamental pesquisar os processos de decisão política sobre as questões do currículo.

Com as mudanças no contexto da economia global (Ritzer, 2007; Charlot, 2007; Spring, 2007), fica visível a exigência de uma educação marcada pela empregabilidade, construindo a aquisição de competências gerenciais (Pereira, 2006). No entanto, a formação do administrador deve ir além desses objetivos, sabendo-se que o papel da universidade na formação do administrador é consolidar um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades de modo a evitar a fragmentação da formação do estudante na instituição de ensino superior.

A universidade de que trata essa pesquisa é entendida como instituição e como organização social (Moreira, 2005). A primeira é traduzida como ação social, prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, sendo responsável pela formação, e assume postura de reflexão, criação, crítica, democracia e democratização do saber. A segunda, como prestadora de serviços, definindo-se pela “eficácia e eficiência no uso dos recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas” (*Ibidem*, 2005, p. 9).

Destaca-se, ainda, que os planos, projetos e programas dos professores das diversas áreas precisam interligar-se e, nessa perspectiva, o curso de Administração necessita de uma orientação teórico-metodológica, deixando claros os princípios teóricos básicos do conhecimento de ensino da Administração, da ética de sustentação da formação e das técnicas inerentes ao conjunto de atividades do campo administrativo. Não obstante, na prática curricular encontram-se implícitos ou explícitos os princípios que sustentam a formação e o perfil do futuro administrador, seja na dimensão epistemológica, seja na dimensão profissionalizante.



A prática curricular como uma atividade flexível e inovadora, no que toca às decisões necessárias para a organização curricular e a prática em sala de aula, em termos pedagógicos, pode seguir vários princípios, destacando-se o da disciplinaridade, o da interdisciplinaridade, o da transdisciplinaridade, por último, de acordo com Veiga-Neto (2005), vinculados ao princípio dos temas transversais.

Estes princípios pressupõem a negociação e as reflexões sobre a experiência, a fim de construir um novo saber. Neste sentido, os professores do curso de Administração não só desenvolvem suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, mas também participam de debates, movimentos políticos e educativos, seja no âmbito institucional, seja no âmbito local, regional, nacional e internacional.

A gestão do currículo de Administração e a sua flexibilidade implicam um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Para Veiga-Neto (2005), a interdisciplinaridade pode ser um dos temas mais antigo no campo da educação em diferentes níveis de ensino. Ao longo da história, diferentes especialistas têm dado atenção a essa relação, quer na proposta pedagógica interdisciplinar, quer nos desenhos curriculares ou na avaliação de experiências em andamento. Os estudos do autor na década de 1990 preconizam que esse movimento pela interdisciplinaridade no Brasil se constituiu num problema de ordem lógica e epistemológica, na sua concepção o termo transdisciplinar seria mais adequado às abordagens “curriculares que não se detêm numa ou noutra disciplina, mas ‘atravessam’ vários campos do conhecimento” (*Ibidem*, p. 43).

Desse modo, ressalta-se uma base fundamental e um enfoque que permita o diálogo entre os diferentes campos do saber no trabalho docente, visualizando não só a reprodução, mas também a produção de conhecimentos. Para Pinar (2007, p.47):

A teoria do currículo compreende a educação dos professores como algo que envolve auto reflexivamente professores prospectivos e praticantes no estudo interdisciplinar, estudo que, frequentemente, se localiza nas intersecções do eu e da sociedade, do local e do global, das disciplinas escolares e da vida do quotidiano.

A organização e estruturação curricular e a prática curricular em sala de aula, na busca da qualidade do trabalho acadêmico e de uma melhor formação profissional do administrador, requerem o desenvolvimento e a mobilidade do ensino e aprendizagem a partir de um modelo curricular que possibilite a articulação com as diferentes disciplinas do programa do curso.

Esta investigação é definida com base nas teorias do currículo e da profissionalização docente, no que diz respeito aos seguintes fundamentos: a teoria do currículo e desenvolvimento curricular, no

que se refere aos conceitos; as teorias; a organização curricular e o projeto pedagógico; a questão da formação e profissionalização docente visualizando os saberes e competências dos professores; as teorias do ensino e aprendizagem na educação superior vinculadas ao conhecimento dos professores do curso de administração. Assim, a formação do professor de Administração não se reduz à área científica da Ciência da Administração, acredita-se que existe a necessidade de se ampliar a formação profissional e a capacidade crítica, à aprendizagem e desenvolvimento de competências, saberes e atitudes para a tomada de decisão na prática curricular, mas com a qualificação pedagógica.

Considerou-se, então, que se os professores abarcarem o processo curricular na universidade, vinculado à prática curricular em sala de aula, iniciam com a análise do currículo oficial e o planejamento do currículo local e vão além desse processo, proporcionando uma formação para o estudante universitário no sentido de propiciar a capacidade de intervir no contexto social e no trabalho e de promover mudanças substantivas.

Assim, é necessário que os professores do curso de Administração desenvolvam práticas curriculares na gestão das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para enfrentar os desafios na busca de alternativas para enfrentar as mudanças no contexto acadêmico, social e econômico.

Nessa perspectiva, as universidades não precisam subordinar-se aos interesses econômicos em detrimento da construção de um currículo que expresse princípios específicos da área de conhecimento (Moreira, 2005)- A prática curricular pode ter o encaminhamento para desenvolver reflexões, análises e posturas diante das intenções hegemônicas do Estado, das discussões da comunidade científica, das entidades profissionais, dos interesses e necessidades dos estudantes e profissionais da área, considerando os interesses em jogo para descobrir a melhor maneira de construir e desenvolver a prática curricular, tendo em vista a identidade profissional que estão formando.

Essa formação discutida vincula-se a uma proposta curricular que possibilita a reflexão do conhecimento socialmente válido (Morgado, 2000a), que na formação do administrador diz respeito ao conhecimento vinculado às necessidades formativas e aos interesses do futuro administrador. É na sala de aula que começa a preocupação dos professores ao tratarem os novos desafios, bem como se iniciam as exigências para modificação do currículo, quando se veem diante dos obstáculos, mediante as decisões curriculares tomadas perante o curso de Administração, considerando o fato de que os seus saberes e suas competências nem sempre permitem uma gestão do programa curricular de forma flexível.

Nos últimos anos, a política de flexibilização do currículo do curso de Administração das universidades brasileiras tem desencadeado um processo de gestão curricular, de modo que, transparece a flexibilidade da gestão pedagógica na organização do curso. Desse modo, tem-se incluindo não só o elenco de disciplinas, mas também a organização didático-pedagógica, os objetivos e as avaliações inerentes a esse nível de ensino (atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão) e de gestão do curso voltado não somente para as novas exigências sociais e econômicas, mas para a formação da identidade do profissional de administração.

## 1.2 As pesquisas sobre o currículo do curso de Administração

### 1.2.1 Dissertações e teses publicadas no Brasil

As dissertações e teses analisadas no intervalo de cinco anos tiveram como referência 2010, ano inicial da pesquisa. No Brasil, no período entre 2005 a 2010, foram defendidas aproximadamente 940 dissertações e 497 teses na área de currículo (Banco de Teses da CAPES das universidades públicas brasileiras). Conforme a consulta dessas pesquisas observa-se uma diversidade de temáticas, mas nenhuma relacionada com a investigação deste estudo (Banco de teses capes, 2012).

Dos 1.437 trabalhos defendidos na área de currículo, 370 foram produzidos no ensino superior, nas universidades públicas brasileiras, um percentual de 26% do total das pesquisas publicadas entre 2005 e 2010.

As dissertações e teses do referido período tratam de investigações desenvolvidas nos vários cursos de licenciaturas ou de bacharelados e profissionais, tendo como base a busca de reflexões e análises sobre a formação e profissionalização inicial, o processo de aprendizagem dos estudantes da graduação, a avaliação, e a inovação curricular (Quadro1):

Quadro 1. Teses e Dissertações do Banco de dados da Capes 2005-2010.

Área da pesquisa	Temáticas das investigações	n.	%
Currículo	Temas específicos dentre os diversos trabalhos dos diferentes cursos.	239	64,5
	Formação inicial e continuada, profissionalização no ensino superior.	58	15,7
	Formação profissional relacionada à inovação curricular.	41	11,1
	Processo de ensino-aprendizagem de alguma disciplina da graduação.	27	7,3
	Investigações no curso de administração.	5	1,4
<b>Total</b>		<b>370</b>	<b>100</b>

De entre as 370 dissertações e teses produzidas no ensino superior na área de currículo, registradas na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2005 a 2010, foram examinadas 239 (64,5%) das pesquisas com temas específicos dentre os diversos trabalhos dos diferentes cursos, os quais se distanciam dessa pesquisa. No entanto, foi possível detectar 58 (15,7%) dos trabalhos realizados na linha de formação e profissionalização na formação inicial e continuada; 41(11,1%) na formação profissional relacionada à inovação curricular; 27 (7,3%) no processo de ensino e aprendizagem de alguma disciplina da graduação. Neste período, na área de concentração do currículo, foram encontradas apenas 5 (1,4%) de investigações no curso de Administração. As pesquisas (CAPES) encontradas no curso de Administração, no período entre 2005 e 2010, versam sobre temas diferenciados, que se destacam a seguir.

Buss (2006), em sua Dissertação, procura descrever e analisar a formação humanista oferecida aos estudantes do curso de graduação em Administração em comparação aos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo foi desenvolvido a partir de análises dos currículos do Curso de Administração, em comparação com os outros currículos dos cursos desta universidade. Foram comparados os currículos de 1974 (os primeiros currículos disponíveis na Pró-reitoria de Graduação) e currículos de 2004 para analisar a ideia de evolução dos currículos no que diz respeito às disciplinas humanistas oferecidas nos cursos de graduação.

Ainda foram analisados os Índices de Aproveitamento Acumulados (IAA) dos estudantes nas disciplinas optativas e extracurriculares disponíveis no Departamento de Administração Escolar (DAE). Também foram feitas entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação, visando conhecer a opinião dos mesmos sobre a formação humanista nos seus respectivos cursos.

Na Dissertação de Silva (2007), é abordado o ensino de Administração, na perspectiva da trajetória curricular de cursos de graduação na Universidade de Salvador. Neste estudo, a autora leva em consideração as mudanças ocorridas na legislação e faz uma retrospectiva, examinando os dispositivos legais que regulam o curso de Administração, desde o ano de 1966 até 2005.

Essa pesquisa descritiva e exploratória fez uso do estudo de casos múltiplos, abordando o tema mediante o recurso da história na aquisição de informação, fez-se a análise documental e de conteúdo distinguindo as universidades estudadas (Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica do Salvador e Faculdade Ruy Barbosa) pelas suas trajetórias curriculares, tendo como base de análise a organização administrativa; o fluxograma com o desenho curricular típico; e os aspectos legais e metodológicos na construção da estrutura curricular.

Na Tese de Nunes (2007), a pesquisa incide no discurso e na prática no que diz respeito à inserção da noção de competências nos cursos de graduação em Administração das instituições de Educação Superior de Belo Horizonte. A autora parte do pressuposto de que a noção de competências, diante das propostas de mudanças na educação nacional, acompanha as tendências internacionais. Desse modo, norteia a organização curricular de casos múltiplos abarcando um total de 12 instituições de Ensino Superior localizadas em Minas Gerais, com a finalidade de promover uma reflexão referente à formação de competências no ensino superior.

A dissertação de Pereira (2008) tem como base uma investigação sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto da sala de aula. A autora justifica a sua pesquisa diante do movimento e debate em torno da docência universitária, no que toca à formação pedagógica e profissional do docente do ensino superior. A pesquisadora objetivou contribuir com esse movimento ao desenvolver um estudo que possibilite a compreensão de como os professores de Administração da Universidade Federal de Pernambuco desenvolvem suas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula. Assim, teve como finalidade investigar como os professores do curso de administração organizavam a prática pedagógica e identificar os saberes mobilizados para promover a aprendizagem dos estudantes.

Verifica-se que, na dissertação de Pereira (2008) são selecionadas algumas categorias de análises, como: prática pedagógica docente compreendida como prática social e os saberes docentes que os definem como sociais plurais e temporais e as subcategorias, como: planos de aula; relação professor, aluno e saber; avaliação e saberes de experiência, disciplinares, profissionais e curriculares. A pesquisadora lançou mão da observação em sala de aula, de entrevista semiestruturada e análise de documentos: planos das disciplinas Marketing I e Marketing II, instrumentos de controle dos professores e ainda usaram textos complementares. Assim, analisou a prática de três professores para verificar a relação professor, aluno e saber baseada no diálogo e na busca dos saberes.

A tese de Reis Neto (2008) está direcionada ao estudo da formação do perfil gerencial para o século XXI. O investigador faz uma abordagem buscando a memória do Curso de Administração no Brasil desde 1809 até 2007, realçando o contexto histórico que proporcionou a construção dos projetos pedagógicos em cada momento histórico. Realizou um estudo de caso sobre a graduação da faculdade de Administração da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), organizado em três vertentes: a qualidade do curso do ponto de vista dos docentes e discentes, confrontados com a avaliação do MEC (Ministério de Educação e Cultura); a análise do projeto pedagógico do curso de

graduação em Administração relacionado à evolução da legislação inerente a cada momento histórico selecionado de 1961 a 2007; e o estudo sobre as competências e habilidade segundo as abordagens pedagógicas disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade.

Fujita (2010), na sua tese, faz um estudo sobre a formação do gestor empresarial, permeado pelos avanços das tecnologias digitais e as suas possibilidades. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das diversas competências para o mundo do trabalho contempladas na Graduação de Administração de Empresas e nos cursos de pós-graduação de gestão Empresarial.

Em síntese, os trabalhos do banco de teses da CAPES são pesquisas voltadas para área de ensino do curso de Administração e procuram abordar as várias discussões sobre o ensino superior, desde a trajetória curricular do curso, o discurso sobre as competências formadas no futuro administrador, a investigação da prática do professor no contexto da sala de aula, a formação do perfil do administrador e a formação da gestão empresarial diante dos avanços tecnológicos.

Tais pesquisas são de relevância para a compreensão de questões relacionadas com o conhecimento dos avanços do currículo do curso, a formação segundo o tipo de currículo proposto, a análise da prática docente tendo como base os saberes dos professores, o tipo de perfil profissional proposto pelo currículo e a formação no atendimento à inovação do mercado de trabalho.

### 1.2.2 Dissertações e teses publicadas em Portugal

As pesquisas desenvolvidas em Portugal em nível de mestrado e doutorado vêm abordando o currículo nas diferentes áreas e níveis de ensino e aprendizagem. O acesso aos repositórios Institucionais e ao Repositório Científico de acesso aberto de Portugal (RCAAP, 2012) permitiu detectar um total de 36 pesquisas, no período de 2005 a 2010, das quais sete são teses e as demais são dissertações. Porém, sabe-se que a quantidade de teses e dissertações na área de currículo é superior a quantidade referenciada, mas o acesso por meio eletrônico foi limitado. Como se observa, a área temática e a quantidade de investigações (Quadro 2).

Quadro 2. Teses e Dissertações das universidades portuguesas, acessíveis nos Repositórios de Portugal.

Área da pesquisa	Temáticas das investigações	Quantidade
Desenvolvimento curricular	Currículo do ensino básico	08
	Currículo da educação infantil	03
	Práticas escolares e currículo	02
	Projeto pedagógico	02
	Aprendizagem	05
	Concepção e desenvolvimento do currículo escolar	01
	Tecnologia de informação e comunicação no desenvolvimento do currículo	01
	Currículo por competência no ensino superior (administração, contabilidade e economia).	01
	Currículo e sexualidade	01
	Processo de avaliação escolar	01
	Currículo e competência do professor em sala de aula.	01
Formação de professores	Currículo formal e informal na introdução disciplinar	01
	Gestão curricular	01
	Identidade profissional tem como base modelos pedagógicos e curriculares.	01
História da educação	Historia do currículo das disciplinas de Português e Desenho no ensino secundário.	01
Análise e organização de situação de educação.	Diferenciação curricular	01
Sistema de informação geográfica.	Inovação curricular no ensino superior (Curso de Pedagogia)	01
	Orientação curricular na análise do conceito espacial	01
	Ferramenta SIG (Sistema de Informação Geográfica) nos conteúdos curriculares de geografia.	01
Análise e intervenção em educação.	Currículo prescrito e currículo oculto na formação profissional para o trabalho	01
Dificuldade de aprendizagem específica.	Currículo baseado em mensuração	01
Conhecimento educação; e cultura portuguesa.	Reorganização curricular	02
<b>Total</b>		<b>36</b>

Dos trabalhos defendidos nas diversas universidades portuguesas, de acesso público, foram detectadas 26 investigações na área de desenvolvimento curricular e 10 distribuídas nas diferentes áreas de concentração: formação de professores; análise e organização de situação de educação; sistema de informação geográfica; História da educação; dificuldades de aprendizagem específicas; conhecimento, educação e cultura portuguesa; análise e intervenção em educação. Todas elas tinham em comum as temáticas vinculadas ao currículo como instrumento de investigação. De entre as investigações realizadas, em universidades portuguesas, sobre desenvolvimento curricular, destacou-se a temática que mais se aproximou do nosso objeto de estudo, a qual foi desenvolvida por Silva (2006) sobre a abordagem curricular por competências no ensino superior, fazendo um estudo exploratório,

referente ao curso de Administração, Ciências Contábeis e Economia em universidades do Estado da Bahia, Brasil. O pesquisador concentra o seu estudo na identificação das orientações curriculares do Ministério de Educação do Brasil e tem a sua base de análise pautada no modelo do currículo vigente em cada universidade investigada, que “sinalizam a abordagem por competências como eixo norteador para os cursos de graduação” (Silva, 2006, p. vii).

Das investigações a que se teve acesso, tanto no contexto brasileiro, como no âmbito português, não consta nenhuma temática similar ao estudo desenvolvido. Destacaram-se ao todo, seis pesquisas que foram desenvolvidas no ensino superior no curso de Administração na área de currículo, mas não trataram de uma discussão referente à temática abordada nesta investigação: currículo e profissionalidade docente: uma análise curricular do curso de Administração no âmbito das decisões curriculares dos professores, vinculadas aos saberes, competências, habilidades e atitudes da profissionalidade docente, tendo como categorias norteadoras: decisões curriculares; a organização e estruturação curricular; e a prática curricular em sala de aula.

### **1.3 Problema de investigação**

O problema das decisões curriculares encontra-se no plano da organização do currículo e das práticas curriculares, quando os saberes e competências dos professores não permitem as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas em nível profissional, ou seja, o saber fazer (julgar, escolher, decidir, saber o que e o porquê fazer, saber mobilizar os recursos necessários ao ensino pesquisa e extensão); cumprir com os objetivos educacionais e curriculares; ter responsabilidade com as ações desenvolvidas no contexto organizacional da universidade e com as estratégias de ensino-aprendizagem (conhecer e entender como se ensina e se aprende e como orienta os alunos, identificando possibilidades, oportunidades e alternativas).

Segundo Moreira (2005), as pesquisas sobre currículo do ensino superior são desenvolvidas em quantidade reduzida. Isso tem gerado a falta de publicação de como os professores estabelecem relações de aproximação entre as disciplinas da grade curricular e quais seus procedimentos e estratégias utilizadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão para vencer os obstáculos, a fim de desenvolver um trabalho de qualidade, possibilitar o envolvimento dos seus alunos em nível individual e coletivo. Subjacente a isso, é importante saber qual a orientação dada ao desenvolvimento da própria prática curricular. Ainda de acordo com Moreira, há carência de investigações para uma



melhor compreensão da especificidade e complexidade do processo de planejamento e desenvolvimento dos currículos dos cursos superiores para formação nos cursos universitários.

Segundo Zabalza (2007), a formação é a principal função da universidade. O que significa que os professores de ensino superior têm a missão de formar cidadãos, mas isso não diz nada, a maneira como estão formando é o cerne da questão. A partir dessa ideia é inerente refletir sobre o tipo das práticas curriculares que tem configurado a formação dos administradores para cumprir com a sua função.

No ensino superior os conhecimentos, as competências e as atitudes adquiridas nas diferentes disciplinas resultam de uma prática curricular proveniente do trabalho docente, que, nas últimas décadas, se vêm configurando como uma proposta de cunho coletivo (Hargreaves, 1997; Day, 2008), na qual os professores têm a possibilidade de estar em debate permanente sem perderem de vista que no processo de construção do currículo são estabelecidas relações imbuídas de interesses divergentes, ações contraditórias e muitas vezes atitudes contrárias ao nível das decisões curriculares, o que é gerado por motivos e interesses diversos.

No curso de Administração das Instituições do Ensino Superior, as competências de ensino dos professores nem sempre foram adquiridas no processo da formação da profissão docente. Em contrapartida, a sua formação na pós-graduação tem seguido os critérios para formação de pesquisador em vez de professor, independentemente de ter domínio ou não de alguns dos saberes essenciais à profissão docente (Castanho, 2005). Desse modo, a cultura da formação se concentra nos conteúdos específicos da área, que mesmo sendo necessária não é suficiente para alguém se tornar professor de Administração.

Tal situação leva a destacar a importância de se refletir sobre a formação do professor da educação superior, destacando-se o professor de Administração, legitimado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, uma vez que segue o modelo de formação continuada, mediante diversas estratégias ao longo do exercício da carreira docente. Como se observa no art. 66 da LDB, que trata da preparação do professor para o exercício do magistério superior em programas de mestrado e doutorado.

Essa atribuição dada aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) não tem resolvido a problemática da formação dos professores do ensino superior no que diz respeito à docência, os programas de pós-graduação, de modo geral, dão ênfase aos conteúdos específicos e não

há, ou quase não há preocupação com a construção de saberes didáticos-pedagógicos. É nesse sentido que Castanho (2005, p.85) diz:

O que se nota nos programas, tanto de mestrado quanto de doutorado, é uma ênfase nos conteúdos específicos, algum desenvolvimento em pesquisa, também nas áreas específicas, e nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos. Não se forma o professor para o ensino superior, pelo menos com rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida. E isso por uma falha de compreensão das relações entre a pesquisa e o ensino na educação superior.

Como se observa na preocupação de Castanho a problemática da formação dos professores do ensino superior no Brasil não tem sido solucionada com os programas de pós-graduação, a lógica é a mesma da formação inicial dos profissionais para o mercado de trabalho, excluindo a docência universitária, pela concepção de que o conteúdo específico é suficiente para ser professor.

As pesquisas desenvolvidas nas universidades sobre formação de professores se concentram no campo da educação, voltadas para o ensino básico direcionadas às práticas em sala de aula e aos saberes vinculados a formação de professores (Evangalista & Shiroma, 2003). Assim, poucos estudos são direcionados ao contexto universitário, principalmente, investigações sobre as práticas dos professores no campo didático-pedagógico. Em contrapartida, algumas universidades estão preocupadas somente com o conhecimento da área da formação do curso, assim, muitos docentes ao ingressarem no ensino não têm formação na área de educação. No entanto, durante a sua vida acadêmica construíram experiências mediante a sua vivência com a aprendizagem, desse modo, na prática privilegiam a transmissão de conhecimentos, concepção ainda vigente em muitas áreas de ensino nas universidades (Masseto, 2005).

Gauthier (1998), quando analisa o ensino baseado na transmissão do conhecimento, como atividade de transposição do externo para o interno, diz que há pouco desenvolvimento do professor na sua profissão docente. Embora a sua pesquisa tenha sido desenvolvida com professores do ensino básico, entende-se que essa situação também ocorre com o professor do ensino superior. Os quais podem ser excelentes pesquisadores e não contribuir, significativamente, com a aprendizagem dos seus alunos. Com isso, não se objetiva descaracterizar a importância dos conteúdos específicos da disciplina. Os saberes disciplinares que são necessários à atividade de ensino do professor e discutidos por Gil Pérez (1991); Carvalho e Gil Pérez (1995); Gauthier (1998), que se referem ao conteúdo da matéria a ser ensinada, que inicia desde a seleção dos conteúdos vinculada aos interesses de quem vai aprender até a visão correta da ciência, da qual o professor é o interlocutor.

No curso de Administração, os professores das diferentes disciplinas são os construtores do currículo local, são eles que podem investigar o que os estudantes conseguem aprender para desenvolver as suas competências, com um olhar para a individualidade, a cognição, as atitudes e os valores dos acadêmicos, o que é importante para a consecução das metas do curso na formação dos administradores. Neste sentido, o currículo permanece em constante transformação.

As decisões curriculares que os professores tomam para exercer a docência no curso de Administração, dizem respeito às atividades propostas pela universidade. Neste sentido, o ensino não é entendido como transmissão de conhecimento e nem a pesquisa como uma atividade superior ao ensino e que ambos não ocorrem em separado. Para explicitar essa argumentação, destacam-se os três pontos discutidos por Castanho (2005, pp.79, 80).

o primeiro ponto a esclarecer é de que a “pesquisa” referida na LDB e pelo decreto supra que regulamentou parte de suas disposições sobre a educação superior é a pesquisa ligada à produção “institucionalizada”, que resulta em dissertações de mestrado e teses de doutorado dos alunos de pós-graduação e em artigos, comunicações e livros dos docentes-pesquisadores. Não se trata da pesquisa em sentido amplo, que, [...] encontra-se ligada ao ensino por um casamento indissolúvel).

O segundo ponto é de que o ensino não se separa da aprendizagem senão juridicamente, enquanto define a “atividade docente” para delimitar um estatuto profissional com consequências diversas, como, por exemplo, as de ordem trabalhista. Mas, pedagogicamente considerado, o ensino é sempre referido ao aprendizado. Eu posso estar falando no interior de uma sala de aula sem que alguém esteja aprendendo. Falando, mas não ensinando. Para que haja ensino é necessário que haja aprendizado. Não há professor sem aluno [...]. Nos nossos dias, marcado por um movimento de intensa inovação pedagógica vai-se muito além, chegando-se a afirmar que somente se ensina quando alguém efetivamente esteja aprendendo.

[...] o terceiro ponto. Para que alguém aprenda é necessário que opere, que trabalhe com os dados, mais ainda, que vá à procura de informações ou de relações entre fatos. E o que é essa busca? “Nada mais, nada menos que a pesquisa”

Os pontos discutidos por Castanho (2005), principalmente o terceiro, dizem respeito às questões a serem repensadas no ensino universitário. Os projetos de pesquisa são aqueles que tampouco fazem parte ou nem sempre estão aliados ao conhecimento estudado em sala de aula, desse modo, a prática torna-se dissociada do ensino, o que também não é diferente da extensão. Na busca de uma nova orientação, o curso de Administração pode ter como objetivo a formulação de um currículo, que não se encerre no elenco de disciplinas a serem cursadas pelos alunos, mas que adote princípios gerais orientadores da atividade docente no contexto curricular.

Fala-se da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na atividade docente no contexto universitário. O interessante quando se trata de pesquisa é realçar esse entendimento. Neste campo, Castanho (*Ibidem*, 2005, p.85) discute a seguinte questão:

É preciso tomar a pesquisa, nesse caso, em sua acepção acadêmica, em que estão implicados, entre outros, o rigor metodológico, a produção de conhecimento e sua disseminação. Em outras palavras, temos de sair do senso comum e nos alçar ao nível da elaboração teórica. É preciso dizer que, sem teoria científica, não se faz ciência; e como não se faz ciência sem pesquisa científica, segue-se que não se faz pesquisa, no seu sentido rigoroso, sem o embasamento teórico desenvolvido.

Associar o ensino à pesquisa é uma atividade complexa, os professores além de dominar o rigor metodológico, precisam saber como produzir e disseminar o conhecimento. Exige-se um saber científico da área do conhecimento e da pesquisa científica e as habilidades para articular esses conhecimentos na prática curricular.

É importante saber que não é uma tarefa fácil formular um currículo de Administração quando se quer extrapolar a prática de currículo como sendo um elenco de disciplinas, tendo-se como referência o espaço e o tempo (Roldão, 2003a). Com efeito, há de se debruçar em princípios e pressupostos básicos que orientem a escolha dos conteúdos de Administração vinculados às profundas mudanças nas empresas e no ensino universitário nos últimos trinta anos, o que é resultado do frenético desenvolvimento tecnológico mundial, que apresenta tecnologias cada vez mais sofisticadas e avançadas (Universidade Federal de Alagoas [UFAL], 2006).

O avanço da tecnologia é um dos fatores que influenciam não só os contextos de decisão curricular, mas também os interesses e as necessidades formativas do administrador. Com base nas reflexões de Veiga-Neto (2005), compreende-se, nesse trabalho, que o currículo tradicional do curso de Administração se distancia da realidade dos estudantes. Assim, é preciso uma nova construção, que contemple as novas abordagens dos conteúdos e as metodologias. Nesse caso, a participação do professor na construção do projeto curricular é indispensável, no sentido de que são eles que fazem a discussão sobre o conteúdo de ensino, sobre as novas metodologias e tecnologias educacionais.

Considerando que os professores universitários fazem parte de uma instituição que constantemente se entrelaça com a transformação do real, com o contexto cultural e com novas descobertas, pressupõe-se, também, que se transforma num espaço de formação continuada para aquisição de novos saberes. No curso de administração, o ensino nem sempre se vincula a inovação da área da educação que é considerada como primordial na formação dos professores do curso para formar administradores. Em contrapartida, no que diz respeito ao referido curso, há um desafio de ensinar conteúdos que contribuam para a formação de gestores para atuar de acordo com os novos modelos de administração, em empresas de pequeno e/ou de grande porte, bem como, em organizações públicas, entre outras, mas nem sempre se tem clareza dos princípios envolvidos neste

tipo de ensino e nem sempre se coloca em ação a proposta pedagógica do curso de Administração, contida no PPC.

O ensino de administração no Brasil, às vezes, é feito pela acumulação de informações, o que não condiz com as orientações das DCN para o curso de Administração que visa formar competências e habilidades compatíveis com as novas exigências de formação do administrador por meio de um ensino renovado (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005). O espaço para o tipo de ensino renovado é criado na sala de aula mediante os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes para refletir o currículo na atividade de ensino e aprendizagem.

Preliminarmente, uma questão a ser abordada é como aparece à concepção de curso e de currículo quando os professores fazem a articulação entre o currículo oficial, o contexto organizacional e à prática curricular. Raramente, o curso de Administração, como outros cursos universitários, abordam a questão da dinâmica curricular vinculada a uma participação de seus atores em torno de um interesse, motivo ou objeto comum, bem como, das questões pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem de jovens e adultos que frequentam a universidade.

O currículo de determinados cursos de Administração, não passa às vezes de um rol de disciplinas obrigatórias e optativas, não havendo articulação clara entre elas para indicar os saberes, competências e atitudes que os administradores obrigatoriamente teriam que formar no final do curso.

Um dos pressupostos do currículo é a sua contextualização histórica, fundamental para delimitar as condições concretas e objetivas que a prática curricular será desenvolvida. Neste sentido, a identificação e a caracterização dos problemas e das necessidades reais e objetivas da comunidade local, que o curso pretende dar respostas, são elementos essenciais, implicando na originalidade do currículo da universidade local e não de cópia de documentos de outras universidades, que não expressam mudanças significativas.

As mudanças no currículo de Administração no Brasil vêm ocorrendo a partir de críticas e discussões, considerando-se aspectos e questões históricas, econômicas, sociais, científicas e técnicas. Cauliaux (2004) introduz algumas críticas, como a de que o conteúdo programático do curso de Administração está distante da realidade vigente, devido às consequências dos modelos burocráticos impregnados nos referidos cursos, não permitindo um desenvolvimento humano, integral direcionado aos discentes, e aos docentes e/ou às atividades técnicas e científicas, ou seja, há necessidade do desenvolvimento de um currículo com capacidade de inovação em todas as disciplinas e atividades.

Considerando as transformações radicais nas organizações, Cauliaux (*Ibidem*) presume a necessidade de formar lideranças e gestores catalisadores que possuam competências para refletir e participarem no processo de desenvolvimento econômico e social do Brasil, principalmente em nível local, no qual existe maior incidência de exclusão social. Releve-se que essa intenção formativa deva iniciar desde o planejamento do projeto pedagógico do curso articulado com os objetivos que devem propor, acima de tudo, aquilo que é possível ser alcançado. Desse modo, o comprometimento com promessas que podem não ter êxito pode repercutir na qualidade do curso.

No currículo, outra questão, diz respeito aos perfis (docentes e discentes), sendo importante quando se articula com o próprio critério estabelecido para evitar o arbítrio pessoal em avaliações e decisões daqueles que podem ou não participar do curso. Neste sentido, o tipo ideal deve ser evitado, é importante que se construa esse perfil com base em uma realidade histórica, que seja construída na prática curricular do cotidiano para evitar avaliações subjetivas, do tipo imposta pelas definições universais. Entende-se que os objetivos e critérios estabelecidos com clareza propiciam não só a equidade e a isonomia da universidade, mas também o respeito a sua identidade.

No entanto, o problema do currículo do curso de Administração pode ser estudado no âmbito das decisões no meio universitário a partir das análises sobre a organização curricular do curso ao nível de concepções ou do currículo oficial (Pacheco, 2006a) e da implantação curricular no contexto do currículo-ação (Gimeno Sacristán, 1988), passando pela homologação no contexto organizacional (Roldão, 2003b). O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Relacionam-se com este problema as seguintes questões:

- Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?
- Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins?
- Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

A resolução desse problema não é tão evidente nem se pretende oferecer respostas definitivas e completas, mas de provocar uma discussão sobre a problemática que envolve essa questão, tendo como elementos articuladores os saberes, competências, habilidades e atitudes docentes. Assim, a visualização e a discussão do problema possibilitam encaminhamentos que podem surgir como perspectivas de resolução da questão.

#### 1.4 Objetivos

Uma vez formulado o problema, foi definido o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular, mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Deste modo foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular;
- Caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins;
- Examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares;
- Analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado as DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação.
- Identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.

Os objetivos durante o processo de investigação foram sendo reajustados para se adequarem melhor às questões de pesquisa, embora, se tenha preservado a essência dos objetivos do projeto de investigação. A intenção foi orientar o percurso do trabalho e proporcionar uma oportunidade de reflexão teórica sobre a organização e estruturação curricular e prática curricular em sala de aula.

## CAPÍTULO II - CURRÍCULOS E PROCESSO DE DECISÃO CURRICULAR

Verifica-se nas pesquisas registradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES-Brasil, 2005-2010), que nestes últimos anos, especialistas do currículo têm investido mais no ensino fundamental e médio. Atenta-se para o fato de que, a partir dos anos 90, os especialistas em currículo têm participado das discussões e do desenvolvimento dos processos de reformulação dos currículos universitários (Moreira, 2003b), no entanto, as reflexões, os debates e a lógica das decisões ainda vêm sendo um conhecimento privado no contexto universitário.

Diante de tal situação, o estudo do currículo de Administração no Brasil ainda não abordou as tomadas de decisões dos professores de modo a visualizar as articulações curriculares (no plano da estruturação e organização curricular e das práticas curriculares do ensino). No entanto neste trabalho, tais articulações são discutidas no âmbito de conceitos que refletem o desenvolvimento do currículo no ensino superior. Partindo dessa lacuna, propõem-se estudar as decisões curriculares no contexto da organização do currículo do ensino superior, sendo, assim, são abordadas as noções de currículos e teorias curriculares; organização curricular segundo Michael Young; o conhecimento, competências e atitudes em função do processo de decisões curriculares nos cursos de ensino superior.

### 2.1 Noção de currículo

#### 2.1.1 Origem e definições de currículo

O conceito de currículo pela sua complexidade normalmente é definido de forma simples. Todavia é bom lembrar que, como campo de estudo na área da educação é recente, embora a ideia de currículo remonte a um tempo longínquo. Segundo Kemmis (1993), o termo propriamente dito na educação só veio a configurar-se na história com a transformação da educação da Universidade de Glasgow.

O termo currículo tem a sua origem no latim, na raiz das palavras *cursus* e *currere*, a primeira significa carreira e por extensão passou para ordenação e representação. Como exemplo, em Roma o termo *cursus honorum*, já era usado com a finalidade de acumular os títulos dos cidadãos que ocupavam cargos políticos e de magistrados (Gimeno Sacristán, 2010). A segunda palavra *currere* tem o sentido de caminho, jornada, trajetória, percurso (Pacheco, 2001a, 2005; Goodson, 2008b; Gimeno Sacristán, 2010).

A origem do currículo na antiguidade clássica é estudada por Pacheco (2005, p.31), associada a realidade escolar que na sua concepção, “sempre coexistiu associada à realidade curricular



principalmente quando a escola se institucionalizou numa construção cultural com fins socioeconômicos”. No entanto, o autor volta a referir que “a palavra currículo é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino, com o sentido de disciplina” (*ibidem*, 2005, p. 31).

Desde os séculos XVI e XVII que o currículo constituiu-se numa invenção, com um papel decisivo na ordenação dos conteúdos de ensino, a sua origem possibilitou atribuir o sentido de território de conhecimento (delimitado e regulado), representando o conteúdo que os professores e, mais tarde, as instituições de ensino tinham planejado para concretizar a prática curricular (Gimeno Sacristán, 2010).

O currículo, a partir do seu primeiro uso, passou a representar a organização de segmentos e fragmentos dos conteúdos, uma espécie de ordenação que articulava as ações, sem a qual os conteúdos ficariam isolados, justapostos ou fragmentados, se por um lado, organizava o ensino (com a separação do conhecimento que formavam o conteúdo), por outro, unificava-o com a aprendizagem (*ibidem*, 2010).

De acordo com Pacheco (2001a), o currículo, historicamente, surgiu desde os primeiros escritos de educação. Como campo especializado de conhecimento educativo tem o seu marco no final do século XIX, com a necessidade da escolarização para atender as pressões da sociedade industrial em ascensão (Pacheco, 2001a; Moreira & Silva, 2009). O currículo entra no cenário da educação no momento em que “a escolarização é transformada numa atividade organizada em função de interesses sociais, culturais e econômicos” (Pacheco, 2001b, p. 22). Na perspectiva de Contreras (1990), o currículo como campo de estudo e investigação teve o seu surgimento não somente por interesses acadêmicos, mas primordialmente, por interesses políticos e sociais, a fim de resolver problemas educativos de interesses econômicos.

A história do currículo revisada por Pacheco (2001a, 2005), Paraskeva (2001, 2007) deixa claro, não só o surgimento do currículo, mas a sua transformação ao longo da história. Paraskeva (2001) faz um percurso da história do currículo, remontando-se à Antiguidade Clássica, com a compreensão de que o mesmo representa o espaço do conhecimento acadêmico, ou seja, a ação de delimitar a fronteira do que deveria ser ou não ensinado ao aluno. Um período que marcou a história do currículo (Paraskeva, 2001).

Na idade Média, no período em que a Igreja assumiu o controle do ensino e da sociedade, evidenciou-se o monaquismo um tipo de sistema que dava prioridade à formação do caráter moral e

religioso, tendo como fundamento a conversão (castidade), estabilidade (pobreza) e obediência ([Monroe, 1979], citado em Paraskeva, 2001).

Ainda com base em Paraskeva, o desenvolvimento dos estados europeus, no final da Idade Média, início da Idade Moderna, provocou na educação fortes transformações, com a Renascença e a Reforma Protestante. A Renascença trouxe com ela o ideal humanista e redescobriu a tradição clássica do ensino, nesse período de reformas, as ordens monásticas foram reorganizadas com as congregações de ensino e o currículo subjacente às escolas (escolástica), passaram a ter um tipo de organização institucionalizada, com base no *trivium* e *quadrivium*.

Kemmis (1993), em seu estudo sobre educação mostra que no século XIX, a teoria educativa centrava-se nas relações gerais entre educação e sociedade, focava a humanidade, a natureza da sociedade compreendida corretamente e a educação a fim de promover o bem das pessoas e da sociedade. Somente no final do século, é que a educação se tornou mais específica, voltando o seu olhar e as suas prescrições para os professores e para a escola acometida pelas necessidades modernas da industrialização.

Neste contexto começam a surgir grupos de estudos teóricos do currículo que defendem o papel da escolarização, como o de produzir uma força de trabalho qualificada para alcançar a reprodução da sociedade, a reprodução de valores para gerações posteriores, formas de vida e de trabalho que caracterizam os padrões econômicos, políticos e culturais do Estado moderno ([Ludgren, 1983] citado por Kemmis, 1993). Na concepção de Moreira e Silva (2009, p. 9) esses especialistas tinham como “objetivo planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.”

O surgimento da escolarização das massas esteve ligado à exigência do Estado com a normatização do ensino e do conteúdo do currículo vinculado aos objetivos sociais e econômicos a partir dessa relação surgiram as teorias técnicas do currículo que proliferaram no século XX, superando as teorias práticas do século anterior (Kemmis, 1993).

No início da idade contemporânea o currículo começou a ser analisado por vários estudiosos como campo especializado do conhecimento educativo (Pacheco, 2001; Paraskeva, 2001; Roldão, 2003b). O termo currículo representava uma noção de “totalidade estrutural e uma integridade sequencial, que não só deveria ser seguida como também concluída.” (Paraskeva, 2001, p. 31). O

termo currículo ao longo da história foi adquirindo o sentido de disciplina, à medida que o controle do ensino e aprendizagem foi-se acentuando.

Segundo Paraskeva, (2001), Dewey em 1916, surgiu como um dos especialistas que se inseriu em um movimento progressista, concebendo o currículo centrado na criança, que influenciou outros especialistas do currículo. Essa corrente não tinha clareza da sua teoria, pois o movimento apresentava problema de coerência quanto ao método e quanto aos verdadeiros propósitos, criando um impasse, que Kilpatrick em 1918, procurou solucionar, publicando o seu método por projetos, com as seguintes etapas: objetivos, planejamento, execução e avaliação.

De acordo com Paraskeva (2007), o pragmatismo de Dewey em 1916, dava prioridade a relação entre escola e democracia, a experiência educacional era o elo entre o “eu” e a sociedade, entre a autorealização e a democratização. Nessa perspectiva a educação foi assumida como método, como processo e como função social para o desenvolvimento individual. O contexto social da época assumia uma nova ideologia, diante das novas exigências de cooperação e especialização em vez de competição, momento que a sociedade entrava num processo de industrialização e urbanização e buscava resposta no mérito da trajetória escolar para solucionar as questões da produção capitalista (Moreira & Silva, 2009).

Em conformidade com Fernandes (1989), o pragmatismo norte-americano naquela época era um avanço significativo, visto que, a escola foi caracterizada como instrumento de mudança social. Nessa perspectiva, a proposta curricular encaminhava o comportamento dos profissionais da educação, com a orientação de aproveitar e utilizar recursos do ambiente, com a finalidade de modificar a relação do estudante com a sociedade, uma escola que assumia o papel político e não se mascarava pela neutralidade.

Na primeira e segunda década do século XX, a escola começou a se preocupar em dar respostas aos desafios sociais e econômicos e o *design* do currículo começou a surgir como campo autônomo e específico da educação com as obras de Kilpatrick, “The project method” (1918), com uma proposta de currículo que defendia a valorização dos interesses dos alunos, e a de Bobbit, “The curriculum” em 1918, “How to Make a Curriculum” em 1924, voltadas para a construção de um currículo para o desenvolvimento dos aspectos desejáveis da personalidade adulta (Paraskeva, 2001; Pacheco, 2001b; Moreira 2003a; Moreira & Silva 2009).

Segundo Moreira e Silva (2009), os estudos de Charters (1923) e Bobbit (1918, 1924) sobre currículo receberam influências de Taylor (1911). Os dois primeiros defendiam o currículo centrado na

disciplina e foram grandes promotores da perspectiva Behaviorista e eficientista no campo curricular (Paraskeva, 2001). Foi a partir de Bobbit que o currículo passou a ser um campo especializado de estudo.

O currículo como campo especializado tornou-se área de conhecimento, criando formas diferenciadas de se pensar sobre o currículo, o que deu origem as diferentes concepções e diferentes teorias, permitindo o desenvolvimento curricular, especialmente na literatura norte-americana, que entrelaçavam as abordagens científicas e técnica do currículo. Essas duas linhas do currículo se prolongaram na história durante a primeira metade do século (Kemmis, 1993). Inicialmente, como complementares, mais tarde como opositoras. Com predominância de uma ou outra, convivendo no mesmo tempo e no mesmo espaço. Compreende-se que a partir dessas perspectivas os professores e equipes pedagógicas já eram capazes de tomar decisões curriculares, fosse de forma clara, expressando a tendência escolhida, ou de forma tácita, quando desenvolviam suas práticas em sala de aula.

As duas posturas evidenciadas no currículo, de acordo com Moreira e Silva (2009), predominaram no pensamento curricular dos anos de 1920 aos anos de 1970. É nesse contexto teórico que surgiram os trabalhos de Tyler nos finais dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, procurando superar os problemas dessas perspectivas e a elaboração de uma síntese incorporando as principais contribuições desses dois movimentos.

Os movimentos norte-americanos foram predominantes na definição do currículo como campo de estudo especializado. Nas palavras de Paraskeva (2001, pp. 37-38), Stenhouse (1987) assinala três perspectivas que orientaram a percepção curricular dos anos sessenta: a) o currículo na visão de Neagley e Evans, que interpreta as experiências planejadas e promovidas pela escola, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem por parte dos alunos; b) o currículo na concepção de Inlow, compreendido como um planejamento global e esforço de qualquer escola para atingir os seus objetivos de aprendizagem; c) por último, a interpretação de Johnson, que compreende o currículo como uma série estruturada de objetivos de aprendizagens.

Historicamente, o currículo tem-se baseado nas teorias que fundamentam a educação, criadas em momentos históricos e políticos diferenciados, na busca da solução de problemas do contexto socioeconômico. A educação vem sendo um meio de atender as necessidades emergentes e o currículo perspectiva a formação do cidadão para responder ao sistema social, cultural, político e econômico. Sendo assim, o currículo tem uma múltipla conceituação, variando conforme a sustentação

dos seus fundamentos e ao longo do tempo foi sendo configurado pelas duas dimensões históricas (espaço e tempo), desse modo, foi revelando as perspectivas ontológicas e epistemológicas (Gaspar & Roldão, 2007).

Essa revisão com base em diferentes momentos históricos foi feita também por Kemmis (1993), que tomou como referência o entendimento de currículo de Lundgreen (1997). Assim, o currículo como produto de cada época histórica é contextualizado socialmente, sendo abordado a seguir:

- O currículo clássico estava organizado para atender o equilíbrio entre a educação intelectual, física e estética. O desenvolvimento intelectual do estudante era alcançado mediante o *trivium* (gramática, retórica, dialética e lógica) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), que se foi transformando a partir do renascimento.
- O currículo realista voltou para reforçar os conhecimentos sensoriais e científicos e se desenvolveu para oferecer educação à classe média em ascensão, defendeu a ampliação da escolaridade e o surgimento das classes mercantis e administrativas.
- O currículo baseado na moral ascendeu no final do século XVIII e início do século XIX, tinha como objetivo dar resposta aos novos Estados Nacionais para formar uma cidadania comprometida com seus deveres no contexto do Estado, defendendo a educação de massa.
- O currículo baseado na racionalidade orientou uma educação encarregada de formar cidadãos não só para o Estado, mas para procurar e formar valores ajustados às demandas das economias burguesas nacionais do mundo ocidental. Esse tipo de currículo construiu-se com base numa filosofia pragmática, em prol de interesses pelo indivíduo e pela ciência, tendo como fundamento a organização racional da sociedade. Posteriormente defendeu a expansão da escolarização e submissão da mesma às exigências do estado e da economia para preparar bem os trabalhadores.
- O currículo atual também denominado como currículo oculto, trouxe consigo os ideais e aspirações dos currículos anteriores, ficando implícitos no que diz respeito ao controle estatal da educação e desenvolvimento curricular, que está inserido nas burocracias estatais da educação, na responsabilidade dos técnicos curriculares.

De modo geral, essa noção de currículo, encontra-se como uma construção histórico-social. Como diz Kemmis (1993), uma construção baseada em condições históricas e sociais, que produzem as diversas realizações concretas, principalmente as que dizem respeito à ordenação particular do

discurso. Mas além do discurso, percebe-se que o currículo aparece como estruturador do conhecimento, das competências e das práticas curriculares com a organização do projeto de ensino, orientação do ensino e da aprendizagem ao longo da história.

Durante o século XX, o currículo foi se desenvolvendo e apresentando significados variados, expresso na sua semântica. Na concepção de Goodson (2008b), tal palavra traz consigo a possibilidade de exame, análise e avaliação e quando é escrito, publicamente anuncia as suas aspirações, suas intenções, evidencia os critérios e a proposta de escolarização. Neste aspecto, o conflito em torno do currículo, simultaneamente, apresenta um “significado simbólico” e “significado prático”. É nesse domínio público que se estabelecem as normas e os critérios básicos do currículo. Como se observa na opinião de Goodson (2008b, p.21) sobre currículo escrito:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público sujeito às mudanças, uma lógica que escolhe para, mediante a sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos essa convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Observa-se nessa citação que o currículo escrito traz a tona uma série de questões que são subjacentes ao processo de educação, como: postura política, os interesses, as teorias implícitas, as influências e a prática curricular. Goodson (*Ibidem*) analisa que o currículo vem sendo elaborado pelas instituições educacionais, as quais explicitam um tipo de roteiro para a legitimação da escolarização, privilegiando padrões de alocações de recursos, deixando subjacente o currículo pré-ativo<sup>1</sup>. A implantação do currículo, por sua vez, condiciona a prática pedagógica e por ela é condicionado, como é compreendido por Gimeno Sacristán (2010), é uma relação entre currículo e prática, simultaneamente, as intenções e orientações curriculares transformam a prática pedagógica e por ela são transformadas.

Os conceitos de currículo, que historicamente se foram configurando no contexto educativo, expressam o desenvolvimento da história do currículo vinculado às formas de organização da sociedade e da educação, explicitando as concepções sociais, individuais e os interesses políticos e educacionais.

---

<sup>1</sup> Currículo pré-ativo – é a relação entre as formas prévias e a criação de novas formas do currículo.

### 2.1.2 O currículo no contexto das universidades

O currículo no ensino universitário vem se configurando desde o surgimento das universidades. A composição curricular das universidades europeias da Idade Média perdurou durante séculos, a qual se constituiu pela classificação dos conhecimentos integrados pelo ensino do *Trivium* (Gramática, Retórica, e Dialética), como instrumental voltado para o modo de aquisição de saberes, e o *quadrivium* (astronomia, Geometria, Aritmética e música) com carácter pragmático, como meio de sustento do homem (Gimeno Sacristán, 2010). Nesse período histórico o currículo já era definido “no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional previamente planejado, a partir de finalidades e com determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos” (Pacheco, 2005, p. 32).

Na idade Média, segundo Coêlho (2005, p. 54), o que movia as universidades era o “saber universal e necessário, ou seja, a ideia, o conceito, o raciocínio, o argumento”. Como reflete o autor, no final desse período histórico surgiram na sociedade novas formas de saber, como a filosofia e as ciências modernas, mas a universidade enquanto instituição presa às rotinas, ao tradicionalismo e preocupada com a ortodoxia instalada no seu contexto, fechou-se às teorias que surgiam fora do âmbito do ensino formal, assim, o saber ensinado na universidade se diferenciava da filosofia e da ciência da época, isso permaneceu por longo tempo, enquanto o ensino superior era caracterizado pela verdade e pela certeza.

Os estudos desenvolvidos por Goodson (2008b) iniciaram-se com a análise do currículo escolar no século XVI e XVII. O currículo surgiu de forma emergente, ligado à natureza das organizações e aos padrões de controle social, o seu significado consistia no que deveria ser processado em sala de aula e na forma de diferenciar os estudantes (*Ibidem*, 2008b). Aqueles que podiam pagar tinham acesso a uma escola avançada com programas sequenciados de estudos e os pobres eram agraciados com um currículo conservador (conhecimento religioso e virtudes seculares) conforme comentado em Goodson, (*Ibidem*). O currículo, então, emergiu no contexto da educação com a finalidade de estabelecer a relação entre o conhecimento e o controle, por meio da pedagogia de classe. Sistema esse que também foi introduzido na universidade de Glasgow, como se verifica a seguir:

Hamilton (1980) sustenta que “as pedagogias de classe” introduzidas na Universidade de Glasgow tinham influência direta sobre as adotadas nas escolas elementares do século XIX. O elo comum entre as pedagogias de “classes” e um currículo baseado na sequência e prescrição é nítido, porém a passagem para a dualidade “moderna”- pedagogia e currículo – envolve a transição do sistema de “classes” para o de sala de aula (*Ibidem*, p. 33).

A mudança no sistema de classe para o sistema de sala de aula, deu-se no contexto das transformações ocorridas nos estágios iniciais da revolução industrial, nos finais do século XVIII e início do século XIX, como é destacado por Goodson (2008a).

Nas discussões de Paraskeva (2007) é assinalado que, no século XIX, as universidades ocidentais ainda tinham fortes traços da organização curricular da Idade Média, com um ensino tradicional baseado em disciplinas voltadas para o desenvolvimento das faculdades mentais e valores humanísticos, diferenciando-se apenas pela introdução de disciplinas práticas e científicas. A teoria de Locke reforçou o “desenvolvimento da memória, da razão, da vontade, do julgamento e de outras faculdades mentais” (*Ibidem*, p.39).

No final do século XIX, com a aceleração do capitalismo, o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial introduziram na educação, de um modo geral, mudanças em função das novas exigências sociais e econômicas, isto porque o modelo curricular das universidades da época já não atendia mais as novas exigências de formação, impostas pelo mercado, e em contrapartida, a nova ordem social pôs em questão o conhecimento refletido no currículo.

As percepções e os discursos sobre a universidade na primeira década do século XXI, têm-se referido a essa instituição como coadjuvante do Estado, segundo Senne (2009, p.7) os diferentes setores da sociedade lhes têm conferido a função de proporcionar melhores condições aos “países em atrasos em amplas faixas da vida nacional”. Desse modo, o ensino superior surge no seio da expectativa da sociedade sobre o papel da universidade referente ao desenvolvimento da sociedade no que diz respeito ao âmbito cultural, ético, científico, tecnológico e econômico. Nas palavras de Senne:

O Estado contemporâneo concede à universidade um papel coadjuvante na formação dos recursos de poder e a centralidade de sua função de exponenciar o conhecimento transforma-a braço da ação do poder público, daí a atenção especial e a necessidade de políticas públicas específicas. Em todo o mundo a instrução superior é objeto de interesse face ao caráter de vantagem competitiva que oferece aos Estados que fazem largo uso dos recursos humanos bem adestrados que pode proporcionar, sendo, como é, a principal instituição produtora de conhecimento organizado em bases científicas, sem prejuízo a institutos isolados, sejam públicos ou privados, mas que estão bem aquém da abrangência possibilitada pela integração entre objetivos da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão. (*Ibidem*, 2009, p.6).

A questão é que essa relação entre Universidade e Estado se estabelece em um contexto de conflito entre os interesses antagônicos, na pluralidade dos objetos científicos e culturais que expressam, como diz Senne (2009) a “afiliação de ação que conflitam e implicam, na especificidade de cada circunstância e de cada instituição o permanente questionamento das crenças sociais” (*Ibidem*, p.6). De acordo com Coêlho (2005, p. 57), a universidade justifica-se pelo cultivo do espírito, do



pensamento, da razão, da imaginação e da sensibilidade, legitimando-se por meio “da crítica e da superação de ideias, da prática, da tradição cultural”. É nesse contexto que:

É preciso, então, que os professores abandonem o costume de trabalhar nas aulas apenas capítulos esparsos de livros ou artigos de periódicos, as vezes sem referências às fontes de onde foram retirados, numa indevida invasão da pontualidade, da diversidade de “pontos de vista” e de efêmero no trabalho com as ideias. A naturalização do uso de cópias xerográficas de livros, de cadernos dos colegas, de anotações feitas em aulas ou para as aulas, como meio principal, às vezes único, de contato, de relação *extrínseca*, com o saber, reduzido, frequentemente a informação, a senso comum, a banalização e simplificação de ideias e das explicações, completa essa realidade lamentável e, sobretudo, negadora de direitos da sociedade e dos alunos. [...].(*Ibidem*, 2005, p. 60)

Neste contexto institucional, como os cursos superiores selecionam os conhecimentos curriculares? Esta questão é discutida por Moreira (2003b), no Brasil desde a segunda metade do século os estudiosos do currículo já mencionavam as dificuldades das universidades brasileiras para selecionar os conhecimentos curriculares baseados em critérios de combinar qualidade acadêmica, compromisso social e reduzir os efeitos da fragmentação disciplinar, conhecimento como discute Young (2010), visualizando uma organização interdisciplinar, considerada mais transitória e local.

De acordo com Moreira (*Ibidem*), a organização disciplinar já teve grande importância para ampliação e aprofundamento no contexto universitário brasileiro, mas atualmente, a preservação dessa lógica na universidade dificulta ao aluno de ter uma visão dos fenômenos referentes aos seres humanos, à natureza e à sociedade, bem como, dos problemas que vão além do conhecimento disciplinar.

O currículo do ensino superior encontra-se vinculado ao mundo do trabalho, embora não se reduza a ele, mas tem relação como o projeto de sociedade vigente. Na concepção de Gimeno Sacristán (2010), a seleção dos conteúdos de um currículo significa a escolha de valores.

O currículo da universidade não pode ser concebido de modo generalizado, mesmo dentro de um mesmo país, porque as universidades apresentam suas peculiaridades, suas especificidades de acordo com o contexto regional e local. Neste aspecto, a postura de Zabalza (2007), sobre as dimensões que se entrecruzam no cenário do ensino universitário, é de que existem quatro eixos internos e quatro eixos externos que se conectam na estruturação do processo formativo, que aqui vale destacar como fundamento para compreensão da articulação curricular entre os planos de decisões, da organização e das práticas curriculares:

- a) O contexto de qualquer universidade é um marco interno que se encontra diretamente vinculado à política de educação superior. Os currículos de cada curso, previamente, são regidos pelas políticas universitárias que se espelham na universidade como instituição

social, como missão específica, como realidade histórica e com identidade própria. Mas cada universidade possui suas particularidades e de acordo com Zabalza (2007, p. 10) cada universidade [...], “possui uma história e um presente sem cuja consideração fica incompreensível a “cultura” institucional de cada um dos centros universitários, ou seja, o que acontece em seu interior” [...]. Nessas condições, existe uma influência externa sobre a universidade que diz respeito à legislação e a concessão de recursos financeiros para o seu funcionamento.

- b) A relação entre o currículo, ciência e tecnologia é um eixo que na maioria das universidades é prioritário na definição dos cursos, por se constituir em substância formativa na prática curricular. O material curricular como eixo interno na maioria das vezes sofre pressão externa dado o *status quo* da ciência, da tecnologia e da cultura, proveniente da legislação e orientação normativa que procuram adaptar a estrutura dos cursos universitários ao desenvolvimento vigente da ciência, da cultura, bem como, às demandas da sociedade e do mercado de trabalho (*Ibidem*, 2007).
- c) Os professores da universidade relacionam-se com o mundo profissional ou com “os grupos e associações profissionais dos diversos campos científicos.” (*Ibidem*, 2007, p.11). Sendo assim, a influência externa nas decisões curriculares ocorre por via dos círculos profissionais, ou seja, por meio de associações culturais que dão suas contribuições para a legitimação dos conhecimentos, competências e habilidades exigidas pela profissão.
- d) No que diz respeito aos estudantes universitários, estes apresentam características particulares que mobilizam e condicionam o contexto universitário em função de influências externas como: do mercado de trabalho; da imagem social da profissão; das condições de acesso ao emprego; das necessidades de formação básica, seja em nível especializado ou complementar (*Ibidem*).

Essa compreensão dos diferentes eixos estruturais do ensino universitário implica na compreensão de que o currículo e a prática curricular de um determinado curso universitário estão condicionados por relações complexas nas quais se entrecruzam e exercem influências no funcionamento interno das universidades.

Zabalza (2007, p.51) discute a ideia de internacionalização posta em prática pelas diversas universidades de forma muito diferenciada, mas adverte que essas propostas de desenvolvimento institucional no âmbito da internacionalização só são concretizadas nas “instituições consolidadas e

prestigiadas no contexto internacional”. Em contrapartida, tais propostas “geram importantes demandas de formação de professores: competências linguísticas, competências de origem técnica e pedagógica em relação às novas tecnologias, etc.” (*Ibidem*, p. 51). Ainda, ressalta que as novas proposições internacionalistas determinam a sua articulação com os compromissos assumidos por cada universidade com o seu contexto local.

Zabalza (2007) alerta, ainda, para o dilema entre a formação especializada e a formação geral de base, nesse sentido, as universidades têm ido de um extremo ao outro, da máxima generalidade dos conhecimentos ao extremo da máxima especialização, onde não ficam claras as orientações acadêmicas e nem do mercado de trabalho. No entanto, nesse novo milênio existe uma ideia predominante, que é de uma formação geral ampla e polivalente de modo que haja possibilidade de mobilidade profissional e incentiva à formação continuada para a especialização do profissional, que se dá no mestrado e doutoramento.

Observa-se que essa nova lógica formativa amplia os anos de formação das pessoas, considerando que, a maioria dos cursos superiores no Brasil é de cinco anos, as especializações MBA e os mestrados são de dois anos e os doutorados de três ou quatro anos, atrasando assim a entrada dos jovens no mercado de trabalho em decorrência das exigências e concorrências pelo emprego.

Nesse contexto, o MEC/Brasil passa a orientar o ensino superior por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais, sem estabelecer uniformidade curricular, mas determinando às universidades que tenham certa flexibilidade. De entre as críticas às medidas normativas:

[...] Essa flexibilidade livra as instituições de ensino superior do engessamento decorrente dos currículos mínimos, de modo a assegurar “ampla liberdade” na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização de cada curso. Ou seja, a fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo. Se ainda assim a carga horária tiver que ser fixada, ela não pode exceder 50% da carga horária total. Ao mesmo tempo, a orientação do MEC contempla um enxugamento dos cursos, devendo-se evitar o “seu prolongamento desnecessário (kuenzer, 2008, p. 20).

As decisões curriculares no contexto das universidades não se restringem, simplesmente, a organização do curso de Administração com fixação de conteúdos, disciplinas, proposta pedagógica e carga horária. Compreendem que as mesmas transcendam a prática de planejamento e gestão, de modo a emergir as várias ações necessárias ao funcionamento do curso, dentre as quais, a escolha de decisões que permitem a configuração do currículo no contexto da realidade a qual será desenvolvido. Como diz Gimeno Sacristán (2008, p.107):

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar. [...]. A política curricular que governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa.

Nesta linha de pensamento, perspectiva-se que as decisões curriculares se dão de forma que articula a política do governo sobre a organização e estruturação do curso de Administração com a prática curricular, mediante a incorporação desse discurso do currículo com repercussões diretas sobre a prática curricular em sala de aula, orientando a atuação dos professores e alunos (*Ibidem*, 2008). Sendo assim, no sistema universitário especificamente, nesta investigação no curso de Administração, fica evidenciada a racionalidade condicionada pela política e mecanismos utilizados pela organização institucional para modelar o currículo no contexto da formação universitária.

### 2.1.3 Currículo no contexto da universidade brasileira

Diante das reformas curriculares dos cursos de graduação das universidades brasileiras pelas exigências das transformações socioeconômicas, geopolíticas e tecnológicas, em 2003 o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) reuniu-se para discutir a questão do currículo universitário, tendo como pauta “as concepções, implantações e flexibilização curricular” (FORGRAD, 2003). Nesse encontro elaborou-se um documento com as diretrizes e orientações gerais consubstanciado em referências para as ações de flexibilização curricular, a partir da análise e da contribuição de especialistas e de Pró-reitores de Graduação das universidades brasileiras.

A compreensão do grupo se constituiu em definir eixos e princípios para a proposta de flexibilização curricular visando sintonizá-la com o “contexto de busca pelo novo, e ao reordenamento da sociedade, da universidade e do ensino superior como um todo” (FORGRAD, 2003, p13). Desse modo, o projeto político pedagógico institucional e do curso foram caracterizados, considerando o contexto global e local.

No Brasil, os estudos de Pizzinatto (1999) apontam que o curso de Administração teve seu primeiro currículo especializado em 1954, organizado pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, EBAP/FGV e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV, ambas mantidas pela Fundação Getúlio Vargas. A FGV no

Brasil foi pioneira na organização dos cursos de administração pública e Administração de empresa em nível superior.

Anteriormente ao ano de 1954 já se registrava estudos na área da Administração, desde 1931 que eram oferecidos pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), e em 1938 pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), com a criação da escola de serviço público (Coimbra, 2010). Desse período até a criação do ensino superior no Brasil, os formados na área eram técnicos em Administração com cursos pontuais para atender as necessidades iniciais dos quadros da Administração Pública. Inicialmente, o curso superior de administração funcionou com professores estrangeiros e os professores brasileiros posteriormente admitidos fizeram aperfeiçoamento no exterior - EUA. A escola de administração iniciou com influências das ideias norte-americanas, mas antes, a referência para o ensino brasileiro era a tendência de educação europeia (Pizzinatto, 1999; Coimbra, 2010).

O curso de Administração, através do Parecer 307/66, de 8 de julho de 1966, do Conselho Federal de Educação, teve fixado o seu primeiro currículo mínimo (Conselho Federal de Administração). No período entre 1969 e 1974, se expandiu no contexto do ensino superior, com uma carga horária de 2.700 horas. Segundo Pizzinatto (1999) o núcleo de matérias com o mínimo indispensável à formação profissional era composto pela seguinte grade curricular:

Matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à Administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal, administração de material (*Ibidem* p.176)

Nesse período histórico, o Brasil vivia o milagre econômico com a consolidação do regime ditatorial, foram tomadas medidas de reintegração de empresas nacionais e a expansão de empresas do capital internacional no país (Souza, 2005). Um contexto socioeconômico e político do capitalismo monopolista, que certamente delineou o perfil do profissional para atuar na área técnica do desenvolvimento das instituições públicas e do setor econômico, logo, o administrador era formado para atuar nas empresas impulsionadoras do processo de centralização capitalista e burocratização (Pizzinatto, 1999).

Na década de 1980, o presidente da República sancionou a Lei 7.321 de 13 de junho de 1986, que substituiu o título de técnico em administração pela denominação de administrador, mas o campo da atividade não foi alterado (Pizzinatto, 1999; Coimbra, 2010).

Na década de 1990, o currículo do Curso de Administração começou a ser discutido no Conselho Federal de Educação (CFE) para a definição de um novo currículo mínimo e a importância do currículo pleno. Tais discussões tinham como objetivo uma formação para atender as necessidades do mercado de trabalho e a mudança de foco do perfil do administrador. Assim, a nova proposta, em vez de focar o profissional como solucionador de problemas, reprodutor das forças produtivas e das relações sociais, defendeu a mudança para promover as novas relações produtivas e sociais. Discussão, essa, que causou muitos conflitos no contexto acadêmico e científico (*Ibidem*, 1999).

Na análise de Pizzinatto (1999), a resolução de nº 02/93 fez uma síntese do debate estabelecido nas instituições Superiores, nos meios de comunicação e entre outros órgãos como a ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração). Com o novo currículo de Administração, foi definida uma carga horária de 720 horas para formação básica instrumental; 1.020 horas dedicadas à formação profissional; e 960 horas voltadas para a formação complementar, totalizando 2.700 horas. “A proposta teve maior mérito a disponibilização de espaço para adequações curriculares às necessidades regionais, através da formação complementar e do estágio supervisionado [...]” (*Ibidem*, 1999, p. 179).

A concepção do currículo mínimo tinha por pressuposto a formação e o exercício da profissão, nessa perspectiva, o ensino de Administração, como ensino superior, diz Kuenzer (2008), simultaneamente, era ensino inicial e final. Na organização curricular a educação continuada não era necessária, o currículo tinha como ponto de partida uma base geral com outra parte da formação especializada e o estágio final. É essa lógica que Pizzinatto (1999) destaca para analisar a formação do Administrador.

Na concepção do currículo mínimo, a lógica da formação do trabalho especializado é do tipo discutido por Kuenzer (2008), que pressupõe a formação de profissional com competência para assegurar a sua estabilidade sem muito esforço, visto que a mudança nesse período histórico se dava em baixo nível, diante do desenvolvimento científico-tecnológico que ocorria de forma gradual, mas a partir do alto nível de desenvolvimento desse binómio, a necessidade de formação de pessoal de nível superior sofreu uma mudança radical. De acordo com a autora:

A dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais muda radicalmente essa modalidade de formação, definida com base na rigidez taylorista/fordismo. As mudanças muito rápidas relativizam o papel dos conteúdos que ainda se constituem no eixo das propostas curriculares (*Ibidem*, p. 17).

Como é visto na citação uma nova dinâmica é imposta a formação profissional no mundo e no Brasil que procura adequar-se às novas exigências. Desse modo, a lógica da formação profissional, como um meio de responder as novas exigências de perfil profissional, é imposta pelo desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Dessa forma, Kuenzer (2008) afirma que a formação no ensino superior imprime a lógica de formação geral e continuada, em vez de formação especializada e graduação como formação final.

A formação no ensino superior, nestas últimas décadas, assumiu uma nova lógica, começando pelo dilema entre o local e o universal, como fica visível nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Administração (Resolução, n.4 da CES/CNE, 2005). Esse dilema, como diz Zabalza (2007) está presente em todas as universidades em tempo de globalização, existe uma pressão internacional e, como afirma o autor, “as universidades devem modernizar as suas estruturas, inclusive seus currículos, sua cultura institucional, a sua imagem e o enfoque dado à formação” (*Ibidem*, 2007, p.50). O novo cenário das tecnologias e da globalização econômica e científica impõe que a visão local seja substituída pela visão global.

## 2.2 Práticas curriculares

Falar em práticas curriculares remete-nos ao currículo como prática de significação e produção de sentido como valor. É em situações reais que se adotam uma postura e uma decisão curricular e, imprescindivelmente, fazem-se escolhas, por uma ou outra orientação curricular. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), é na prática que o currículo se manifesta e adquire significação e valor, mas quando se expressa através de uma *práxis* esse significado é definitivo tanto para os professores, como para os alunos nas atividades que desenvolvem. A prática antes de qualquer currículo imposto pode refletir “pressupostos e valores muito diversos” o que implica estabelecer-se uma relação entre a teoria e a prática:

Se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo de ação. É agora o momento decisivo da análise da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (*Ibidem*, 2000, p. 201).

Essa citação trata do currículo como ação, que está relacionado ao nível de sala de aula, que diz respeito às decisões dos professores para a sua operacionalização. Na concepção de Pacheco

(2008a, p. 44) para essa operacionalização há quatro dimensões: “intencional; de conteúdo; metodológica; e avaliativa”.

A dimensão intencional trata do processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao ensino superior, não se trata de uma relação simples entre Diretrizes Curriculares Nacionais e decisões operacionais dos professores. Na universidade as decisões, muitas vezes, são conflituosas diante dos diversos grupos formados no ensino superior, como os pesquisadores no campo do currículo, no campo científico e no campo acadêmico. O fato é que, as competências básicas para o nível de ensino ou de escolarização desenvolvem-se em função da estruturação das competências essenciais da área de conhecimento e/ou disciplinas lecionadas pelos professores (Pacheco, 2008a), no contexto acadêmico, transforma-se em “um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas de conhecimento, instituições científicas e pedagógicas, na busca de estabelecer e definir o conhecimento legítimo” ([Pinto, 1999], citado por Moreira, 2005).

Na estruturação das competências essenciais no ensino superior, os professores no ensino universitário, por excelência, não as separam da aprendizagem, como não as separam da pesquisa. A sala de aula é o lugar do desenvolvimento da competência de aprender, como é referendado por Castanho (2005) quando diz que é necessário que se trabalhe com os dados, que vá à procura das informações ou das relações entre os fatos.

É nesse contexto que os professores do ensino superior gozam de uma autonomia colegial, num campo em que as práticas acadêmicas em sala de aula, muitas vezes, constituem-se em atividades de transmissão e em atividades de acesso às fontes do conhecimento (uso da biblioteca) e atividades de consagração do saber e defesas de teses (Pacheco, 2008a).

Na dimensão intencional outros aspectos são elencados por Pacheco (2008a), os quais dizem respeito aos deveres dos professores, no caso da universidade, se trata de colaborar com a organização, cumprir com os regulamentos, a preservação das instalações e equipamentos, desenvolver e executar projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, partilhar com os outros docentes os resultados de suas investigações, desenvolver um trabalho colaborativo e cooperativo juntamente com os outros docentes, bem como, fazer discussões, compartilhar os métodos e a estrutura pedagógica da atividade de ensino. Outrossim, ainda promover e incentivar a participação dos alunos na sala de aula e nas atividades da universidade, orientar, apoiar e acompanhar a aprendizagem dos seus alunos.



A dimensão dos conteúdos se refere aos conteúdos de ensino e de aprendizagem. Os professores universitários exercem certo controle sobre tais conteúdos e não há definição de equipes administrativas com indicação sobre o que deve ser ensinado na sala de aula (Pacheco, 2008a). Em contrapartida, no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2005, há uma orientação geral do MEC delegando os conteúdos da organização curricular dos cursos superiores e uma orientação interna (ementas), construída em cada curso e legitimada pelos seus colegiados, baseada em orientações gerais, para indicar os conteúdos lecionados nas disciplinas da matriz curricular, as quais se tornam guias para os professores.

No que diz respeito ao curso de administração, o Ministério da Educação e Cultura - MEC através da Resolução, n.4 da CES<sup>2</sup>/CNE<sup>3</sup> (2005), torna obrigatória as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Administração com a finalidade de organizar o currículo do curso via projeto pedagógico. Assim, são prescritos as dimensões dos conteúdos gerais, incluindo as competências, as habilidades e as atitudes a ser formadas e alguns aspectos gerais sobre os conhecimentos da profissão.

A dimensão metodológica diz respeito à mediação dos conteúdos e dos objetivos (*Ibidem*, 2008a). No ensino superior, Mendes (2005) propõe que a metodologia deva ser diversificada, problematizadora e ter como princípio o diálogo. O professor nesse nível também deve sentir-se responsável pela aprendizagem dos alunos, se eles não aprendem de uma forma, devem-se buscar alternativas para que eles aprendam. Mendes discute a questão de uma metodologia participativa, com conteúdos mais significativos, mas na realidade o que vem acontecendo é a recorrência às notas como elementos coercitivos. Mendes (*Ibidem*), tanto quanto, Pacheco (2008a) estão preocupados com o ritmo, com as necessidades e as aprendizagens dos alunos. Segundo Mendes (2005):

Uma prática metodológica que possa colaborar com uma sólida aprendizagem precisa privilegiar a problematização, o debate, a exposição interativa-dialogada, a pesquisa, a experimentação, o trabalho de grupo, a construção de modelos, o estudo de meio, os seminários, os exercícios de aplicação, as aulinhas dadas pelos alunos, dentre tantas outras práticas as mais participativas e as mais diversificadas possíveis. Precisamos lembrar que os nossos alunos têm direito à dúvida. É ela que revela ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento [...] (*Ibidem*, 2005, p. 184).

Como se observa, na citação há uma preocupação com a metodologia na sala de aula do ensino superior, relacionada ao modo como o professor direciona a prática curricular para que os estudantes aprendam e se apropriem do conhecimento da sua profissão. Desse modo, a interação do

---

<sup>2</sup> Câmara de educação Superior.

<sup>3</sup> Conselho Nacional de educação.

aluno com o mundo social e profissional dá-se de uma forma competente e consciente, com a participação ativa e com compromisso no seu processo de aprendizagem. No entanto, a prática curricular não se reduz aos aspectos didáticos e metodológicos, nela estão contempladas as decisões políticas, administrativas e as decisões mais específicas à prática pedagógica. Isto implica um sistema de decisões que envolve múltiplos sujeitos.

A dimensão avaliativa é entendida por Pacheco (2008a) como o mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem. Esse autor faz uma abordagem do que é esse processo avaliativo, englobando os critérios, parâmetros de avaliação de aprendizagem, modalidades e instrumentos, bem como, as práticas dos professores.

Mendes (2005) faz uma reflexão sobre avaliação no contexto universitário, preconizando a relação entre os conteúdos, a metodologia dos professores no processo de mediação desses conteúdos e a avaliação. Como pode ser observado a seguir:

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costumam variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico pedagógico. Apesar de definirmos essa prática rotineira como um procedimento avaliativo, segundo Luckesi (1995), ela não é. O que fazemos é uma mera verificação dos resultados obtidos por nossos alunos (*Ibidem*, p.176).

De acordo com essa concepção de prática avaliativa, a verificação de aprendizagem diferencia-se da prática avaliativa. Na primeira, o professor tem a finalidade de obter informações sobre o que os alunos conseguiram aprender ou não. Na segunda, os docentes e discentes enfrentam as consequências e constroem novos significados. Os alunos reveem os seus erros e os professores o seu trabalho diante das deficiências, assim, cria-se a possibilidade de fazer uma nova abordagem dos conteúdos que não foram assimilados e de tentar modificar os resultados, mediante um novo processo de aprendizagem.

Mendes (2005) observa na universidade as modalidades de avaliação somativa e formativa, discutidas por Pacheco (2008a), Fernandes (2011) e Alves (2004). A discussão desses autores sobre avaliação formativa não se reduz a uma simples escolha, mas à mudança de concepção de vida, de educação, de sociedade e de alunos. Isso implica em mudanças de atitudes, de valores e de crenças e a compreensão de que a avaliação pode ser positiva ou destrutiva em relação às suas possibilidades de desenvolvimento, pelo seu poder de inclusão ou exclusão social.

No que se refere à avaliação articulada a aprendizagem e ao ensino, Alves (2004), Luckesi, (2011), Mendes (2005), Pacheco (2008a) e Fernandes (2011) tratam de uma avaliação que acontece durante o processo de aprendizagem, para analisar não somente a aprendizagem do aluno, mas também a metodologia de ensino, com a finalidade de construir estratégias para ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades e construir novos níveis de aprendizagem. Esse tipo de avaliação não invalida a avaliação final de resultados.

Neste trabalho, as decisões dos professores na prática curricular sobre avaliação estão relacionadas não somente as suas concepções sobre avaliação, mas também aos seus saberes da profissão docente. Na perspectiva de Tardif (2011), são os saberes (conhecimentos, competências e habilidades) utilizados na prática que permitem ao professor desenvolver as atividades docentes. Dentre tais atividades, destaca-se a prática de avaliação dos alunos no contexto curricular.

A avaliação ao longo da história foi se configurando de acordo com o desenvolvimento da sociedade e das concepções de educação. Fernandes, Alves e Machado (2008), dizem que, por muitos anos, a avaliação foi compreendida na perspectiva da teoria positivista e que esse fundamento quando orienta os instrumentos de avaliação aplicados pelos professores, não prevê a implicação dos alunos nesse processo. Os resultados são inerentes à quantificação obtida que indica o que eles conseguiram assimilar no final do ensino e da aprendizagem de um determinado conteúdo.

Portanto, as quatro dimensões (intencional; de conteúdo; metodológica; e avaliativa), discutidas por Pacheco (2008a), por um lado, é parte das decisões curriculares dos professores, no âmbito das universidades, por outro lado, estão relacionadas às questões da própria formação docente. Zabalza (2007) afirma que a formação do professor universitário fica sob sua própria responsabilidade, o tipo, o momento e o objetivo tem sido meramente individual. “[...].Supõe-se que cada um adotará as posições que melhor se adaptarem à sua posição e as às suas necessidades” (*Ibidem*, 2007, p. 147).

O dilema das práticas curriculares nos cursos universitários vem surgindo nas últimas décadas, a partir dos desafios postos à própria universidade para organizar os seus currículos de graduação de acordo com a própria exigência de mudança e inovação. Em contrapartida, a própria organização dos princípios curriculares que orientam a formação de um grupo de profissionais, não se estende à política de formação dos docentes que vão incrementar esse currículo. No entanto, a formação às vezes é restrita a escolha dos professores, diante da falta de uma política que privilegie a docência e às necessidades da universidade.

As decisões curriculares, tomadas pelos professores universitários, estão vinculadas às decisões políticas, administrativas, de gestão e de realização (Pacheco, 2000). Acredita-se que as decisões postas no projeto pedagógico são orientadoras da prática pedagógica, segundo Pacheco (2000), é no projeto curricular que os atores ao decidirem por uma *abordagem processual* estabelecem relações entre suas intensões, expectativas e a realidade curricular. Assim, o currículo expresso na prática pedagógica, vincula-se à atividade docente no contexto de sala de aula, pressupondo um corpo de conhecimentos, de objetivos claros e alcançáveis, de estratégias, de recursos e instrumentos orientadores da ação do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

É nesse arcabouço que o professor universitário pode entrar em contato com sua própria prática curricular, rever suas convicções pessoais e procurar consolidar a sua atividade de ensino, de pesquisa e extensão, com base nos princípios da prática curricular. Neste contexto os conhecimentos as competências, as habilidades e atitudes docentes (Zabalza, 2007) e as condições objetivas do trabalho como diz Sordi, (2005), são condições essenciais para a organização da dimensão pedagógica na docência e avaliação. Zabalza (2007), faz referência sobre a prática de repensar a metodologia de ensino, de revisar materiais, recursos didáticos, de incorporar experiências e modalidade de diversos trabalhos de forma a ajudar os alunos a escolher o modo de aprofundar níveis da disciplina, considerando a motivação e a orientação pessoal.

### **2.3 Teorias curriculares**

O currículo é permeado por pressupostos, teorias, crenças, valores e certa racionalidade, no qual encontram-se implícitos os comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos (Gimeno Sacristán, 2000; Pacheco, 2001). Assim, as práticas curriculares são configuradas no tempo e no espaço de acordo com suas formas de legitimação e transmissão, com base na “instrumentação dos saberes através de convergência e de um padrão estável de procedimentos” (Pacheco, 2014, p.78).

As teorias implícitas, como as “concepções” curriculares (opções políticas; concepções: psicológicas, epistemológicas; valores sociais; filosofias e modelos educativos), são formas que ao serem articuladas às questões de seleção dos conteúdos (o que selecionar e como organizar) e as “condições institucionais” (políticas curriculares, estrutura dos sistema educativo e organização do estabelecimento de ensino) orientam o currículo (Gimeno Sacristán, 2000 p.36). Nesse, campo de

articulação curricular os estudos de Pacheco (2008a) apontam o campo epistemológico predominante nos estudos do currículo (teorias técnicas, práticas e críticas).

As teorias curriculares vêm sendo estudadas, nos últimos anos, por diversos pesquisadores do currículo. Pacheco e Pereira (2007) realçam os estudos das primeiras décadas do século XX como a gênese do campo curricular, seguidas das décadas de 1950 e 1960 como período da institucionalização e as décadas de 1970 e 1980 como o período de reconceitualização e a década de 1990 reconhecida pela complexidade teórica.

### 2.3.1 Teorias técnicas

As teorias técnicas têm como fundamento o racionalismo técnico, predominantemente marcado pelo discurso científico, originadas na organização burocrática e na ação tecnicista (Kemmis, 1993; Pacheco, 2001a).

Silva (2009) e Pacheco (2001a), em suas pesquisas, verificam que os estudos do currículo emergiram nos Estados Unidos com as tendências iniciais de Dewey em 1900 e 1901, de Bobbit em 1918 e Tyler em 1949. Roldão (2003b) reafirma o papel de Tyler em 1949, na teorização do currículo e destaca a importância de Tabas e Bloom.

O desenvolvimento das teorias curriculares está articulado às concepções do currículo. As primeiras concepções herdadas do racionalismo clássico se concentraram na especialização do conhecimento distribuído pelas áreas científicas (Pacheco, 2001a), mas fundadas nas raízes medievais (Pacheco 2014). A partir destas, privilegiava-se a transmissão dos conteúdos pautados numa visão estática e permanente do conhecimento (*Ibidem*, 2001a).

As teorias técnicas que surgiram no seio da educação de massas, emergiram a partir da racionalidade Tyleriana, com as práticas curriculares fundamentadas no paradigma tecnológico, permaneceu com a mesma essência tradicional. É discutida por Pacheco (2014) como a teoria da instrução, com um discurso orientado para o conhecimento utilitário e objetivo. Também ressalta-se, as concepções baseadas nas ideias de Rousseau e de Dewey, fruto do movimento da escola nova, dando origem à concepção progressista com base psicológica, que orientava, essencialmente, as experiências dos alunos (Kemmis, 1993; Pacheco, 2001a). Ou seja, uma tendência que se relacionou com os interesses individuais, pôs em cheque a sociedade e a educação (Kemmis, 1993), mas não rompeu com a essência do currículo tradicional, apresentando, assim uma racionalidade instrumental e técnica do currículo (Pacheco, 2001a).

Na concepção de Pacheco (2001a) e de Silva (2009), a concepção que expressou as teorias técnicas, como currículo da tecnologia e da eficiência, orientou as tendências iniciais de Bobbit, que assumiu um papel mais conservador, a ponto de comparar o sistema educacional ao sistema industrial, tendo como base de orientação o modelo de Taylor. A outra tendência, a de Tyler, defendeu uma ideia essencialmente técnica, visando à organização e o desenvolvimento curricular. Em contrapartida, Dewey buscava seus fundamentos na democracia liberal, defendendo a participação de crianças e jovens em experiências escolares de acordo com seus interesses, o que se constituiu em uma postura progressiva.

As teorias técnicas do currículo baseadas no Behaviorismo inserem-se numa concepção que considera o conhecimento curricular como neutro ou acrítico (Roldão, 2003b). Tais teorias, por longos anos se revestiram de uma base definida como a-histórica, que emergiram nos Estados Unidos no contexto de uma tradição de currículo divulgado como uma racionalização para os demais países. Durante muito tempo foram divulgados modelos descontextualizados, sem levar em conta a questão do tempo e do espaço, difundindo-se ideias utilitaristas na busca de “boas” práticas e “bons” professores com o intuito de alcançar “bons” resultados educativos (Gimeno Sacristán, 2000, p. 37). Segundo o autor, esse utilitarismo, desencadeou um ateoricismo, implicando na falta de desenvolvimento teórico para a compreensão do currículo.

### 2.3.2 Teorias práticas

As teorias práticas são caracterizadas por um discurso humanista vinculado as discussões curriculares da década de 1970, marcadas pela legitimidade processual, pela racionalidade prática fundamentada na ação pragmática na construção do currículo, baseado numa relação não somente entre os “especialistas curriculares e os professores”, mas das condições reais da prática curricular (Pacheco, 2001a, p.38).

Os representantes principais da teoria prática do currículo foram Schwab e Stenhouse (*Ibidem*, 2001a). O primeiro focaliza a linguagem prática como forma de conscientização do currículo. E o segundo volta o seu foco para a atitude crítica do professor como protagonista da proposta curricular, reforçando o pragmatismo curricular como prática e como processo de investigação, a partir da relação entre a intenção e realidade (*Ibidem*, 2001a). Neste aspecto o currículo é compreendido como capaz de proporcionar um princípio para ação docente e nesta perspectiva constitui-se como ferramenta em constante construção, mas não como algo acabado.

Segundo Stenhouse (1987), o currículo a partir da prática constitui-se e justifica-se pela necessidade de estudos empíricos relacionados com a prática curricular em sala de aula, ou seja, de situações e reações ocorridas na relação entre ensino e aprendizagem, rastreando as ações, os objetivos e as mudanças necessárias. Isto é um indicativo que os problemas curriculares são susceptíveis de soluções práticas.

A partir das teorias práticas faz-se a diferença entre o pensamento técnico e pensamento prático. As ações nas perspectivas técnicas vinculam-se aos meios considerados eficientes e eficazes para se alcançar determinados fins. Na prática o curso das ações segue o ritmo dos alunos envolvidos no processo, neste aspecto, os fins e os meios ficam em aberto e o encaminhamento das ações vincula-se aos problemas práticos (Kemmis, 1993). Os professores considerados como os protagonistas da proposta curricular procuram atuar e solucionar os problemas práticos com base no fazer, ou seja, com a procura de uma solução prática (Pacheco, 2001a). Nesta perspectiva, o interesse da prática é educar, tendo como base o método compreensivo, a ação está centrada em processos históricos ou evolutivos, que fundamentam o pensamento e as ações dos professores e alunos direcionando-os para determinada forma de pensar e agir (Kemmis, 1993).

### 2.3.3 Teorias Críticas

As teorias críticas surgiram numa perspectiva de questionamento e relativização do conhecimento, com intuito de interpretar o que existe implícito nos arranjos educacionais vigentes, realçando que os conhecimentos selecionados para constituição do currículo emergem de uma relação de poder (Pacheco, 2013). Na concepção de Habermas, citado em Kemmis (1993) esse enfoque surgiu como um movimento dialético com a unidade de oposição as duas tendências anteriores. É um enfoque que não reduz a realidade ao que existe (Santos, citado em Pacheco, 2014). É uma tendência emancipadora do saber (*Ibidem*, 1993), que é apresentada por Habermas como três formas de investigações: interesses técnicos, práticos e emancipadores do saber (*Ibidem*, 1993).

Pacheco (2013), nas suas recentes discussões, fez uma retrospectiva sobre as teorias críticas, relacionando o passado ao presente, quando traz para seus escritos à história de Hobsbawm (2010) e “apresenta o passado como uma dimensão permanente da consciência humana”. Ainda de acordo com Zizek (2006), citado em Pacheco (2013), compreende-se que é a partir da relação de pertença de cada um a uma determinada comunidade que se dá a construção de sentidos, mediante as “concepções normativas que estabelecem a relação entre o simbólico e o real.” (*Ibidem*, 2013, p.8).

Neste sentido, o autor aborda a questão do passado como uma ferramenta analítica das transformações constantes, ou seja, do processo de transformação do passado no presente.

As teorias críticas são percebidas no âmbito do conceito histórico e originou-se nos princípios da Escola de Frankfurt (Pacheco, 2014), no âmbito da filosofia e da sociologia. Nestas perspectivas, a emancipação por meio da transformação da realidade social dá-se por via da identificação de categorias dominantes. No que diz respeito ao pensamento crítico no âmbito da filosofia, trata-se da possibilidade de negação das estruturas existentes. Essa lógica prevê a participação de sujeitos comprometidos com o presente histórico (*Ibidem*, 2014).

Os princípios conceituais que regem as teorias críticas inserem-se no estruturalismo e pós-estruturalismo e nas dinâmicas sociais. Pacheco (2013) em diálogo com Moreira e Silva (1997), discutem a questão da ideologia como um dos conceitos chave das teorias críticas e como instrumento de orientação à escolarização em geral e ao currículo em particular.

O movimento emancipatório do saber curricular constituiu-se num conhecimento à busca da autonomia, ao mesmo tempo, que procurou conciliar teoria e prática, transcende-las na busca de uma práxis e descobrir as ideias implícitas, como: ideias falsas, comunicação distorcidas e relações sociais que convertem-se em ações humanas e sociais coercitivas (Kemmis, 1993). Neste aspecto, a problematização dos fatores sociais e políticos é vista no âmbito da ideologia e da hegemonia como categorias essenciais à construção de uma identidade dos sujeitos e das suas relações com os outros (Pacheco, 2014).

No passado as teorias críticas foram analisadas segundo o estruturalismo, em que o pensamento crítico impreterivelmente promovia o “interesse emancipatório”. Era um tipo de “autorreflexão” direcionada a responsabilidade e autonomia, que incidia numa racionalidade com base na estrutura do sujeito, fundamentada, principalmente, nos conceitos chave, tais como: classe, raça, gênero, ideologia, hegemonia (Pacheco, 2013). Ainda o mesmo autor afirma:

[...], a teoria crítica não só questiona a educação e o currículo no quadro das estruturas sociais, políticas e económicas que legitimam o conhecimento, mas também relaciona o conhecimento escolar com as questões de poder e controlo, pelo que o currículo, construído na diversidade de contextos, atores e propósitos diferenciados, contém relações de poder e não pode ser considerado como algo neutro e pretensamente técnico (*Ibidem*, 2013, p.11).

Com base nessa concepção, identificam-se forças e poderes relacionados com a ação dos sujeitos, que foram determinados pelas normas instituídas por grupos dominantes, visando explicitar os mecanismos de reprodução (*Ibidem*, 2013).



Na obra de Pinar (2007), observa-se o currículo vinculado às questões da formação e profissionalização docente. Ele discute que a teoria do currículo pode se relacionar com a educação dos professores, no sentido deles serem “prospectivos e praticantes do estudo interdisciplinar, de tal modo, que estabeleçam relações entre o seu eu, a sociedade, o local, e o global, as disciplinas escolares e a vida cotidiana” (Pinar, 2007, p. 47). Essa visão diz respeito às relações complexas e as mudanças entre a autoformação profissional e as disciplinas acadêmicas, como conteúdo e temas humanos.

As teorias do currículo nesta perspectiva podem ser estudadas historicamente e esse tipo de estudo concede aos professores o modo de compreender como estão trabalhando, assim, têm a possibilidade de construir o pensamento crítico e novos saberes para intervir na realidade. Não obstante, as teorias e seus argumentos ao longo da história vêm legitimando as políticas curriculares (Pacheco, 2002). Neste sentido, tem havido uma estreita ligação entre teoria e estudo curricular, primeiro porque a teoria é fonte dos estudos, segundo porque, os paradigmas teóricos têm orientado e inspirado os estudos curriculares (Goodson, 2008b).

Encontra-se nessa perspectiva, Apple (2006), que se insere nas teorias educacionais críticas, cuja base são os elementos centrais do marxismo, como: as mediações, as contradições, as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. Ainda nessa tendência crítica encontra-se Giroux (1992), considerando o currículo como política cultural e compreendido conforme os conceitos de emancipação e liberdade (Silva, 2000). Giroux e Simon (2009, p. 95) deixam claro a postura que origina a discussão e a teoria sobre currículo, entendendo a pedagogia e o currículo como campo de luta, quando dizem que a “escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”.

Na década de 1970, as teorias críticas do currículo na França, seja com Althusser que critica o papel da escola como reprodutora do sistema capitalista através dos materiais escolares e das ideias disseminadas na prática curricular; seja com Bourdieu e Passeron, os quais disseminaram que a escola estava a serviço da classe dominante e por esse motivo os alunos não conseguiam aprender o que era proposto pela escola (Silva, 2009). Ainda nessa década nos Estados Unidos, Pinar encabeçou duas tendências críticas no campo do currículo, uma aliada à escola de Frankfurt com fundamentos marxistas, concentrada no papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social e a outra, com uma orientação fenomenológica e hermenêutica voltada para os significados que as pessoas atribuíam as suas vivências pedagógicas e curriculares (*Ibidem*, 2009).

Goodson, (2008a) acredita que as teorias curriculares não têm explicado o que o currículo representa na realidade, elas têm funcionado como prescrições e idealizações vinculadas ao contexto social e econômico, no qual se insere a formação escolar e universitária.

Gimeno Sacristán (2000) trouxe para sua discussão algumas reflexões sobre os fundamentos teóricos do currículo, como as concepções centradas no “desenvolvimento cognitivo no currículo como autorrealização, como tecnologia, como instrumento de reconstrução social e como expressão do racionalismo acadêmico” (*Ibidem*, 2000, p. 38). O mesmo autor aborda ainda as orientações fundamentais do currículo, com base na gestão racional ou perspectiva sistemática, que visa o desenvolvimento de metodologias para a realização de um currículo sob as formas autodeterminadas: racionais, científicas e lógicas. A orientação radical crítica visa descobrir os interesses ocultos das práticas curriculares para alcançar mudanças sociais. A orientação existencial fundamenta-se na psicologia, centrando-se nas experiências curriculares dos indivíduos. A orientação popular visa espelhar-se no passado, buscando sua reprodução e finalmente a orientação deliberativa, que potencializa a atuação individual, o conceito de pessoa ou sujeito moral, evidenciando a contribuição com o processo de mudança.

Nas discussões de Pacheco (2013), com base em Silva (2000), as teorias pós-críticas surgem, a partir do pós-modernismo e pós-estruturalismo, trazendo à tona a valorização da subjetividade e da relação social (Pacheco, 2013, p.11).

#### **2.4 Organização curricular segundo Michael Young**

No primeiro estágio do pensamento de Michael Young, no final da década de 1960 e início de 1970, juntamente com professores e estudantes dos cursos do Departamento de Sociologia do Instituto de Educação da Universidade de Londres, ele procurou elaborar uma sociologia do currículo e em 1971 editou *Knowledge and control* (KC). Assim, as teorias críticas, referentes à emergência de uma nova sociologia da educação, têm as suas raízes na fenomenologia, na etnometodologia, no interacionismo simbólico e na sociologia do conhecimento (Moreira, 1990b).

Na década de 1970, Young (2000) estudou o currículo como um saber socialmente organizado, tomando como referência o sistema educacional da Inglaterra. Nos seus escritos, o autor aborda a organização do currículo, segundo o princípio do saber estratificado, predominante naquele contexto social e histórico. Ainda, constatou que esse critério de organização estava implícito em qualquer nível de ensino, como produto social e histórico e vinculava-se ao *status quo*. Tal ideia

relacionava-se também com a validação do conhecimento por meio de exames e testes, que expressavam o sucesso escolar ou fracasso. A questão da validação conhecimento escolar é revista por Pacheco (2014), mediante uma “matriz interativa e dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (a seiva que ocorre no interior da escola), [...]”. Nesta perspectiva, o autor discute a relação da escola com o conhecimento conectada às questões de ideologia de resultados, que prevê o controle de qualidade.

Nesta perspectiva, Young (2000) aborda os critérios de organização do currículo, que têm como base a estratificação dos saberes em conhecimentos de alto *status* (mais valorizado), reconhecidamente como currículo acadêmico (conhecimento de caráter literário, abstratos e não correlacionado com os conhecimentos extraescolares); e de baixo *status* (menos valorizado), ou seja, o currículo profissionalizante (conhecimento vinculado a dinâmica de atividade e avaliação em grupo e relacionado com o saber extraescolar). O currículo foi analisado conforme as suas características de organização, que refletiam as opções culturais passíveis de ajustar-se aos interesses, valores e crenças de grupos sociais dominantes.

O autor referenciado reconhece que a persistência em manter o currículo acadêmico consiste na explicação convencional da necessidade de transmissão do conhecimento para formar as profissões, consideradas como as principais da sociedade em diferentes momentos históricos.

Young quando criticou esse tipo de currículo destacou as seguintes limitações: a) as explicações convencionais e sociológicas dos critérios de estratificação do conhecimento são do tipo de senso comum e não críticas; b) as estratégias curriculares são formais e não se relacionam diretamente as questões do conteúdo e a avaliação é o mecanismo de julgamento das formas particulares de abstração dos alunos; c) a ênfase principal é a organização do saber em si, não há preocupação com o acesso do saber que potencialmente possibilita a criação de novos saberes. Os critérios de estratificação dos conhecimentos escolares além de serem frutos de interesses sociais e concepções, podem ter origem em uma realidade epistemológica que politicamente possibilita a reorganização curricular (*Ibidem*, 2010). Young ao estudar o currículo criticou duas concepções o “currículo como fato” e o currículo como prática”. Ambos apresentam características que podem levar a erros de interpretações.

O “currículo como fato” é um conhecimento externo aos saberes dos professores e estudantes e estão incorporados em programas e manuais, com efeitos e implicações para o ensino e aprendizagem. A sua relação com a transmissão do conhecimento vincula-se ao papel do professor de

criar estratégias para transmitir saberes e habilidades. Essa concepção assume um caráter incontestável por isso, quando há fracasso do estudante, busca-se explicações para a falta de sucesso, que vão, desde a justificação da inadequação social, até a falta de capacidade dos estudantes (*Ibidem*).

Essa concepção de currículo orienta a organização curricular com a lógica da ordenação do mundo por meio das matérias escolares ou acadêmicas. Esse tipo de currículo nem sempre encontra respaldo no aprendizado dos alunos, as vezes há descontinuidade entre o conhecimento escolar ou acadêmico e o seu conhecimento de mundo, repercutindo em resultados negativos. Desse modo, são considerados como menos capazes ou como não acadêmicos. Em contrapartida, tal concepção não favorece a tomada de consciência dos professores sobre a possibilidade de mudança curricular e da prática curricular em sala de aula, até porque oculta as relações entre professores, estudantes e os formuladores das políticas curriculares. No entanto, os professores são dotados de concepções sobre conhecimento, ensino e do currículo que podem promover mudança ou transformar-se em resistência ao currículo.

A concepção de “currículo como prática” no contexto da educação tem como pressuposto o conhecimento como resultado do produto das práticas em sala de aula em uma ação coletiva de professores e alunos; e dos pressupostos acerca do saber, do ensino e da aprendizagem. Essa concepção, apesar de ser valiosa para se contrapor ao “currículo como fato” pode mistificar a relação teórico-prática, porque a possibilidade de mudança curricular recai sob a interação entre professores e estudantes. Esse modo de perceber o currículo “dá aos professores uma ideia falsa de seu poder, de sua autonomia e de sua independência em relação aos contextos mais amplos, que seu trabalho é parte” (Young, 2000, p. 49). Insere-se, assim, a preocupação com o professor como promotor de mudanças no currículo, diante da tendência de recair sobre o próprio professor essa problemática e o fracasso docente ser interpretado como sendo deficiência pessoal e/ou profissional.

Nesse período histórico, o referido autor volta o seu olhar para as questões curriculares relacionadas à inclusão da tecnologia para aqueles que são bem-sucedidos economicamente, no entanto disponibilizam os programas vocacionais para a maioria. Neste aspecto ele detecta as relações de divisão entre currículo modernizado e programas pré-vocacionais, ou seja, a dicotomia acadêmica e vocacional. Assim, toma como referência Dewey e Gramsci para fazer uma proposta à educação vocacional, a de incluir o valor do trabalho e suas implicações sociais e econômicas, uma forma de contribuir com o compromisso político do trabalho.

A educação e formação vocacional (EFV) na Inglaterra surgiram desde o final do século XIX, mas as críticas e as propostas de reformas se acentuaram na década de 1980 (Young, 2010). O autor faz uma discussão sobre o conhecimento do currículo vocacional desenvolvido em institutos de formação técnica (ensino pós-obrigatório, não universitário), que tinham como propósito principal a aquisição das competências no local de trabalho. Nessa reflexão ele foca a abordagem do conhecimento vocacional que começou a ser lançado nos finais do século XIX, e a abordagem que lança uma proposta de aprendizagem moderna, quando o conhecimento adquirido nas ocupações artesanais e técnicas no local de trabalho deixaram de ser suficiente para o desenvolvimento da indústria.

No contexto de desenvolvimento industrial, surgiram novos setores da engenharia, da indústria química e da indústria elétrica baseados na ciência. Em contrapartida as reformas educacionais foram propondo um tipo de currículo que abrangiam tipos de conhecimentos e competências, que era inviável de serem desenvolvidos com base na aprendizagem tradicional nos locais de trabalho. Desse modo, afirma o autor que as reformas curriculares incluíram novos conteúdos de ensino escolar, como a Física, a Química e a Matemática. Estas disciplinas naquele contexto foram interpretadas como importantes para os setores industriais e foi dada prioridade à organização de um corpo de conhecimento em forma de disciplina nas instituições que implantavam a educação vocacional (*Ibidem*).

As ciências naturais como conhecimento objetivo, nesse momento histórico, foram consideradas de grande relevância, dado o seu conteúdo específico e a possibilidade de fornecer um corpo apropriado de conhecimento, ou seja, confiável, objetivo e necessário aos aprendizes. Esse tipo de conhecimento foi interpretado como modelo para os estudos empresariais que começaram a expandir-se a partir dos anos 60 do século XX (*Ibidem*).

Tais mudanças no currículo não se deram de forma linear, segundo Young (*Ibidem*), na década de 1980, observou-se que os programas vocacionais ainda permaneciam nos institutos de formação técnica. Assim, foi conservada uma formação pautada nos saberes que se projetavam para os alunos e não naquilo que deveria fazer no trabalho. Desse modo, contrariava-se as novas aprendizagens exigidas pelos empregadores, que eram as competências genéricas para ocupação de um leque de ocupações dentro das empresas.

A partir da década de 1990, surgiu uma nova abordagem baseada em padrões que relacionava o conhecimento vocacional com a prática de trabalho, alegando a introdução de conhecimentos que

introduzisse uma metodologia prática. Neste sentido, a ideia do conhecimento originado no local de trabalho foi negligenciada. Nasceu, então, a abordagem conectiva, com uma perspectiva de relacionar os conhecimentos adquiridos no contexto de trabalho com aqueles adquiridos em outros contextos, mas não se esclareceu que conhecimentos são esses e nem o modo que são conectados.

Young (2010) faz uma discussão sobre o conhecimento e percebe a lacuna deixada pelos documentos das políticas governamentais do seu país, quando dão ênfase ao conhecimento sem defini-lo, sem deixar claro se é o conhecimento tradicional disciplinar ou o novo conhecimento transdisciplinar, “mais transitório e local” (*Ibidem*, p.57). É na perspectiva de uma nova sociologia da educação, que ele trata do conhecimento como uma base social, não sendo reduzido à prática, quer sejam os marxistas ou mais recentemente os pós-modernistas, explicitam o caráter social e histórico do conhecimento. É com esse propósito que analisa e confronta algumas abordagens do conhecimento, verificando se fornecem critérios que sejam aplicados ao currículo.

## **2.5 Conhecimento, saberes, competências, habilidades e atitudes**

### **2.5.1 Reflexões gerais sobre conhecimentos e saberes dos professores do ensino superior**

Tratar de conhecimento é uma questão complexa, pelas diversas visões que pousam sobre a palavra e pela sua polissemia. Como diz Pacheco (2011) essa é uma questão tratada pelos filósofos desde a antiguidade. Assim, o conhecimento é fruto da construção histórico-cultural e sua compreensão foi evoluindo com o desenvolvimento das ciências sociais e naturais (Pacheco, 2014). Assim, o conhecimento tornou-se uma questão primordial diante dos “ritmos e compassos da sociedade contemporânea” (Morgado, 2004, p.13).

A palavra conhecimento pode ser de origem filosófica (subjetivo, especulativo), de origem experimental (do senso comum), de origem científica (objetivo, nomotético). Quando se trata de professores vale a pena destacar, o que pensam, fazem, escrevem e verbalizam sobre a prática, que é fruto do processo de aquisição do conhecimento ou de um discurso sobre a prática, ou de um modo de ação (Pacheco, 1995b). Nesse sentido, pode-se falar das concepções dos professores ou concepções epistemológicas (*Ibidem*), ou dos seus saberes (Tardif, 2002).

As concepções epistemológicas dos professores encontram-se implícitas ou explícitas no trabalho docente e são configuradas no âmbito do sistema de formação pelo qual passam para exercer a profissão de professor, movidas por um conhecimento especializado (Pacheco, 1995) e às vezes mescladas pelo conhecimento do senso comum.

Na concepção de Sveiby (1998, p.35), o conhecimento não tem uma “definição aceita de modo geral”, isto é devido à origem do termo epistemológico (teoria do conhecimento), oriunda “da palavra grega *epistême*, que significa verdade absolutamente certa”. No entanto, como sublinha o autor, a palavra conhecimento pode ser usada em vários sentidos, como: informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, discernimento, capacidade, aprendizagem, sabedoria, certeza entre outras. Acredita-se que a atribuição do significado a um ou outro termo varia de acordo com o fundamento teórico de sustentação da teoria ou da ação.

O conhecimento no contexto da educação encontra-se institucionalizado ao longo do tempo (Pacheco, 2011) e no contexto da universidade orientam a organização curricular em função da estruturação do curso e do Projeto pedagógico com a concepção de ensino, de aprendizagem, de aluno, de professor, com a proposta de ensino e operacionalização do curso (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005), em função, como diz Pacheco, das disciplinas, das áreas, dos projetos específicos e práticas de avaliação.

Pacheco (2011) trata da seleção, organização curricular e sequência do conhecimento acadêmico como processo de transformação curricular. Isto é, caracterizado pelos objetivos educacionais implícitos nas políticas da educação e nas práticas curriculares articuladas no planejamento dos programas e planos.

Nesta discussão, o conhecimento institucionalizado entrecruzam-se na formação de profissionais nas universidades, como compreende Gimeno Sacristán, (2000), com as perspectivas dos professores na profissionalização do ensino. Neste sentido, o autor com base em Schulman, destaca tipos de conhecimentos que são parte da profissionalização dos professores (*Ibidem*, 2000, p.184):

Conhecimento do conteúdo do currículo.

Conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe.

Conhecimento do currículo como tal, especialmente das matérias e programas.

Conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional.

Conhecimento dos alunos e suas características.

Conhecimento dos fins educativos, valores e seus significados filosófico e histórico.

Tudo leva a crer que o conhecimento institucionalizado no âmbito acadêmico das universidades, como enuncia Tardif, (2011), é um conjunto de saberes que a sociedade dispõe e faz parte de processos formativos e da aprendizagem dos membros dessa sociedade. Os professores e outros educadores baseados nesses saberes definem a sua prática em relação aos conhecimentos que possuem e transmitem. Em termos de institucionalização, o conhecimento curricular, segundo Pacheco

(2011), não representa apenas a política oficial, nele existe uma confluência de significados, por fazer parte de um sistema cultural com posições convergentes e divergentes.

O conhecimento é caracterizado pelo nível de consciência de quem dele faz uso e no âmbito da profissão docente as articulações em diferentes níveis são determinantes na constituição do conhecimento da profissão. De acordo com Porlán, Rivero e Martín Del Pozo, (1997) os saberes dos professores se dão mediante o conhecimento da ciência, em nível explícito (saber acadêmico); e um nível implícito (teorias implícitas) e por meio da experiência (as crenças e os princípios de atuação) e das rotinas e os roteiros de ações (conhecimento tácito).

Tal como Porlán, Rivero e Martín Del Pozo, (1997); os autores Pacheco (1995) e Tardif (2001) abordam os conhecimentos que fazem parte da profissionalização docente, são eles de várias origens: os saberes acadêmicos<sup>4</sup>, que se articulam para resolução de situações relacionadas ao ensino que fazem parte da formação acadêmica; os saberes de experiência<sup>5</sup>; as rotinas e guias de ação, que se expressam como esquemas tácitos<sup>6</sup> e as teorias implícitas<sup>7</sup> dos professores, que se expressam como crenças de difíceis transformações.

Atualmente a grande discussão curricular está vinculada ao conhecimento e informação, ou seja, a sociedade de informação e conhecimento. Gimeno Sacristán (2010) quando trata desse binômio, não olha apenas para um modelo homogêneo de sociedade, com suas atividades, relações, forma de pensar, de tomada de decisões e valores, ele se refere principalmente ao conhecimento com características decisivas e distintas de toda e qualquer sociedade, embora em diferentes níveis, dependendo da história de cada contexto que passa por diferentes momentos de desenvolvimento. A informação e o conhecimento são relevantes e necessários para o seu funcionamento e para a manutenção da sociedade.

É nesse tipo de sociedade que no momento as universidades, de um modo geral, estão inseridas, com o papel de educar e formar profissionais em um contexto que os novos conhecimentos mudaram o modo de vida da população e dos alunos. É nesse âmbito, que os estudantes encontram uma multiplicidade de formas e referências de aprendizagem profissional, que não se reduzem ao cenário universitário. Assim, os professores universitários, muito mais do que em duas décadas

---

<sup>4</sup> São aqueles relacionados com os saberes do conteúdo disciplinar, os psicológicos, pedagógicos, didáticos e epistemológicos.

<sup>5</sup> Conjunto de ideias conscientes, desenvolvido pelos professores no exercício da profissão, relacionado ao ensino, à aprendizagem dos alunos, à natureza dos conteúdos, à metodologia de ensino, à programação, à avaliação e aos objetivos.

<sup>6</sup> Saber mais próximo da conduta de difícil modificação.

<sup>7</sup> São as crenças, as representações e concepções dos professores que viabilizam a expressão, a ação e a interação com o novo conhecimento e com os alunos e outros atores. No entanto são fundamentos que orientam as ações docentes sem que se tenha consciência da sua origem.



anteriores, têm procurado especializar-se como profissionais, adquirir amplitude em seus conhecimentos e estratégias de ensino, caso contrário, correm o risco de se tornarem ultrapassados, sem lideranças e competências para mediar à prática pedagógica.

Essa discussão de Gimeno Sacristán mostra que a educação e as instituições educacionais são beneficiárias dos conhecimentos e da informação que constitui o currículo, que organiza ensino e aprendizagem. As sociedades buscam na educação uma forma de manutenção, o que reflete no currículo a preocupação com o acesso aos conhecimentos e valores coerentes com esse fim. Como é discutido por Morgado (2004), quando trata do desenvolvimento tecnológico e científico no mundo global.

O conhecimento e o processamento e utilização da informação assumem uma preponderância nunca vista, marcam os ritmos e compassos da sociedade contemporânea e convertem-se em fatores determinantes da economia e do desenvolvimento de importantes áreas da vida social. Se a estes dados associarmos os efeitos produzidos pelo atual fenômeno globalizador, o que nos obriga a coabitar num mundo cada vez mais interdependente rapidamente nos apercebemos que fomos conduzidos a uma nova era, cujos contornos estão ainda a definir-se, mas onde outros fatores se afirmam e encarregam de configurar o panorama social (*Ibidem*, 2004, p.13).

Os estudos curriculares articulam-se com o desenvolvimento da tecnologia em um mundo globalizado e no contexto das universidades os currículos estão conectados ao projeto de sociedade de cada momento histórico, como o que são vivenciados na sociedade do conhecimento e da informação. Assim, na organização do currículo são selecionados os conteúdos e os valores conforme as necessidades de manutenção da sociedade vigente.

No Brasil, até a década de 1980, as mudanças curriculares que ocorriam na Europa e na América do Norte passavam anos para se integrar à cultura educacional brasileira. No entanto, a partir da globalização da informação e do conhecimento, as discussões ocorrem quase simultaneamente, logo, os conhecimentos, competências e valores influenciam nos currículos de formação em nível superior, que seguem uma tendência mundial de educação.

#### 2.5.1.1 Considerações sobre o saber de ensino dos professores

A denominação de saberes para o trabalho docente diz respeito aos conhecimentos oriundos da experiência de ensino, das ciências exatas, naturais, humanas e da educação incorporados à formação profissional dos professores e a sua prática pedagógica. Os saberes base para o ensino, segundo Tardif (2011, p. 61) “abrange uma diversidade de objetos, de questões e de problemas relacionadas ao trabalho docente”.

Tardif (2011) traz para a discussão três concepções de saberes, a primeira orientada em Descartes que compreende o saber como um “tipo particular de certeza subjetiva, produzida pelo pensamento racional” (*Ibidem*, 2011, p.196) Na segunda concepção, o saber é entendido como o juízo verdadeiro, concebido como o resultado de uma atividade intelectual e não como uma intuição ou representação subjetiva. Tanto a primeira, como a segunda concepção não fundamenta o entendimento de saberes nesse trabalho. Deu-se preferência à terceira concepção de Tardif (*Ibidem*, p.196) que compreende:

[...] saber como a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas) e linguísticas, uma posição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “ lugar” do saber. Saber alguma coisa não é somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razão esse juízo é verdadeiro. [...]

O saber nesta perspectiva é uma construção coletiva, de natureza linguística e não se restringe ao conhecimento empírico, ele engloba diferentes tipos de discursos, que no âmbito de uma discussão, o locutor fornece razões discutíveis e criticáveis. Para o autor, o saber tem um sentido amplo que inclui os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, ou seja, o modo de saber, o saber fazer e o saber ser. Assim, os saberes da profissão docente são variados e servem de base para o ensino. Os professores para ensinar estabelecem uma relação com os saberes profissionais (da formação profissional), curriculares, disciplinares, e experienciais (do contexto da prática cotidiana). Para uma melhor sistematização apresentam-se esses saberes a seguir:

#### a) Saberes profissionais

No que se refere aos professores, os saberes profissionais são aqueles que fazem parte de um conjunto transmitido pelas instituições de formação docente, para a formação científica ou erudita. Para Tardif (2011), os saberes profissionais são plurais e heterogêneos e permitem os indivíduos que exercem a atividade docente a pertencer a uma realidade social e coletiva, como membros de uma categoria que segue a mesma trajetória.

Nesta perspectiva, a formação é compreendida como inicial e ou continuada. No entanto, pressupõe-se que na formação profissional, os professores tenham acesso aos saberes da formação (saberes das ciências da educação), os conhecimentos pedagógicos relacionados com o saber fazer (técnicas e métodos de ensino). Tardif (*Ibidem*, p.37) faz a seguinte argumentação:

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se

como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo por um lado, um arcabouço ideológico a profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos se articulam com a ciência da educação (e, frequentemente, e é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático. Integrar resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-los “cientificamente”. Por exemplo, a pedagogia chamada de ativa apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar asserções formativas.

Essa citação deixa clara as afirmações de Tardif no sentido de estabelecer a relação entre os saberes da formação docente que não se reduz a um saber fragmentado, mas há uma articulação e uma relação de exterioridade, visto que os professores não controlam a produção desses saberes.

#### b) Saberes curriculares

Os saberes curriculares no contexto do ensino superior podem ser pensados como o saber de selecionar e organizar os conteúdos estruturados em um “corpus” de conhecimento, a formar os programas de ensino e de aprendizagem da grade curricular de um determinado curso.

Tratar de saberes curriculares é imprescindível reportar-se a Pacheco (2005), que entende o currículo como práxis. No ensino superior, em vez dos professores encontrarem o currículo do curso pronto e acabado, pode haver uma negociação nos moldes discutidos por Pacheco (*Ibidem*), podem utilizar estratégias de definição dos conteúdos juntamente com seus pares e os alunos. Assim, o desenvolvimento curricular passa pelas “fases de justificação até à sua avaliação e implantação” (*Ibidem*, 2005, p. 49).

Segundo Tardif (2002), o saber curricular é originado por técnicos especialistas de órgãos centrais de hierarquia superior à instituição de ensino, mas na concepção de Stenhouse (1987) no momento em que esses saberes passam pela avaliação dos professores, eles fazem a sua reelaboração e os transformam em seus. No entanto, apresentam um caráter provisório posto à prova.

#### c) Saberes disciplinares

Os saberes disciplinares são reconhecidos como aqueles que pertencem aos campos distintos do conhecimento, como exemplo: ciências aplicadas, exatas, humanas, biológicas, linguagem, administração, economia entre outras. A construção desses saberes foge ao controle dos professores, os quais vão sendo elaborados ao longo da história humana, pela comunidade científica e o seu acesso

dá-se por intermédio de instituições educacionais ou do trabalho. Como são descritos por Tardif (2002, p.38):

[...]. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob forma de disciplinas no interior das faculdades (por exemplo: matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Tais saberes são selecionados e incorporados pelas instituições universitárias, restando aos professores se apropriarem e relacioná-los com outros saberes com o intuito de fazerem parte da programação de ensino.

#### d) Saberes da experiência

Nas pesquisas de Tardif (2011), os saberes adquiridos no cotidiano da prática profissional se têm constituído nos fundamentos das competências docentes. Como se destaca a seguir, saberes que são necessários e indispensáveis aos professores de qualquer nível de ensino.

O conhecimento do professor pode ser contextualizado no âmbito da profissão e se concretiza, segundo Pacheco, (1995), pelo saber concreto da prática, é comparado ao conceito de sabedoria de Aristóteles. O que para Tardif (2011) é entendido como saberes experienciais. Como diz Pacheco (1995), é um conjunto de saberes, ou saberes de experiências que refletem as concepções, as percepções, as experiências pessoais, as crenças, atitudes, expectativas e dilemas. Esses saberes são regidos por regras e princípios práticos, são ligados mais as experiências práticas, ao conhecimento do senso comum, as opiniões, ao pragmatismo da ação e vinculado às trajetórias de vida de um dado grupo social, que neste caso, seriam as experiências dos professores.

Partindo da compreensão de Pacheco (1995), o saber da experiência está vinculado ao pragmatismo didático, nessa perspectiva, o ensino é definido como uma atividade prática e intuitiva, movida por um conhecimento idiosincrático, sinônimo de experiência e de subjetividade. Tomando como válido esse conceito, entende-se que nenhum professor, na perspectiva da profissionalidade docente, aprende a elaborar um currículo e a implantá-lo, pautado apenas na experiência. É preciso de novos saberes baseados em fundamentos do conhecimento da educação, para conseguir refletir sobre o que se faz e o que é preciso fazer.

Segundo Tardif (2011), os saberes experienciais vinculam-se ao “habitus” (disposições adquiridas na e pela prática) desenvolvido pelos professores, que contribuem para enfrentar o

imprevisto na profissão, torna-se um saber ser e um saber fazer pessoal e no contexto da profissão é respaldado no cotidiano.

Tais saberes são construídos em contextos de ensinamentos de múltiplas interações, nos quais os professores se deparam com situações concretas, que lhes exigem improvisações, habilidades pessoais e “capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (Tardif, 2011, p. 49). É nessas condições que os professores desenvolvem o “habitus”, que segundo o autor “podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional. [...]” (*Ibidem*, 2011, p. 49). No entanto, isso não ocorre desvinculado do próprio contexto de ensino, o professor estabelece uma relação com os fins da instituição, com suas políticas, práticas educativas e curriculares, incorporam a cultura da sua classe profissional e na sua relação com colegas e alunos vão configurando os seus esquemas de ação.

#### 2.5.1.2 Os saberes dos professores no contexto do ensino superior

O conhecimento no âmbito da universidade segundo Coêlho (2005) tem a finalidade de formação humana e profissional, de formação do cidadão crítico, consciente com potencial transformador:

O que justifica a universidade é a busca e o cultivo do saber, a formação de seres humanos que a todo o momento possam inserir-se de modo crítico, rigoroso e criativo na experiência social, no mundo do trabalho e contribuir para transformá-los, para superar a realidade existente, o saber instituído. É a formação de intelectuais, pessoas que, ao mesmo tempo, interrogam, buscam, amam, cultivam e contestam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras, as artes, a investigação e a criação de novos saberes, e que assumem a dimensão social e política da pesquisa [...]. (*Ibidem*, p.55)

É nesse contexto de atuação, que os professores procuram se firmar a partir de sua profissionalidade. Os diversos professores têm sua formação nas diferentes áreas profissionais e os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes são à base do ensino. Desse modo, a formação docente com o conhecimento da educação para propiciar as atividades da universidade: ensino, pesquisa e extensão são necessários para viabilizar a sua atividade docente.

A atividade de ensino, diferentemente da pesquisa e da extensão realizada no ensino superior, não é exercida sobre um objeto, um fenômeno ou obra produzida e, sim como presume Coêlho, em situações concretas, em uma relação de interações entre professores e alunos, envolvendo suas competências, habilidades, valores, atitudes, sentimentos, imaginação, cabendo ao docente a gestão das situações provenientes desse processo interativo entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, percebe-se que os saberes profissionais (Tardif, 2011) e saberes de

experiências são de fundamental importância para o exercício da profissão, isto porque “fornecem certezas relativas” (Coêlho, 2005, p. 50), contribuindo com a integração do professor na instituição de ensino.

No ensino superior existem cursos que não exigem que os profissionais da área selecionada passem por uma formação pedagógica. As exigências para o ingresso na carreira docente no Brasil têm tido como pré-requisito os cursos de pós-graduação. Essa prática tem sido amparada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, conforme encontra-se no artigo 66: “a preparação para o exercício superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 1996, art. 66).

Esse apoio legal é de extrema importância para o ensino superior, a formação em programas de pós-graduação, sem dúvida, contribuiu para o aperfeiçoamento profissional, mas esses cursos continuam com a mesma orientação da formação inicial. Na formação de mestres e doutores nem sempre está contemplada a formação pedagógica e quando os professores entram na universidade, enfrentam a sala de aula com a vivência que adquiriu na época em que eram alunos (Villas Boas, 2005). Essa vivência é o que determina a sua atividade docente nos primeiros anos da carreira, mas com o tempo, eles vão se apropriando do saber produzido na sua própria prática e aprendem o “que” e “como” ensinar aos alunos. Neste cenário o autor diz que os professores de certos cursos passam por um “processo sofrido” para aprender o ofício da profissão (*Ibidem*, 2005, p 161).

Muitos dos professores do ensino superior se valem dos saberes experienciais, orientados na conduta profissional para desenvolver e gerenciar o currículo em sala de aula. De acordo com Porlán Rivero e Martin Del Pozo (1997) estes saberes são partilhados entre os colegas da profissão, visto que têm grande poder de socialização. Se por um lado, não mantém um alto grau de organização interna, porque a sua epistemologia pertence ao campo do senso comum, por outro, se forem construídos com base em atitudes reflexivas, podem ser refletidos em teorias explícitas que epistemologicamente, mediante os seus fundamentos, podem contribuir para a superação do senso comum anterior. É nessas condições que Porlán, Rivero e Martin Del Pozo (1997) compreendem o saber prático, aquele que sai do âmbito do senso comum, mas se constrói na prática, um saber ensinar (saber fazer) baseado em conhecimentos de diferentes naturezas, deixa de ser um conhecimento empírico. Como dizem Porlán, Rivero e Martin Del Pozo (1997), o saber prático é construído com base em diferentes conhecimentos da educação em situação de trabalho.

Wachowicz (2008, pp. 37-42), com a discussão da didática da educação superior, aborda os seguintes pressupostos que orientam a prática pedagógica do professor: a) “o objeto do trabalho da instituição escolar é o conhecimento”; b) “o tempo é uma das grandes categorias pelas quais se podem compreender o trabalho do professor” c) “o meio principal da ação do professor é a palavra”.

Acredita-se que se o objeto do trabalho da instituição escolar é o conhecimento, os professores do curso de Administração precisam se apropriar e vincular esse conhecimento nas suas atividades docentes, a partir de suas competências, habilidades e atitudes. Neste sentido, as decisões tomadas pelos professores em relação à prática curricular envolve uma série de saberes, desde os conteúdos de ensino baseados na ciência da Administração, os métodos e procedimentos voltados ao planejamento, à prática de ensino em sala de aula, à avaliação, à pesquisa e à extensão. Na concepção de Wachowicz (*Ibidem*, p.37), “o professor é um profissional do conhecimento”, mas o conhecimento tem suas leis e ao ser ensinado é necessária a construção de uma coerência considerando a possibilidade do professor envolvido no processo.

Trazer para discussão “o tempo é uma das grandes categorias pelas quais se podem compreender o trabalho do professor”. Isto não prescinde da compreensão de Wachowicz (2008), que percebe a questão do tempo físico, psíquico e social no sentido de considerar o método como conteúdo de ensino em movimento. Neste aspecto, entende-se que no processo de ensino e aprendizagem o tempo é diferente, tanto para quem ensina, como para quem aprende, bem como, para a instituição, cada um com um ritmo de tempo diferenciado. Aqui não se trata do tempo cronológico, mas a possibilidade de cada um se apropriar do conhecimento, atribuindo um significado que seja interpretado como um processo intelectual de incorporação e superação.

Masetto (2005) ao discutir o conceito de aula na educação superior, a compreende como espaço e tempo de aprendizagem, onde os sujeitos, professor e alunos realizam juntos uma série de ações que transcendem o espaço da universidade na busca de uma aprendizagem com significados e com o alcance dos objetivos. Neste sentido, a “aula universitária” como é denominada, extrapola os muros da universidade, podendo ser desenvolvida em qualquer outro local, que tenha sentido para os alunos, por envolver a realidade profissional do professor e dos alunos, envolver a relação entre teoria e prática e as relações em situações reais e complexas que envolvem as atitudes, ética, postura política e de cidadania.

Partindo do pressuposto, que “o meio principal da ação do professor é a palavra”, Wachowicz (2008) em vez de criticar o método expositivo, comum na educação superior, passa a reconhecê-lo,

não como transmissão/recepção, mas como um processo de comunicação didática, tomando como base os fundamentos vygotskyano com o entendimento da linguagem como atividade social e humana e como sistema simbólico capaz de estruturar as funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária e formação de conceitos), bem como, de exercer a função de mediar às relações do sujeito com o objeto de conhecimento.

### 2.5.2 Competências e habilidades.

Tratando das competências nessa investigação, as mesmas são entendidas como a capacidade dos professores mobilizarem seus saberes, habilidades, atitudes e valores (Perrenoud, 2002). Essas competências se dão em uma atividade compartilhada para fazer a articulação entre o currículo oficial, contexto organizacional, práticas curriculares e a forma ética de tomar decisões, construir o projeto pedagógico e desenvolver a atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão. É importante que também se leve em consideração os aspectos políticos, teóricos, pedagógicos e metodológicos inerentes a interação no contexto de sala de aula.

Perrenoud (2002, p. 145) discute o conceito de competência, assim definido: “Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento “acumulado”, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta”. Observa-se que essa definição pressupõe não só os saberes construídos pelos professores para desenvolver uma determinada atividade, mas as habilidades e atitudes inerentes à organização e realização do planejado.

A competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p.15) é aliada à definição com quatro aspectos relevantes: a) as competências não podem ser interpretadas como saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas como mobilização de tais recursos; b) a situação mobilizada deve ser singular; c) o exercício das competências passa por operações mentais complexas; d) as competências profissionais são construídas na formação e na prática docente. Na revisão da literatura fundamentada em Pacheco (1995, p.131), observa-se o quanto é necessária a formação e desenvolvimento de determinadas competências em relação às habilidades docentes:

Perceber, interpretar criticamente e formular educativamente os valores éticos, teóricos, estéticos, sociais, políticos, económicos [...] – requerendo a habilidade de transformar valores em conteúdo de ensino;



Escolher e integrar as experiências aos conteúdos de ensino da área de conhecimento em questão, constituindo-se em um corpus de conhecimento coerente e orientado à formação do aluno - tomar decisões pré-ativas no processo de planejamento;

Transformar os conhecimentos em conteúdos de ensino respeitando os princípios didáticos para a escolha de estratégias concernentes as características dos alunos - tomar decisões referentes aos aspectos didático-pedagógicos;

Tomar decisões de organização da prática curricular, respeitando os princípios básicos da comunicação didática, interagir e estabelecer comunicação/interação entre professor e alunos e alunos-alunos;

Utilizar os recursos e materiais didáticos na implantação da prática curricular - adequar os materiais e recursos ao ensino-aprendizagem;

Analisar a prática curricular, considerando os objetivos da educação, as expectativas e satisfação individuais e coletivas- realizar a avaliação educativa;

Gerenciar e controlar o sistema educativo em diferentes níveis de organização e administração - gerenciar e controlar;

Estabelecer relações intra e interpessoais e de desenvolvimento pessoal - relacionar-se consigo e com os outros.

Tais competências são adquiridas no processo formativo, supondo a formação de um perfil do professor a partir da estrutura, conteúdo e concepção do currículo (Pacheco, 1995), vinculando-se, assim, as habilidades docente. Dessa forma, o currículo da formação docente pressupõe a profissionalização do professor, que segundo Enguita (2001) vai além da qualificação e das competências, é uma construção que confere poder e autonomia diante da sociedade, da comunidade e de outros grupos profissionais.

As habilidades são definidas por Zabalza (2007) como o desenvolvimento das capacidades das pessoas fazerem intervenções. Na sua concepção, quem faz parte de um processo formativo no final será capaz de realizar as suas atividades muito melhor do que antes. As habilidades podem ser genéricas ou especializadas (específicas).

#### 2.5.2.1 Competências e habilidades no contexto do ensino superior

Segundo Fleury e Leme Fleury (2007), na década de 1970 o conceito de competência no contexto organizacional (na área de Administração) começou a ser discutido nos Estados Unidos e o artigo de McClelland desencadeou o debate entre psicólogos e administradores sobre competência na dimensão do indivíduo. Nessa perspectiva, a competência é abordada como o cruzamento entre a formação pessoal, educacional e experiência profissional. Neste sentido, a competência pressupõe que o indivíduo saiba “como mobilizar recursos e transferir conhecimentos e habilidades num contexto profissional determinado” (*Ibidem*, 2007, p.29). No caso da formação dos administradores, eles têm suas competências adquiridas no processo formativo que por sua vez, são mobilizadas no contexto organizacional para agregarem valor econômico ou valor social à empresa que prestará serviço.

A formação no curso de administração segue aos objetivos, propostos para formar administradores com competências, habilidades e saberes com a finalidade de conhecer o seu trabalho, saber realizar a atividade específica que lhe compete, saber organizar o fluxo do trabalho, ter competência técnica, desenvolver atitudes que permita sua relação com as outras pessoas no trabalho, tais como: ter autonomia, ter responsabilidade, saber comunicar, possuir conhecimento do negócio que se encontra envolvido para saber interagir com as pessoas e fazer negociações (Fleury & Leme Fleury, 2007).

Tratar das competências e habilidades de professores do ensino superior para a articulação do currículo no contexto universitário é considerar os aspectos teóricos e práticos subjacentes ao contexto sociocultural, político e econômico. As mudanças profundas e constantes no mundo contemporâneo (Morgado & Ferreira, 2006), impõem novas exigências, em vez de uma abordagem de conteúdo, privilegia-se o desenvolvimento de competências a fim de promover uma formação flexível e continuada, diante de um mercado em permanente movimento (Kuenzer, 2008). Ainda se pode observar as transformações nas relações entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores e dirigentes, repercutindo em uma nova condução das políticas públicas e privadas que tratam de diferentes graus e sistemas de ensino (Veiga-Neto, 2005).

De acordo com Kuenzer (2008), o desenvolvimento científico e técnico vem imprimindo uma dinâmica aos processos produtivos e sociais de forma a mudar radicalmente a modalidade de formação baseada no rigor do taylorismo/fordista. O papel dos conteúdos, que ainda se constituem no eixo das propostas curriculares, com as mudanças foi relativizado (*Ibidem*, 2008). Em contrapartida, como assinala Kuenzer (2008, pp. 17-18):

Quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimentos do profissional, e não relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

É nesse cenário que o governo propõe reformulação dos currículos dos cursos superiores, as universidades procuram dinamizar suas propostas curriculares e os professores mobilizam suas estratégias de ação, seus processos cognitivos, seus saberes profissionais, suas competências e

habilidades. Neste contexto, os docentes procuram construir sua autonomia intelectual, diante dos novos princípios que configuram o ensino universitário.

Segundo Kuenzer (*Ibidem*, p.19): “da formação especializada, passa-se à formação generalista; dos currículos mínimos, passa-se às diretrizes curriculares amplas [...]; de trajetórias unificadas, passa-se à diversificação dos percursos”.

Desse modo, as propostas advindas das políticas do governo brasileiro para o ensino superior são pensadas nas universidades, mas há uma preocupação dos pesquisadores da educação, de outras áreas do conhecimento, dos sindicatos, dos servidores públicos e dos professores das IES com a “autonomia” da educação universitária. Assim, é importante analisar a proposta oficial sem perder de vista, as condições e possibilidades da instituição no contexto local e o mecanismo de controle do governo e dos seus objetivos. Como afirma Zabalza (2007, p. 27):

Fruto da mesma circunstância, a incorporação da universidade às dinâmicas centrais da vida social foi efeito das políticas gerais desenvolvidas pelos governos. Apesar da “autonomia formal de que sempre gozaram na lei, numerosos mecanismos de controle foram sendo gerados nas instituições universitárias em razão de poderes políticos”. Muitos desses mecanismos de controle foram vinculados às políticas de financiamento e de controle de qualidade.

Como se observa, as condições das universidades vinculadas às políticas de financiamento acabam por influenciar as decisões curriculares pelo fato de terem muitas vezes de ceder aos novos critérios impostos pelos poderes públicos. Como exemplificado por Zabalza, o governo vincula financiamento das universidades às pesquisas e assessorias às empresas e ao número de alunos imposto pela Secretaria de Ensino Superior. Ainda com base no autor em referência, dado ao impacto das exigências aos professores, ele afirma:

os ares de mudança na universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Muitos estão fazendo isso de modo voluntário, mas alguns só fazem sob pressão e sob uma séria resistência. Desse modo, a sorte está lançada e, de uma forma ou de outra, as universidades e seus professores sentir-se-ão obrigados a sair da modorra institucional em que a docência tinha se escondido (*Ibidem*, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade do professor desenvolver a competência de gerir a própria formação contínua para o fortalecimento da dimensão pedagógica e da prática curricular. O que impõe uma mudança nas competências e habilidades docentes para reconhecer e respeitar as condições dos estudantes, criar estratégias com novas metodologias, rever os materiais e recursos didáticos colocados à disposição dos alunos, bem como, ter oportunidades de opções de trabalhos

diversificados, que façam opção por níveis de aprofundamento da disciplina, considerando a motivação e o interesse.

A profissão docente implica num tipo de interação que exige do professor a capacidade de articular os conteúdos de ensino com o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. No entanto, pressupõe-se a habilidade de interagir com os estudantes para criar argumentos e estratégias que contribuam com o processo de aprendizagem e para isso os professores mobilizam as suas habilidades, comunicativas e as modalidades dos seus saberes (disciplinares, curriculares e pedagógicos), que favorecem a elaboração de pensamento em tempo recorde e ajudam nas mudanças curriculares na questão, provocando ações e reações nos alunos de forma significativa.

Falar da gestão da própria formação contínua significa uma atitude de buscar uma continuidade no processo formativo. Desse modo, é interessante que o professor não se dê por satisfeito com sua formação permanente. Como argumenta Zabalza (2007), a formação não deve ser interpretada como ofertas formativas oferecidas num curto período de tempo, mas como um processo que perdure por toda vida.

Os professores universitários, além de suas atividades de pesquisa e extensão, como afirma Perrenoud (2000), tem a função de conhecer os conteúdos a serem ensinados e apresentar a competência pedagógica de os relacionar com os objetivos das situações de aprendizagem. Isto não pode ser simplesmente uma atitude a cargo dos alunos, o professor tem a obrigação de contribuir com o processo formativo do aprendiz. Uma das alternativas é a transposição didática<sup>8</sup> dos conteúdos (Chevallier, 1991), ou seja, organizar o conteúdo em forma de saber, conforme um plano didático, respeitando o ritmo dos alunos de tal maneira que eles cumpram com as situações de aprendizagem propostas, tendo em conta o nível de conhecimento já elaborado por cada um, com momentos de elaboração e reelaboração de saberes e de avaliação (Perrenoud, 2000). Outra alternativa é a transformação curricular<sup>9</sup>, que é o currículo em ação, diferentemente, da transposição didática (Pacheco, 2014). Segundo o autor esse conceito é mais amplo, vai além dos conteúdos disciplinares, envolve postura política, as questões de poder, os critérios da transformação do currículo em ação, as questões epistemológicas e a estrutura psicológica dos estudantes.

---

<sup>8</sup> Para Chevallier (1991) a transposição didática é um instrumento eficiente capaz de possibilitar a análise do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, considerando a transposição do contexto de sua produção para outro contexto, as modificações profundas nesse processo e a nova significação.

<sup>9</sup> Para Pacheco (2014) transformação curricular é o processo de transformação do conhecimento escolar em disciplinas e programas, e do seu planejamento de forma didática. A transformação curricular é convergida em um processo de ensinar e aprender, tornando o currículo prescrito ou escrito (pela administração) e o currículo programado (pela escola) em um projeto-em-ação.

## 2.6 Atitudes dos professores acerca da realização/construção do currículo

Falar de atitudes docentes na organização e prática curricular é ter em conta a ética, isto não quer dizer, que se deva agregar a cada disciplina do currículo a ética profissional, mas de considerá-la como um tema transversal, que se encontra presente na prática curricular de sala de aula, por intermédio de atitudes assumidas pelos professores e alunos no contexto da prática curricular.

O ensino no curso de Administração, como em qualquer outro curso superior na universidade pública brasileira, se insere numa proposta curricular. Uma prospecção para se analisar quais os princípios éticos da formação, quais os valores que são marcantes no comportamento dos alunos, daqueles que se pretendem formar uma postura profissional articulada a um conjunto de saberes, saber-fazer e atitudes (Flores, 2010). Neste aspecto, a base do ensino e da aprendizagem pode se encontrar na relação de respeito, solidariedade, reciprocidade e igualdade no convívio entre as pessoas (Camargo 2009).

Levando em conta a discussão de Camargo, a docência para ser considerada como profissão tem a concepção de ensino como uma atividade intelectual, seguida da responsabilidade docente. A mesma deve ser compreendida não como uma tarefa imediata, mas a partir de um pensamento sobre o fazer pedagógico para garantir a eficiência, a eficácia e a efetividade do ensino, desencadeando a aprendizagem e o processo de formação. Flores (2010) entende que as competências de caráter geral, como as emocionais, como analisar e controlar as emoções, empenhar-se no reforço das motivações e estabelecer um bom relacionamento com os alunos podem ser reconhecidas em outras mais específicas como:

“[...] autoreconhecimento, auto-regulação emocional, auto-estima, empatia e capacidade de escuta, resiliência sociais ou resistência a contrariedades, motivação, comunicação assertiva e habilidades sociais, capacidade para cooperar e trabalhar em equipa e para colaborar com o meio envolvente, capacidade para enfrentar e tomar decisões, capacidade para enfrentar a mudança e a incerteza, ter valores e uma atitude positiva perante a vida (p.43).

Na perspectiva discutida pela autora, são as competências que dão suporte aos professores para orientar os seus alunos. Entende-se que os docentes são capazes de tomar decisões curriculares, de fazer reflexões e reconhecer quando as decisões em sala de aula são limitadas e não garantem o sucesso total da educação ética dos alunos. Deste modo, os princípios éticos são necessários e indispensáveis nas atitudes docentes para relacionar-se no cotidiano com os discentes.

Segundo Camargo os valores e as regras são elementos que são transmitidos pelos professores no contexto organizacional. Desse modo, as atitudes docentes podem influenciar na relação com os

alunos em sala de aula no processo de formação do pensamento reflexivo. Considerando as ideias desse autor, as atitudes podem ser negativas ou positivas. Desse modo, as decisões curriculares têm a possibilidade de incluir novos elementos às discussões e de deixar explícitas as questões relacionadas com os princípios éticos. Assim, os professores assumem posturas de fazer um tratamento dessas questões como objeto de reflexão no contexto da prática curricular, em vez de cada professor tomar suas decisões de forma isolada. Neste sentido, a ética é incluída na proposta curricular como uma preocupação oficial com a formação desenvolvida pela universidade.

Questiona-se, como o professor deve agir perante os alunos? No estudo de Camargo (2009) e de Flores (2010), eles refletem a questão do código da ética profissional, para o entendimento das relações dos professores no trabalho docente. Camargo enumera os seguintes códigos: a) ter preocupação com a estruturação e sistematização no plano de orientação, das relações e do controle da atividade de ensino e aprendizagem; b) ter consciência das exigências éticas para desenvolver um pensamento reflexivo e ajudar os alunos a convocar valores e normas que regem as atitudes conforme as orientações éticas; c) definir os princípios e normas que regem o exercício da profissão docente, evidenciados na resolução de questões éticas; e d) analisar as diversas situações regidas pelos princípios que orientam as atitudes sem que determinem formas rígidas de conduta.

Flores (Ibidem) discute a ética em sala de aula que pode ser advinda da associação dos profissionais, do contexto acadêmico ou dos princípios éticos feito em juramento na aquisição do diploma dos professores, tendo os princípios gerais e o dever profissional de respeitar o valor e a dignidade humana (preservando a verdade, a excelência e o princípio da democracia).

O projeto curricular do curso não fecha com regras precisas, mas sim com princípios que proporcionam aos professores e alunos pensarem em suas condutas e as dos outros. Neste, o professor torna-se parceiro com o compromisso de agir para que haja uma construção do pensamento crítico e reflexivo, visando formar cidadãos com a capacidade de pensar e julgar situações não somente em benefício próprio ou de outrem, mas orientando-se por valores e regras morais de convivência humana. Neste sentido, é importante entender como a questão ética delinea as atitudes docentes.

Na convivência entre professores, entre alunos e entre professores e alunos emergem comportamentos e discursos que podem ser convergentes ou divergentes. No que diz respeito à questão da divergência de comportamento, é importante ressaltar que esse aspecto relaciona-se com a própria essência humana. Para Camargo (2009, p.25) existe quatro razões para a divergência que apontam o quanto a vida humana é dinâmica, as quais são: a) o conhecimento que o ser humano tem

de si, tanto individualmente, como coletivamente; b) o conhecimento e o sentido que tem outras realidades para a própria pessoa; c) a razão engloba tradições e culturas com princípios, preconceitos e tabus que se cristalizam numa segunda natureza; [...]”ou seja, a permanência de paradigmas comportamentais; d) a razão que “é fornecida pelo avanço da ciência e da tecnologia, que derrubam mitos e conceitos do passado, mas cria novos.”

Ainda de acordo com Camargo, essa questão é vista conforme o princípio da mutabilidade, presente na vivência ética e na vivência profissional, relacionadas às variações culturais, interesses imediatistas, manutenção do poder, concepção do ser humano e de suas relações sociais e de produção. No trabalho docente podem ser realçadas as concepções de ensino, de aprendizagem, de professores e de alunos, que influenciam nas atitudes docentes e discentes.

Essas características das atitudes refletem a capacidade de agir dos humanos, relacionadas às faculdades da inteligência, da emoção e da vontade. Nesta perspectiva as atitudes docentes apresentam a regularidade do pensamento, dos sentimentos e das predisposições para atuar em função do ambiente e das pessoas que ali estão (Recalde, 2000).

Não obstante, os componentes cognitivos das atitudes manifestam-se em função de um determinado objeto, de acordo com a representação cognitiva e conhecimento que o sujeito tem sobre o objeto da sua atitude.

Para Camargo (2009), as decisões das pessoas são frutos da vontade, do querer e de se colocar em função dos seus objetivos, ideais e metas, evitando coações, imposições interiores ou exteriores. A pessoa constrói a sua existência pela vontade, a partir de suas convicções, tem controle de si mesmo.

Componentes da afetividade como sentimento ou motivo referente a uma situação ou a pessoa geram discordância ou concordância. No primeiro caso, se os professores procuram justificar as suas atitudes através dos seus sentimentos motivados pelos defeitos e atitudes negativas dos alunos (orgulho, inveja, preguiça, agressividade, intolerância, individualismo, entre outros) podem emitir um comportamento hostil e reforçar as atitudes negativas deles. No segundo caso, a conduta docente torna-se agradável e de reconhecimento das atitudes positivas diante das virtudes dos alunos (prudência, fortaleza, justiça, temperança). No entanto, se houver uma combinação entre os elementos da cognição e afetivo, o professor reorganiza as suas emoções e a sua relação com os alunos e pode contribuir para a construção de novas atitudes discentes.

### CAPITULO III - FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR E DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo trata da formação inicial do administrador, dos professores de administração e modelos de profissionalização. Inclui-se uma breve explanação do ensino de Administração no Brasil em nível superior e da docência na educação superior. Ainda se discute a as decisões docentes e suas articulações no contexto da organização do curso de Administração da UFT e alguns princípios da prática curricular.

Entende-se que a formação do professor de Administração não se reduz à área científica da Ciência da Administração e/ou de conhecimentos de áreas afins. Acredita-se que existe a necessidade de ampliar a formação profissional e a capacidade crítica. Neste sentido, é pertinente considerar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, saberes e atitudes para a tomada de decisão na prática curricular. As competências e saberes dentre vários fatores (psicológicos, sociais, políticos, epistemológicos, econômicos, financeiros e culturais) possibilitam a articulação entre currículo nacional, currículo local e a prática pedagógica em sala de aula no curso de Administração.

#### 3.1 Formação e profissionalização docente

A formação inicial e continuada, nestas últimas décadas, vem se inserindo na tendência de profissionalização docente que tem orientado as pesquisas no contexto nacional e internacional (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2004), o que faz crer na importância da temática como referência para a formação e para o trabalho docente

É a partir do movimento da profissionalização, que os professores da educação superior e os professores da educação básica ocupam um lugar central no processo de desenvolvimento curricular, bem como, a responsabilidade com a formação profissional no contexto de mudanças (Morgado, 2005). De 1990 em diante, na área educacional, esse movimento no Brasil atrelou o *slogan* “profissionalizar o professor” ao desenvolvimento profissional (Evangelista & Shiroma, 2003, p. 27).

A profissionalização da docência no contexto brasileiro não tem sido apenas um aspecto de reflexão de pesquisadores e associações de educadores, a problemática desencadeou as reformas educacionais no Brasil (Evangelista & Shiroma, 2003; Núñez & Ramalho, 2004).

O estudo sobre a profissionalização dos professores no Brasil realizado por Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) identifica um modelo hegemônico da formação, embora se encontre um ecletismo nesse processo, o qual se vincula ao modelo e as tendências do racionalismo técnico, uma formação



academicista e tradicional. Nesta perspectiva, como apontam os autores, o modelo de professor é “reconhecido como executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas” (*Ibidem*, 2004, p. 21). Esse quadro revela um papel minimizado no processo da profissão, numa escala inferior da hierarquia da profissão docente. Tal situação não caracteriza a docência universitária, que socialmente procura ser reconhecida pela produção de saberes. No ensino universitários, dependendo da área de atuação, os saberes não dizem respeito à docência, com exceção dos estudos da educação na área de formação de professores.

A discussão dos autores refere-se à formação inicial e contínua dos licenciados para serem professores. Os administradores e outros bacharéis que se tornaram professores no curso de Administração, têm formação inicial com saberes, competências e habilidades para desempenhar sua atividade na profissão para a qual foram formados e ao se agregarem num determinado curso para lecionar, a sua profissionalização não diz respeito à docência. Tal situação aponta a necessidade institucional, individual e coletiva (professores) com a formação didático-pedagógica para lecionar em cursos superiores.

Para Zabalza (2007), a análise crítica das experiências formativas segue dois caminhos, aquele que é baseado nas teorias da formação ou na teoria pedagógica da formação docente; e aquele que tem como base a teoria do trabalho. Ainda de acordo com o autor, a formação tem apresentado vários sentidos, com risco de mecanização e sem muito significado para o desenvolvimento pessoal e profissional, mas na sua concepção está diretamente relacionada com ambos. É importante compartilhar com o sentido atribuído pelo autor para quem a formação deve integrar os seguintes conteúdos formativos: Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos; novas habilidades; atitudes e valores; e enriquecimento das experiências. Considerando Flores, Ferreira & Fernandes (2014), o desenvolvimento profissional dos professores relaciona-se com as suas vidas pessoais, profissionais, com as políticas e com o contexto acadêmico.

No processo de formação a preocupação com o aperfeiçoamento das capacidades básicas, da satisfação pessoal, com a autoestima e os sentimentos para lidar com as condições são desafios não somente profissionais, mas ligados à vida (Zabalza, 2007). Além da faceta pessoal, a profissional é relevante para a busca de construção de saberes e competências, incluindo os conhecimentos da cultura básica e geral. É nesse âmbito, que a profissionalização dos professores no meio acadêmico pode-se configurar em uma aprendizagem profissional do tipo de construção de posturas de lideranças,

discutida por Flores, Ferreira e Fernandes, (2014), contribuindo para a tomada de decisão, de modo a exercer as suas lideranças nos processos da inovação curricular.

Outro aspecto abordado são as atitudes e valores, que para Zabalza (2007), são conteúdos que devem estar presentes no processo formativo para o confronto das situações quotidianas, do trabalho em grupo, da convivência com o outro, dos compromissos e forma de orientação do trabalho. Ainda nesse processo, se faz imprescindível a criação de oportunidades dos formandos ampliarem o seu repertório de experiências. Tais considerações sobre o conteúdo do processo formativo pressupõem uma qualidade formativa a fim de oferecer aos indivíduos a possibilidade de construção de um desempenho com autonomia para tomar decisões no âmbito pessoal e profissional.

A formação de professores, historicamente, no contexto das reformas educacionais vêm sempre assumindo um lugar de destaque nesse processo, na concepção de Morgado (2005), isso deve-se ao papel que assume no desenvolvimento curricular e pela sua responsabilidade com as mudanças educacionais. No entanto, observa-se que o discurso pedagógico dominante tem atribuído uma responsabilização exagerada aos professores sobre a prática pedagógica e sobre a qualidade do ensino (*Ibidem*, 2005).

Os novos discursos de profissionalização, de acordo com Morgado (2005, p. 26), fazem compreender que “o conjunto de comportamentos, de conhecimentos, de destrezas, de atitudes e valores” são os específicos da ação docente. Esse movimento impõe a exigência de novas posturas dos professores, visando às mudanças tão esperadas. Para isso, eles têm-se assumido como protagonistas dos seus próprios saberes.

Essa tendência da profissionalização docente no Brasil fica evidente nas publicações em periódicos e revistas, no entanto, a preocupação é predominante para o magistério do ensino básico. De 2005 a 2010 os trabalhos verificados na área de formação, que se encontram no banco da CAPES sobre a profissionalização, na sua maioria tratam da formação dos professores do ensino fundamental e médio. São poucos trabalhos voltados para a formação dos professores do ensino superior, principalmente dos professores do curso de graduação em Administração. Retomando a profissão docente no âmbito da profissionalização, observa-se que Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) têm em conta duas dimensões: profissionalidade e professionismo.

A profissionalidade é um processo interno que diz respeito à aquisição dos conhecimentos e habilidades inerente ao desenvolvimento da atividade docente, incluindo os saberes da disciplina, os saberes curriculares, saberes pedagógicos dentre outros. O professionismo ou profissionalismo como

processo externo relaciona-se ao status da docência como profissão no seio da visão social do trabalho. Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) a relação entre essas dimensões da profissionalização docente constitui-se num processo dialético de construção da profissão docente.

Nos estudos de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) a referência que trata do professor como profissional, compreende o processo formativo de forma complexa e mediada, buscando a resolução de diversos problemas como a massificação e a desvalorização dos professores. Assim, criam-se critérios para o desenvolvimento da docência como atividade profissional.

### 3.2 Modelos de formação docente

A formação docente com base na investigação e prática reflexiva enfrenta a “problemática da promoção da qualidade do desempenho dos professores e da respectiva formação” (Roldão, 2008, p. 1). Nesse sentido, há uma preocupação com a formação, a sua condição de *life long learners* (formação ao longo da vida) dado à natureza do trabalho docente, a atualização e construção permanente e continuada de conhecimentos da profissão.

A formação de professores nos diferentes países é muito diferenciada, mesmo assim, preservam concretamente alguns eixos que são comuns à cultura profissional, como são referenciados por Roldão (2008, p.111):

os eixos de análises comuns no plano da cultura profissional: a representação social da atividade docente; a fragilidade do conhecimento profissional específico dos docentes; a fragilidade da formação dos professores (inicial e continuada); as linhas de desenvolvimento da formação de professores com potencial para melhoria”.

A melhoria na formação dos professores universitários diz respeito à construção de atitudes, saberes didáticos e pedagógicos. Tal construção pode ser considerada para as melhores condições de profissionalização do ensino. Essa responsabilidade com a formação não é exclusiva dos professores, mas a sua participação é inerente ao processo de transformação educacional e profissional (Gimeno Sacristán, 1988).

Segundo Sanchez (1988), o modelo de professor é uma busca histórica da educação para encontrar um protótipo ideal para desenvolver suas funções e atividades no presente e no futuro do ponto de vista social, das instituições políticas e a partir das instituições pedagógicas. Aos professores lhes são postas uma série de exigências, tais como: comportamento profissional, atitudes face aos alunos, conhecimentos e atitudes pedagógicas flexíveis de acordo com a situação e o contexto educacional.

No Brasil, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) procuraram compreender a evolução do processo histórico-social da docência como profissão, fazendo o levantamento da literatura especializada e delimitando três momentos importantes. O primeiro houve predomínio da Sociologia clássica das profissões, tendo sido encontrados três modelos diferenciados e denominados de *Fásicos* ou dos *Traços ideais*, referente ao modelo *estrutural-funcionalista* predominante nos anos 30, se estendendo até a década de 1980. Tal modelo criou um conjunto de critérios na busca de condições para enquadrar a docência numa categoria profissional. No segundo modelo, a profissão como processo, era compreendida como ocupação que superaria diferentes estágios até chegar ao status de profissão e no terceiro modelo de Poder, a atividade docente fundamentou-se em privilégios, direitos e obrigações como elementos peculiares de um ofício.

Ainda se pode observar que no segundo momento descrito por Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) a profissionalização docente é compreendida num estágio mais desenvolvido, como a sistematização da profissão docente. Na década de 1980 com a publicação da obra de Schön (1983) entra no cenário formativo a busca da fundamentação da profissão docente, a prática e a mobilização e atualização de conhecimentos especializados que seria adquirido no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional docente.

As questões e as críticas sobre a profissão docente vieram à tona na década de 1980, mas a sua evolução e crises datam do final do século XIX (Sanchez, 1998). No Brasil, os estudos de Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) trazem à discussão sobre o movimento da Escola Nova, que no final do século XIX fez fortes críticas à pedagogia tradicional, focando as ações dos professores tradicionais, visto que executavam hábitos e rotinas de forma mecânica. As tendências da Escola Nova “experencial” e “científica ou experimental” tiveram a intenção de romper com o ensino tradicional e introduzir uma nova visão na educação.

Desde a década de 1960, que surgiram muitas críticas à docência tradicional, iniciando as sugestões do papel e função que os professores deveriam desempenhar, como reflexões, análises pedagógicas e a integrarem-se as instâncias político-sociais. (Sanchez, 1988).

Vários fatores influenciaram a necessidade de mudança da função docente, dentre os quais estão: o crescimento da escolarização, a gratuidade do ensino, o crescimento dos meios de comunicação de massas, as rebeliões estudantis e as novas correntes pedagógicas (Sánchez, 1988).

Pérez Gómez, (1988), relembra que em cada momento histórico, o conceito de ensino, currículo e escola determinam a formação docente, isso é observável nas seguintes metáforas,

professor como: modelo de comportamento, transmissor de conhecimentos, técnicos, executor de rotinas, planejador, e agente que toma decisões ou resolve problemas. Segundo o autor, cada modelo se vincula a uma teoria do conhecimento, a sua transmissão, a relação entre teoria e prática, a investigação e a ação. Pérez Gómez (1988) faz uma discussão sobre dois modelos de formação inicial: professor como técnico e professor reflexivo.

### 3.2.1 Professor técnico

O professor como técnico é uma metáfora que tem as suas origens na concepção técnica da atividade do professor. Para Pérez Gómez (1988) o professor técnico é um especialista, que tem a sua formação fundamentada na concepção da prática vinculada ao positivismo, uma epistemologia que predominou durante o século XX. Esta perspectiva da racionalidade técnica vislumbra a separação entre a investigação e a prática, há uma divisão na produção do saber, os cientistas produzem aqueles saberes necessários aos executores desses saberes.

Esse modelo de formação de professores surge nos anos de 1950 e 1960 “e provoca uma divisão do trabalho de efeitos perversos” (Tardif, Lessard & Gauthier, 2001, p. 21), isto porque, por um lado, os investigadores criam um mundo autônomo e se afastam dos práticos e da formação dos professores, por outro, os formadores dos professores se afastam das pesquisas, uma vez que as mesmas não apresentam impacto na prática profissional, dado aos seus discursos genéricos e abstratos.

A epistemologia da prática ou modelo da racionalidade técnica originou-se no positivismo e, ao longo do tempo, vem orientando a formação e a atividade docente, fundamentada em conhecimentos hierarquizados. Assim, a atividade docente como instrumental volta-se para resolução dos problemas concretos, que os professores se deparam nas suas práticas, por meio de aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, ou seja, aplicação de princípios gerais e conhecimentos científicos derivados de investigações científicas (Tardif, Lessard & Gauthier, 2001; Pérez Gómez, 1988). Como exemplo, destacou-se o (Quadro 3), elaborado por Tardif, Lessard & Gauthier, 2001, p. 20).

Quadro 3. Modelo tradicional da formação profissional.

Hierarquia dos conhecimentos	A educação	Natureza do saber	Exemplo
Ciência fundamental	Psicologia: elaboração e avaliação das teorias da aprendizagem.	O saber incide sobre os fatos imputáveis de controlo científico.	As teorias relativas à memória.
Ciência aplicada	Psicopedagogia: estudos das implicações e das aplicações das teorias da aprendizagem no ensino.	O saber incide em teorias a partir das quais se pode inferir procedimentos e aplicações.	As consequências destas teorias sobre a aprendizagem na aula e a organização do ensino.
Situação concreta onde o docente age	Ensino na turma: aplicação de técnicas das teorias da aprendizagem a casos específicos.	O saber incide em fatos, atos, casos, mas numa situação singular e contingente que deve ser controlada com a ajuda de procedimentos em função de objetivos claramente definidos.	Aplicação de uma teoria de aprendizagem diretamente na turma.

Como se observa no Quadro, esse modelo que orienta a formação dos professores não introduz a pesquisa nesse processo, como dizem Tardif, Lessard & Gauthier (2001) a função do professor formador é de transmitir os resultados recentes das pesquisas desenvolvidas pelos investigadores.

Ainda, segundo os autores, na formação de professores, esse modelo tem como base a transmissão de conhecimentos científicos aos futuros docentes para que utilizem em suas práticas, quando assumirem a profissão. Nessa perspectiva, vivencia-se no processo formativo uma dupla situação, por um lado, os investigadores produzem conhecimentos em laboratórios, por outro, a atividade docente se reduz a resolução de problemas por meio dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, que são aplicados à realidade, restando ao professor escolher os meios para atingir os fins.

Em tal modelo, a identidade do professor se restringe ao domínio do conhecimento específico da disciplina, um saber reconhecido socialmente como um poder legitimado por diferentes grupos sociais que ascendiam ou mantinham o seu *status* social, a partir da recepção do conhecimento transmitido pelo professor (Roldão, 2008).

### 3.2.2 Professor reflexivo

O modelo de professor reflexivo diz respeito à capacidade de construir a sua própria identidade profissional (Roldão, 2003a). Não obstante, o *professor reflexivo* é aquele que profissionalmente encontra uma série de situações e não tomam como referência os procedimentos clássicos para

analisar as rotinas e técnicas vinculadas à investigação. Assim, nos contextos conflituosos da realidade divergente estabelecem processos de interação e diálogo e descobrem os aspectos ocultos e criam novos marcos de referências e novas formas de perceber e de se relacionar com a realidade (Pérez Gómez, 1988). É nessa perspectiva, que se ultrapassam as regras, os fatos, as teorias e procedimentos vigentes e disponíveis.

Do ponto de vista de Schön (1992), a epistemologia da prática é a perspectiva de formação, que procura compreender a própria atividade profissional inteligível, flexível e reativa. Uma interpretação que integra ciência, técnica e arte, com uma dosagem de criatividade, ou seja, um saber-fazer com solidez, baseado na teoria e na prática de modo criativo, que permite os profissionais estabelecer diálogos com a realidade, a partir de uma reflexão diante de situações instáveis, complexas e indeterminadas.

O professor reflexivo insere-se no modelo de bons profissionais, aquele que apresenta uma competência comparada ao do artista, com um profissionalismo eficiente, que lhe permite agir em situações indeterminadas com base no conhecimento da ciência e da técnica que domina, para refletir sobre seu próprio conhecimento tácito.

O professor passa a ser auto-observador da sua própria prática, reflete sobre suas próprias ações e descreve o próprio conhecimento tácito que é subjacente. Nesse processo alguns aspectos são considerados pelo professor para analisar a sua própria prática, como: a sequência de operações que desenvolve; as regras escolhidas; os valores; as pistas contextuais; as estratégias utilizadas; e os pressupostos das teorias que servem de base para a ação docente (Schön, 1988).

Na perspectiva discutida por Schön (1988), a aquisição de novos saberes dá-se mediante a competência dos professores de articularem o conhecimento na ação (conhecimento demonstrado pelos profissionais na execução da ação), reflexão na ação (reflexão no decurso da própria prática), reflexão sobre a ação (reflexão através de uma retrospectiva mental para analisar a ação e reconstruí-la) e reflexão sobre a reflexão na ação (processo que contribui com o profissional para se desenvolver e construir uma forma pessoal de conhecer, determinar e compreender as ações futuras).

Essa tendência apresenta o valor epistemológico da prática, mediante o conhecimento que emerge da própria prática desenvolvida de forma inteligente e refletida, para dar respostas às questões novas e a problemática relacionada com a atividade desenvolvida pelo profissional através dos novos saberes e das novas técnicas produzidas na própria prática.

Na formação de professores existe uma vasta literatura que trata dos professores práticos reflexivos (Schön, 1992), no que diz respeito ao valor da reflexão da prática, da reflexão sobre a prática e a reflexão na prática (Nóvoa, 1992). Também tem alguns trabalhos que têm dado relevância a reflexão da prática e na prática em programas de formação inicial e permanente de professores para saber fazer e saber explicar (Schön, 1992; Zeichner, 1992, Pérez Gómez, 1992).

Nesse modelo do prático reflexivo, Schön, (1988, 1992) discute os três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: o conhecimento na ação, que é orientador da atividade profissional e reflete o saber fazer; reflexão na ação, atitude de refletir durante o momento da ação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é uma análise realizada a posteriori sobre o processo e as características da própria ação do profissional.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) trazem para a discussão a questão da reflexão, da pesquisa e das atitudes críticas, as quais fazem parte do processo formativo dos professores, pelo poder que têm de reformular e recriar as práticas iniciais, de contribuir com a reconstrução das ideias dos próprios professores, quando estes tomam como referência os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas, das suas experiências e dos outros colegas.

### 3.2.3 Professor pesquisador

Stenhouse (1987) compreende que o professor pesquisador só se transforma como tal, quando consegue trazer a pesquisa e o desenvolvimento curricular para a sua prática, nesse sentido, deve dominar o campo da pesquisa. Segundo Castanho (2005), Zeichner faz a divisão entre professor pesquisador (professores do ensino básico) e professor acadêmico (investigador científico), mas Ramalho, Núñez, e Gauthier (2004) nas suas pesquisas no contexto brasileiro, reconhecem que o docente do ensino superior pode ser considerado como professor pesquisador, caso suas pesquisas acadêmicas forem incorporadas como ferramentas na produção de saberes da profissão, de produção de atitudes e caso sejam incluídas no sistema de competências dos estudantes, como cidadãos e futuros profissionais.

Nessa discussão de Stenhouse (1987) a perspectiva de professor pesquisador é reduzida a sala de aula. Assim, a prática é tomada como objeto de estudo para ser reconstruída. Em contrapartida Elliot (1997) aborda a questão do professor pesquisador vinculada ao contexto de sala de aula contextualizada numa dinâmica dialética de produção de novas práticas com base em teorias, mas



encarando a ética como princípio prático de reflexão. Desse modo, as teorias são revistas num movimento ascendente.

O modelo de professor pesquisador discutido por diferentes teóricos tem algo em comum, que é a produção de saberes profissionais. Para Zeichner (1992) esses saberes são orientados para resolução de situações problemas do contexto profissional; para Stenhouse (1997); Shulman (1996) e Elliot (1997) são saberes de caráter prático diferentemente da pesquisa acadêmica.

### 3.3 A educação superior no Brasil e formação docente

As reformas governamentais sobre a educação é uma variável que deve ser analisada com bastante cuidado e critérios definidos de forma clara e objetiva, diante do cenário das reformas nas universidades. Como diz Zabalza (2007) as mudanças na educação superior, nesses últimos anos, têm tido uma tendência que vai da “massificação e progressiva heterogeneidade de estudantes até à redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação [...]” (*Ibidem*, p. 22).

A educação superior no Brasil, desde 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), vem passando por sucessivas reformas, que se intensificaram em dezembro de 1996 com “aprovação da Lei nº 9.394 que reformulou o Conselho Nacional de Educação e redefiniu as bases da criação de novas instituições superiores” (LDB, 1996, p.142). Assim, como estão explicitadas pelo Ministério de Educação do Brasil, as universidades conquistaram algumas prerrogativas, como: a de criação e da extinção de cursos. Ainda podem elaborar seus estatutos; atribuir graus; fazer expedição de registros, de diplomas; fixar número de vagas; celebrar contratos; fazer acordos e convênios; administrar rendimentos; programar pesquisas e atividades de extensão; contratar e dispensar professores; e definir os planos de carreira.

As mudanças normativas na educação superior no Brasil foram sendo promovidas com base na legislação. A partir da Lei de nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 - LDB) houve a expansão da educação superior atrelada à diversificação do sistema de Instituições de Ensino Superior – IES (Universidades, Institutos isolados, Centros Universitários e as Faculdades Integradas). As instituições juridicamente reconhecidas como universidades estão vinculadas a exigência de titulação de mestre e doutor, pelo menos, para um terço dos seus professores.

Além dessas mudanças, integrou-se no quadro da educação superior, a graduação à distância, prevista pela LDB de 1996 e regulamentada pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), com o Decreto presidencial em 2005 (Decreto 5.622, 2005). Essa modalidade é oferecida por meio de vídeos, internet e obras impressas, com a combinação de parte presencial e assistência de tutores que auxiliam nas atividades dos alunos.

O MEC vem expressando o entendimento de que a qualificação dos professores da educação superior tem uma relação direta com a qualidade do ensino. Essa compreensão desencadeou uma política de incentivo à titulação dos professores (mestrado e/ou doutorado), com a finalidade de melhorar o ensino de graduação e de pós-graduação. Muitos professores do ensino superior não têm a formação na docência, como é o caso de graduados e/ou especialistas, que se tornam professores com as suas competências e os seus saberes nas diversas áreas científicas do conhecimento.

Zabalza (2007), na análise da formação na educação superior, destaca três dilemas que tomou conta do cenário universitário: o indivíduo ou o mundo que o cerca; especialização e formação geral de base; o local e o universal.

No processo de formação nas universidades seguem duas orientações opostas, uma diz respeito às questões internas do indivíduo, de desenvolvimento e realização pessoal; a outra está voltada para o mundo exterior, o que se deve saber, o que se deve fazer o que se deve aprender para o desempenho da atividade profissional, para atender à expectativa do que se espera e do que deve fazer o profissional (Zabalza, 2007). Essa questão não tem uma solução simples, nem é fácil de resolver, neste sentido, o autor propõe a análise de cada proposta formativa para ver a possibilidade de um *continuum* entre um polo (o indivíduo) e o outro (mundo que o cerca).

Trazendo Pacheco (1995) para essa discussão, observa-se que a formação docente pressupõe um modelo de professor em que as suas competências são definidas em função dos “diversos contextos e às características específicas da atividade docente” (*Ibidem*, p. 130). Com essa compreensão, o autor compartilha o perfil funcional do professor com Ribeiro (1990), que se encontra explicitado em três dimensões: pessoal, docente e institucional.

A dimensão pessoal pressupõe as competências interpessoais de relacionamento, ou seja, saber se relacionar com os alunos e outros, incluindo a empatia e atitudes inerentes ao relacionamento com os outros e conhecer-se, visando o próprio desenvolvimento pessoal. A dimensão docente abrange a tomada de decisões relacionada ao desenvolvimento do currículo e a organização das atividades didáticas. A dimensão institucional, diz respeito à integração da Universidade numa realidade

sociocultural, delimitando o território educativo e o grupo profissional concreto, sendo assim, as competências docentes vinculam-se aos aspectos organizacionais, sociais, culturais, profissionais (Pacheco, 1995) e didático-pedagógicos.

Segundo Ramalho, Núñez, e Gauthier (2004) a profissionalização é compreendida em duas dimensões: profissionalismo (processo externo) e profissionalidade (processo interno). Para Pacheco (1995) profissionalismo e a profissionalidade docente são os primeiros aspectos a serem discutidos no currículo da formação docente.

O profissionalismo é discutido por Ramalho, Núñez, e Gauthier (2004), como reivindicação de um “status distinto dentro da visão social do trabalho” (*Ibidem*, p. 52). É um processo de negociação e de reconhecimento de um determinado grupo como profissionais, mediante as “qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas” (*Ibidem*, p. 52). Ainda na percepção de Núñez, Ramalho e Gauthier na docência:

[...] O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apta a educação. Exige-se do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada, obtida em curso de formação superior e bastante refinada. Essa é uma das condições para a conscientização de formação inicial na busca da identidade como profissional (*Ibidem*, 2004, p. 53).

Considerando essa visão, os professores da educação superior que passaram pela formação inicial que não diz respeito à docência, fazem parte de outro grupo profissional que na realidade ocupa o cargo de professor. Assim, aqueles que tornaram professores sem se apropriarem dos saberes pedagógicos, dentre outros necessários à prática docente, são profissionais de suas áreas de atuação, adquiriram os conhecimentos da área científica e os saberes disciplinares e para ensinar fazem uso de suas vivências.

É neste âmbito que a profissionalidade docente se torna importante para a identificação de um conjunto de características do trabalho docente, que o distingue de outro tipo de trabalho. É nesta dimensão que existe a formalização e a racionalização da atividade docente, que encontra uma regularidade no contexto deste tipo particular de trabalho. Uma “racionalização dos saberes e habilidades utilizadas no exercício profissional agora já se manifestam em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos de profissionalização” (Ramalho, Núñez, e Gauthier, 2004, p.53).

### 3.4 A formação do administrador e de professores de administração

Na formação acadêmica, o Administrador é habilitado para a sua atividade, segundo a lógica da sua profissão, com uma estrutura e conteúdos distintos daqueles que se traduzem na formação docente.

A formação do administrador vem sendo estudada no Brasil por alguns grupos de pesquisas. Assim, nestes estudos podem-se encontrar os modelos de formação propostos pelas Escolas de Administração ao longo do tempo. Martins; Gonzaga e Moraes (1996) relatam que a literatura da administração, historicamente, vincula-se aos estudos das organizações e seu método de investigação tem tomado como base as ciências da natureza, incorporando o positivismo. Insistindo nesse argumento, os autores (*Ibidem*, 1996, p.2) dizem que:

Ainda que seja justo reconhecer que, contemporaneamente, muitos analistas organizacionais têm buscado socorro nos métodos fenomenológico, etnológico e mesmo no dialético, a literatura que orienta a formação do administrador, dentro e fora da academia, é predominantemente, de cunho generalizante e, assim, desconsidera o caráter histórico da vida organizacional, do comportamento dos seus atores, dos seus contextos de desenvolvimento e da força do legado de suas culturas.

Como se observa na citação, no mundo contemporâneo a formação dos administradores ainda sofre uma forte predominância das ideias de neutralidade do rigor científico. Como bem argumenta Vital & Karam (2012), a Ciência da Administração tem estado a serviço da legitimação de uma sociedade baseada no mercado. Os autores realçam que “por detrás do discurso da teoria das organizações dominante nos debates acadêmicos e disseminados em *business schools*, há uma preocupação explícita com a conservação da dominação e do poder de um grupo específico sobre o outro” (Vital & Karam, 2012, p.2).

O marco do ensino de Administração pública deu-se nos EUA, a partir dos ensaios de Wilson (1987) e o surgimento do ensino e do currículo de Administração vinculado à Taylor e a Fayol com uma tendência instrumental, a fim de atender as necessidades do mercado (Motta, 1993; Fischer 2003; Bertero, 2006). O ensino de Administração, por longos anos, teve como predominância a hegemonia das teorias administrativas oriundas da Escola Clássica e das teorias das Relações Humanas, as quais buscavam a humanização entre o capital e o trabalho, diante das tensões existentes entre essas duas categorias, com uma tendência de dissimular os conflitos de interesses entre os trabalhadores e os capitalistas (Tragtenberg, 2006).

Durante o século XX, nos Estados Unidos com o processo de industrialização, a formação profissional de administradores em nível superior surgiu vinculada a separação entre o trabalho manual

e o trabalho intelectual (Ribeiro, 2003), posteriormente chegou à Europa e às Américas. No Brasil, na década de 1950, veio à formalização do curso superior de Administração vinculado ao expansionismo do capitalismo. Os Estados Unidos exportaram o modelo de formação do administrador para as universidades brasileiras, que por longos anos foram influenciadas, implantando um currículo de Administração desvinculado da realidade do país (Fischer, 2003).

De acordo com Fischer (2003), Vieira e Caldas (2007), o ensino de administração surgiu com uma tendência da racionalidade funcional das organizações, mediante a necessidade do conhecimento formal ou acadêmico em contraposição ao conhecimento prático de administração. Na década de 1970, esse modelo internacional começou a ser criticado no Brasil com base nos críticos Tragtenberg (1974); Motta (1986).

Compartilhando com a perspectiva crítica, Santos (2004) e Fischer (2003) defendem a formação de administradores de modo que desenvolvam o pensamento crítico e para isso o ensino de administração é visto como uma organização que contemplem disciplina que propiciem a capacidade de transformação dos estudantes no sentido de os inserir no contexto social de forma crítica, considerando a natureza transformadora e crítica da Administração.

A formação do administrador (nas Instituições de Ensino Superior - IES) é orientada pelo currículo planejado e organizado no contexto da sua vida acadêmica e por longos anos se inseriu no modelo de profissão burocrática. Neste sentido, a formação é situada em diferentes períodos da profissão do administrador, vinculada às teorias predominantes em cada momento histórico e às necessidades determinadas pelo mercado.

A profissão burocrática, segundo Enguita (2001), tem a sua base na organização, nesse sentido, o profissional e a organização não se separam. O autor acrescenta que esse modelo de profissão tem a sua definição respaldada no tipo ideal weberiano de burocracia, com algumas características, como: fidelidade em troca de segurança; finalidade objetiva e impessoal; desenvolvimento de atividades voltadas para a sociedade ou para certo público; remuneração fixa; o profissional é colocado numa hierarquia com objetivo de legitimação da mesma.

Vital e Karam (2012), em suas discussões com Tragtenberg (2006), refletem sobre as questões ideológicas implícitas nos discursos das teorias da administração que surgiram a fim de garantir a produtividade nas organizações. Essas foram baseadas no pensamento weberiano, com a finalidade de sustentar a burocracia como um tipo de domínio. Sendo assim, os profissionais não docentes que fazem ocupação da docência no contexto universitário, ao longo da história da sua

carreira precisam de se profissionalizar na área da docência. Revisando a lei de 9.394/96, observa-se que a qualificação da profissão docente para o ensino superior é adquirida na pós-graduação, nível de exigência de formação para a docência universitária pelo MEC/Brasil (LDB, 1996). Dentre os professores, que procuram qualificar-se para a educação superior, encontram-se os do curso de administração.

Algumas pesquisas publicadas, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) do Brasil, trazem à tona a problemática da formação de professores nos cursos de pós-graduação. É bom lembrar que, a formação dos professores do ensino superior, de acordo com a legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), é determinada que seja feita nos cursos de pós-graduação *stritu sensu*.

Dentre as publicações da ANPAD, Joaquim e Vilas Boas (2011) fazem uma discussão sobre os modelos de formação dos professores nos cursos de pós-graduação, advertindo que nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras têm tido uma tendência do “*modelo aplicacionista*”. Tal modelo é refletido por Tardif (2002), visto que, é baseado na organização da lógica disciplinar e a aprendizagem significa conhecer para aplicar posteriormente. Esse tipo de formação não permite um amplo campo de conhecimento para alguém ser um bom professor<sup>10</sup>. Sendo assim, o egresso da pós-graduação, mesmo com um excelente desempenho teórico-metodológico e excelente nível de conhecimento na área, não garante um bom nível de atuação como professor (*Ibidem*, 2011).

Fischer (2007), em suas pesquisas, reconhece a importância da formação dos professores de Administração e propõe que os programas de pós-graduação filiados à ANPAD<sup>11</sup> reconheçam a prioridade da formação docente na área de administração, para criar estratégias com essa finalidade. A autora comenta sobre a necessidade da qualificação das diversas gerações de professores “com formação em múltiplas disciplinas” diante das novas exigências postas no ensino universitário, como:

Ensinar, orientar, pesquisar, publicar, organizar atividades de extensão, prover recursos, realizar gestão acadêmica, ser membro de diversas comissões e representante institucional, estabelecer conexões nacionais e internacionais em instituições tão diferentes em tradições e recursos, como são as brasileiras, são fatores de dispersão, que contribuem entre outros, para que a formação docente não seja prioridade como processo de educação continuada. Mas essa "formação deve ser iniciada na formação na pós-graduação, como ocorre na formação para a pesquisa, que se efetiva por serem dissertações e teses, produtos obrigatórios" (*Ibidem*, p.1).

---

<sup>10</sup> Ser bom professor é um conceito que está contextualizado no tempo e no espaço. Compreende-se nesse trabalho, que a discussão de Tardif (2011) pode esclarecer tal conceito quando relaciona os saberes à prática docente. Assim, pode ser interpretado de diferentes formas conforme a visão que permeia a concepção de professor, mas destaca-se aqui, alguns aspectos que pode definir um bom professor como: sujeito competente que conseguem estabelecer relações entre a teoria e a prática e entre a pesquisa e o ensino, entre as questões políticas, ideológicas e as necessidades formativas dos alunos.

<sup>11</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

Como se observa, diante de inúmeras atividades atribuídas aos professores nas universidades brasileiras, é importante refletir a formação docente na educação continuada. A docência como formação do professor de Administração, segundo Fischer (2007) deve iniciar na pós-graduação da mesma forma, que é iniciado o processo de aprendizagem para a pesquisa no mestrado e no doutoramento.

A referida autora, comenta que há 10 anos a ANPAD abriu espaço para a discussão sobre a formação de professores do curso de Administração. Em 2007, diante da realidade desses cursos distribuídos nas instituições brasileiras pode constatar-se que são os que têm maiores índices de evasão e menor índice de aproveitamento. Foi nesse período, que Fischer (2007) teve a preocupação de defender a formação de professores para o triênio 2007/2010, nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, aproveitando o espaço de comunicação e discussão da ANPAD.

Segundo Fischer (2007), dentre as instituições que têm programas de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil, no período referenciado, 30 delas se prontificaram a dar apoio à qualificação docente, como programa inserido nos currículos dos cursos de pós-graduação, apoiado em pesquisas e articulado pela rede ANPAD. Sendo assim, diversas instituições elaboraram o Programa de Capacitação Docente em Administração PCDA, mas o projeto de cada instituição é autônomo. De acordo com Fischer, este projeto tem o seguinte propósito:

- a) construção e teste de modelos de ensino para professores em formação e em exercício; b) a instituição de linhas de pesquisa sobre ensino e aprendizagem nos programas de pós-graduação; c) a produção de materiais e textos didáticos que valorizem a produção nacional; e) o estímulo a experimentos e inovação em ensino presencial e à distância; f) Mestrado em Ensino de administração; g) Orientação de mestrados e doutorados à docência por meio de disciplinas e atividades de formação docente que seriam incluídas nos currículos dos programas de pós-graduação; h) Curso de Especialização, com ênfase em áreas de conteúdos ou didática da administração, presenciais ou à distância; i) Oficinas de capacitação docente, com simulação de ensino e micro experiências orientada por modelos de capacitação docente; j) Estágios em cursos de graduação (*Ibidem*, p. 2).

Há uma preocupação evidente com a formação dos administradores que se transformaram em professores, a dimensão didático-pedagógica voltada para o ensino e aprendizagem dos conteúdos da Administração começa a ser colocada em destaque. Mas é importante deixar claro, que a formação docente se faz de forma que os professores possam mudar as suas concepções de ensino, de aprendizagem, as suas ações em sala de aula, as suas atitudes pessoais e profissionais e envolver-se com os objetivos da universidade no contexto social vigente, como reconhece Castanho (2005), a atividade de ensino vai além da simples transmissão de conteúdos.

Outras pesquisas na área de ensino de Administração foram desenvolvidas no Brasil, como a de Tordino (2008), que discute a formação do professor de Administração, levando em consideração as proposições gerais da formação docente, considerando a necessidade de se incluir no formato dos programas de formação três pilares: a formação do Administrador, formação para a docência e a capacitação docente dos administradores.

No que se segue, Tordino visualiza a formação do administrador relacionada a uma visão abrangente e articulada, no sentido de vincular a estratégia à operação, considerando o novo contexto mundial de internalização da produção e globalização do mercado. Nesse aspecto, torna-se imprescindível o conhecimento específico da área; as competências profissionais no uso de métodos, técnicas e tecnologias de apoio ao trabalho; habilidades e atitudes necessárias à execução de atividades e tarefas no ambiente empresarial.

No que diz respeito à formação da docência, existe a preocupação com a compreensão do papel da Escola e do Ensino Superior, visto que é neste contexto que ocorre boa parte da formação individual das pessoas a partir de conteúdos e valores. Nas investigações de Tordino a educação, nesse âmbito, assume uma função que insiste em sustentar a superestrutura ideológica através da cultura, da organização social e da distribuição do poder da sociedade e por mais contraditório que seja, também pode estar ao serviço da transformação social, porque o administrador docente, ou docente administrador assume o papel de formador num contexto histórico, social e cultural.

Na atividade de ensino se inclui a articulação de esforços e recursos para atender as necessidades sociais dos formandos, a exercer a docência como educadores que ajudam no esclarecimento das contradições inerentes a cultura e as organizações sociais. A capacitação docente do administrador na visão de Tordino (2008) é o processo pelo qual o professor passa pela formação com duplos desafios:

[...] entender se a formação do administrador deva concebê-la como profissional potencialmente capaz de articular saberes da área em nexos complexos, ou apenas como conhecedor de técnicas funcionais especializadas: mercadológicas no âmbito do ensino superior vigente, por outro, articulam a área de administração no âmbito do ensino Superior. Simultaneamente, abre duas vertentes reflexivas e a orientadas à ação, que envolve a docência em administração e a docência no ensino superior (*Ibidem*, 2008, p.102).

A formação do administrador como professor circunscreve nos saberes, competências e habilidades convencionadas na lógica da profissão docente. A formação de professores, na perspectiva de Pacheco (1995), encontra-se atualizada conforme as novas exigências sociais do processo formativo, no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, os professores de



Administração, como os demais professores do ensino superior, desempenham a sua profissão docente numa universidade num contexto histórico e sociocultural e suas necessidades formativas na área dos saberes e competências docentes é a mesma de qualquer outro professor.

Assim, o processo formativo deve englobar estratégias de aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais e de relacionamentos, para o professor atuar no cotidiano no contexto de sala de aula e nas suas tomadas de decisão no contexto institucional. Como diz Pacheco (1995, p. 130), “saber relacionar-se com os outros, estabelecer relações de empatia, revelar atitudes adequadas à interação, conhecer-se a si próprio [...]”.

Na dimensão profissional a tomada de decisão é inerente à docência, é integrada ao desenvolvimento do currículo, inclusive as decisões didáticas e as decisões em nível da instituição. Desse modo, as decisões estão subjacentes às competências relacionadas aos aspectos organizacionais, sociais, culturais e profissionais (*Ibidem*, 1995), considerando a questão didática do ensino superior.

### **3.5 A formação docente e decisões no contexto da organização e desenvolvimento curricular do curso de administração.**

Parte-se do princípio de que o currículo é uma construção social e histórica, não é neutra e nem atemporal (Pacheco, 2000). Isto significa que, de acordo com cada momento histórico e cada época, os professores estabelecem tipos de relações políticas que permitem a organização curricular. No ensino superior no Brasil, nestes últimos anos, o currículo dos cursos universitários é determinado pela orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a partir dessa relação se instala a questão da territorialização entre o contexto nacional, regional e local, como está demonstrada no esquema a seguir.

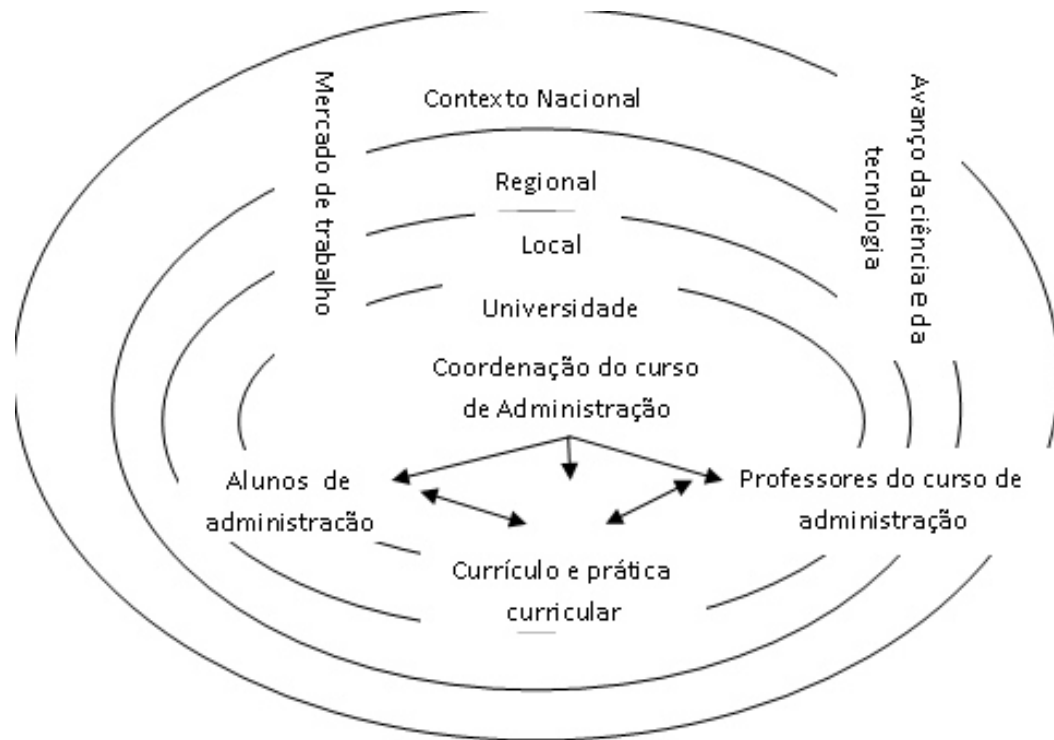


Figura 1. Relações entre os diferentes contextos do currículo de administração.

A coexistência entre o território do currículo local e nacional dá-se por meio de “um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo”, mas é necessário definir critérios que dizem respeito à coordenação vertical e horizontal dos projetos da universidade (Pacheco 2000, p. 9).

### 3.5.1 Professores e suas articulações curriculares

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem as competências curriculares para os cursos de Administração, mas deixa em aberto a possibilidade das universidades incluírem no currículo local, elementos curriculares regionais e nacionais (Resolução da CES/CNE n. 4, 2005), como se observa a articulação na figura 2,

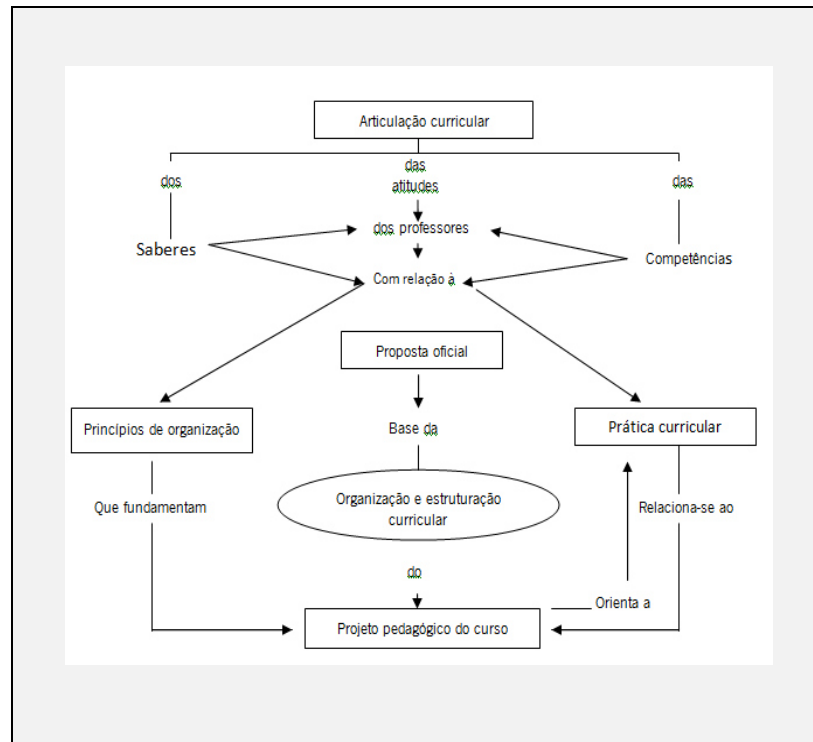


Figura 2. Articulação entre o currículo oficial, os saberes e competências dos professores na organização do currículo do curso de Administração.

A Figura 2 ilustra as articulações docentes no processo de decisão curricular, mediante várias articulações. O currículo oficial é de grande relevância para a construção do Projeto Pedagógico do curso, que por sua vez, orienta o que acontece nas aulas e nas experiências dos professores e estudantes de Administração. Sendo assim, é a partir da organização e da estruturação curricular que originalmente é determinada a distribuição da carga horária, a organização da grade curricular, a organização didático-pedagógica, o tamanho da turma e entre outros.

### 3.5.1.1 Professores e suas articulações na prática curricular

A formação na área de administração foi tomada como referência para o entendimento dos aspectos teóricos envolvidos na formação do administrador, vinculada aos saberes, competências e atitudes dos professores da área. A formação do Administrador na graduação, historicamente, estabelece conexões com as teorias que permeiam os fundamentos da teoria da administração. Motta (1993) defende que a administração se originou com base na produtividade, gerada a partir do período da Revolução industrial, com ascensão da burguesia. As teorias administrativas como indicam os estudos de Vital e Karam (2012) surgiram em contextos que defendiam a eficiência organizacional para

incrementar os lucros dos capitalistas. No entanto, a formação do administrador está fortemente relacionada com essa epistemologia.

A preocupação com o ensino de Administração no Brasil por parte de alguns teóricos da área, diz respeito às decisões curriculares e às práticas curriculares em sala de aula, quando a função do ensino se reduziu à reprodução de conceitos, deixando de lado a realidade socioeconômica do Brasil. Diante dessa problemática, Oliveira e Ferreira (2008) discutem a possibilidade do ensino da área, considerar a realidade social que os estudantes estão inseridos, procurando desenvolver uma postura administrativa, para que os profissionais se posicionem diante das distintas funções da organização. Postura equiparada à concepção de Ramos (1984) de formar o administrador de maneira ampla para gerir não somente as organizações, mas também a sociedade.

Segundo Aktouf (2005), esse encaminhamento crítico é útil para refletir o ensino de Administração baseado na reprodução de modelos conformistas. O autor manifesta a sua preocupação com o ensino, reiterando que as instituições de graduação e pós-graduação em Administração tenham uma postura adequada à formação profissional dos administradores e pesquisadores, como agentes de mudança na superação de práticas reprodutoras de ferramentas e execuções de tarefas baseadas nas organizações curriculares tradicionais.

A organização curricular do curso de Administração foi implantada no Brasil com base nas teorias tradicionais, ou seja, nos pensadores da Administração Científica e seus métodos, mas no decorrer do tempo sofreu influência das tendências das teorias críticas e das multiculturalistas (Silva, Teixeira & Magalhães, 2005).

A perspectiva tradicional predominou, por longos anos, no currículo de administração com os seus fundamentos de eficácia organizacional. Desse modo, foram focadas as questões econômicas e financeiras, com a viabilidade dos conceitos de eficiência e geração de resultados. Houve assim, uma aproximação aos fundamentos tayloristas no que diz respeito à organização dos conteúdos curriculares, que apresentam um encadeamento em uma ordem determinada, a fim de atender de forma eficiente as necessidades impostas pelo mercado de trabalho (Silva, Teixeira & Magalhães, 2005).

### 3.5.1.2 Professores e suas articulações no projeto político-pedagógico do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Em nível mais amplo, a história do curso de administração no Brasil para formação dos administradores, ressalta que o mesmo surgiu vinculado ao desenvolvimento das grandes unidades produtivas na economia do país, pela necessidade de profissionais com prática específica para executar diferentes funções internas nas organizações. Neste contexto a profissão de Administrador foi criada por meio da Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965 (Conselho Regional de Administração da Bahia, 2010).

A contextualização do projeto pedagógico do curso de Administração da UFT é um indicador de organização e estruturação do curso de Administração. O PPC como instrumento de organização curricular, consubstancialmente é elaborado pelos professores do curso, devendo, assim, levar em conta o contexto das políticas econômicas do país, as novas demandas de exigências de qualificação em nível nacional, local e o contexto interno da organização. Na UFT a proposta de formação do administrador relaciona-se à preservação dos recursos naturais e ao respeito à diversidade cultural, para assegurar a sustentabilidade econômica da Amazônia Legal.

A contextualização histórica da UFT mostrou que o contexto organizacional se funde com a história da UNITINS, a partir da criação da UFT em 2000 e implantada em Palmas em 2003, com o suporte da primeira universidade. O curso de administração na UFT foi criado por meio da Resolução n°. 0036/00, de 31/01/2000 do Conselho Curador, e implantado no Campus Universitário de Palmas em maio de 2003 (Resolução do CONSEPE n.15, 2010).

Os aspectos históricos do currículo e da organização curricular do curso de Administração da UFT, segundo o PPC (Resolução do CONSEPE n 15, 2010) foi herança da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS - (Universidade pública mantida pelo governo do Estado do Tocantins). A história dessas duas universidades interrelacionaram-se desde a política de extinção da UNITINS e criação da UFT. Com a implantação da UFT, o currículo e os alunos da primeira começaram a fazer parte da segunda, no entanto, os professores foram submetidos ao concurso público junto aos candidatos de todo país para compor o quadro de docentes do sistema federal. No PPC (Resolução da CES/CNE n.4, 2010) destaca-se que a universidade mesmo sendo nova, incorporou o currículo da UNITINS, bem como, toda a estrutura física e patrimonial. Foram vários atores que ajudaram nessa organização, presentes, atualmente, ou não na UFT participaram nessa construção. Mesmo com as modificações feitas a partir das novas DCN (Resolução da CES/CNE n.4, 2005) para o curso de graduação em

Administração, houve contribuição dos professores da UNITINS para a elaboração do novo currículo, como se observa no PPC de Administração, a seguir.

O curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins – UFT foi criado por meio da Resolução nº. 0036/00, de 31/01/2000 do Conselho Curador, sendo implantado no Campus Universitário de Palmas, então sob a égide da Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS. Foi reconhecido pelo dec. Nº 1.779/2003 e publicado no Diário Oficial do Estado nº 1.403, de 27/06/2003. Antes, porém, já existia o curso de Administração na cidade de Miracema, também pertencente à referida universidade e que, paralelamente, funcionou até a sua completa transferência para a atual Universidade Federal (*Ibidem*, 2010, p. 10).

Fica claro, que o currículo do curso de Administração da UFT foi herdado da instituição anterior (UNITINS). Entendem-se, assim, como Pacheco (2000), que o currículo além de intenção é uma realidade que acontece num contexto, bem como, pode ser entendido como o “resultado de decisões tomadas em vários contextos” (*Ibidem*, p.7). Neste sentido, há um entrelaçamento entre o currículo elaborado no contexto institucional da UNITINS e o contexto institucional da UFT vigente até ser substituído pela nova proposta curricular pedagógica do curso.

Os professores do curso de administração da UFT elaboraram o projeto pedagógico apresentando uma proposta de conteúdos conforme as DCN de 2005. Os conteúdos estão assim ordenados: Conteúdos de Formação Básica, com uma formação sociopolítica com base na área de ciências humanas, ciências aplicadas e as tecnologias da comunicação e informação. Os Conteúdos de Formação Profissional estão voltados para formação técnico-científica, concentrados na formação profissional. Os Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias estão direcionados à formação técnico-prática, visando uma proposta de desenvolvimento da capacidade e do raciocínio quantitativo e operacional, por meio de estratégias e procedimentos tecnológicos, para aplicabilidade no campo da administração. Os Conteúdos de Formação Complementar para uma formação teórico-metodológica, visam desenvolver saberes, competências dos formandos para o enriquecimento do seu perfil profissional, por meio de habilidades que transitam em diferentes dimensões e princípios de transversalidade e interdisciplinaridade.

O perfil dos alunos do curso de Administração da UFT foi inserido no PPC tendo como base os dados recolhidos pela Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), a partir do diagnóstico realizado sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da UFT, com base nas seguintes características: sexo, faixa etária, estado civil, cor/raça/etnia, tipo de residência, meio de transporte para chegar a UFT, ocupação atual, chefe de família, renda familiar, uso do computador, preferência e expectativa em relação ao curso e turno que estuda (Resolução do CONSEPE n.15, 2010).

O curso de Administração no seu PPC, inclui as competências técnicas, de gestão e social, visando à formação de administradores, como cidadãos e profissionais com determinados valores, o que implica na responsabilidade social, ética, aperfeiçoamento profissional contínuo dos professores, visão humana, interdisciplinar e global. Em síntese, é atribuída aos professores do curso a função de formar profissionais e executar a política do currículo oficial.

O PPC de Administração da UFT deixa claro o perfil do administrador que o curso pretende formar. Uma proposta vinculada à política da UFT e articulada à política do MEC na perspectiva de desenvolver um profissional integrado com as necessidades locais, regionais e nacionais (Resolução do CONSEPE n.15, 2010). Assim, viabiliza-se a finalidade de formar um gestor com perfil diversificado, que contemple competências capazes de subsidiar a sua atuação de forma sistêmica em organizações com ou sem fins lucrativos.

As diretrizes curriculares direcionaram a proposta do curso de Administração para a formação do Administrador, dando prioridade as orientações das DCN (Resolução da CES/CNE n.4, 2005). No entanto, para implantar essas prioridades, o curso propôs um eixo norteador como fundamento do trabalho formativo dos professores, que foi introduzida a partir do tema norteador (gestão) e dos temas transversais, como: desenvolvimento sustentável, responsabilidade social, empreendedorismo e ética profissional. Em linhas gerais, o projeto sistematiza-se com base no princípio da transdisciplinaridade, mas não fica esclarecida a orientação metodológica da relação entre temas transversais e os conteúdos das disciplinas que fazem parte da matriz curricular.

No projeto pedagógico do curso (PPC) de Administração da UFT, a transversalidade se constituiu numa proposta para viabilizar a organização curricular, visando instituir uma possibilidade de analogia entre os conhecimentos sistematizados teoricamente e a questões da vida. Em contrapartida, a equipe de professores apresenta uma formação diversificada: licenciados, bacharéis (administradores e outras profissões) e tecnólogos (Resolução do CONSEPE, n.15 2010), mas o PPC parte do pressuposto, que os professores das diferentes áreas de formação consigam fazer uso de suas competências e saberes para a formação dos profissionais de administração. Desse modo, o eixo norteador: Gestão e temas transversais (Desenvolvimento Sustentável, Responsabilidade Social, Empreendedorismo e Ética Profissional) se constituem como fundamento para a organização e a prática proposta curricular.

O PPC deixa claro que o eixo norteador é uma orientação à formação dos Administradores da UFT, considerando os recursos naturais, a diversidade cultural, a sustentabilidade econômica,

mantendo ligação com os outros Estados da Região Norte do país. Tal processo estará voltado para a formação de pessoas com visão crítica de mundo e com capacidade de enfrentar desafios, interagindo permanentemente com as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, entre outras.

A estrutura curricular do curso de Administração deu-se por meio de uma matriz disciplinar, que se divide entre disciplinas obrigatórias e optativas, ofertadas por semestre, com “o correspondente número de créditos, carga horária e pré-requisitos” (*Ibidem*, 2010, p.22), as quais são agrupadas em grupos de conhecimentos (*Ibidem*, 2010, p.23). [...]. “As disciplinas, como um todo, somam 3000 horas/aula, que significam 200 créditos, incluindo 120 horas de atividades complementares, conforme Portaria da Universidade” (*Ibidem*, 2010, p.22). Sendo assim, a estrutura curricular é formada por disciplinas do currículo e pelas atividades complementares.

As atividades complementares são elementos indicados como componentes do currículo. Tais atividades foram regulamentadas no contexto da UFT pela Resolução do CONSEPE nº 009/2005, em 16 de dezembro de 2005, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, no “art. 4º, as atividades complementares dos cursos da Universidade Federal do Tocantins são obrigatórias e estão divididas em três tipos, assim discriminadas: pesquisa, ensino e extensão” (Resolução do CONSEPE n. 9, 2005, pp.2-3).

A estrutura das atividades complementares proposta na UFT não se diferencia daquela de outras universidades brasileiras, resta aos alunos buscar documentos comprobatórios de suas atividades complementares para fazer uma somatória de carga horária e conseguir a pontuação exigida para a obtenção de grau. Nesse sentido, eles procuram participar de eventos e outras atividades oferecidas dentro e fora da Universidade para atender a essa exigência. No entanto, não há uma divisão equitativa entre atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão, visto que a universidade não tem como oferecê-las a totalidade dos alunos, principalmente aquelas propostas, como: atividades de monitoria, participação em pesquisas da UFT, tipos de atividades que ajudam na elaboração de artigos e textos para publicação em anais de congressos.

Nas atividades complementares, os alunos são independentes e qualquer atividade é opcional, no entanto, o projeto pedagógico do curso de administração relacionou-as no eixo norteador (gestão) e com pilares de contextualização do currículo (temas transversais), visando que os estudantes participem de atividades e apresentem o certificado comprobatório, para que lhe seja atribuído o aproveitamento de horas e carga horária total.



No projeto pedagógico são definidas as competências que serão desenvolvidas por meio das disciplinas e das atividades complementares e no final do curso de cada turma, o estágio entra como carga horária complementar para formação do perfil do estudante.

Observa-se que as disciplinas do curso de Administração são organizadas por grupos de aprendizagem, de acordo com os conteúdos propostos pelas DCN (Resolução da CES/CNE n.4, 2005), como: conteúdos de formação básica; conteúdos de formação profissional, estudos quantitativos, suas tecnologias e estudos complementares.

Observa-se que, na operacionalização do currículo no Projeto Pedagógico do curso se instituiu o enfoque cognitivo para o ensino na graduação de Administração, privilegiando o aprender a aprender, mas não fica claro se essa decisão foi uma negociação com o grupo de professores, ou se foi iniciativa dos elaboradores do Projeto Pedagógico do Curso. Caso tenha sido decidido pelos últimos, corre o risco de tal orientação não ter significado para os professores de Administração, que em sua formação não estudam as teorias de ensino e aprendizagem. Os métodos de ensino são definidos de forma justaposta, carecendo, assim de uma articulação com a pesquisa e extensão.

A proposta de avaliação curricular do curso de Administração encontra-se no Projeto Pedagógico do Curso de Administração (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010) e o seu entendimento é que a avaliação é um instrumento que aponta o encaminhamento para resolução dos problemas do curso, para indicar alternativas para resolução de problemas da prática pedagógica e da gestão do curso. “[...]. Esta é uma temática que se encontra em discussão na Universidade como um todo, inclusive por meio de experiências concretas, com a aplicação de questionários aos alunos pela Comissão Própria de Avaliação – CPA” (*Ibidem*, 2010, p. 42). Neste aspecto, existem algumas críticas no contexto brasileiro sobre a avaliação externa referente à dificuldade da mudança no seio das universidades para consolidar os projetos de formação inovadora, como é levantada a hipótese por Sordi (2005) quando diz que “uma das hipóteses mais frequente é a falta de adesão de professores e alunos ao espírito do projeto, ou ainda, a falta de capacitação de ambos para praticar seus ofícios numa lógica” inovadora (*Ibidem*, 2005, p.127).

No PPC, a escolha dos indicadores da avaliação e o modo como são explicitados dão ideia de como a avaliação é desenvolvida no contexto da instituição. A avaliação tratada no PPC está vinculada à avaliação externa feita pelo MEC nas Instituições de Ensino Superior (IES). Existe a referência nas Diretrizes institucionais e nas Diretrizes Curriculares como uma forma de avaliação do Curso de Administração.

A avaliação é vista como uma necessidade imposta pelas Diretrizes do MEC/DCN (Resolução da CES/CNE n. 4, 2005). As Diretrizes institucionais abordam os aspectos teóricos conceituais do PPC, visando garantir a participação dos agentes (professores e alunos) envolvidos no curso de Administração e o critério de qualidade, tendo como indicadores: os objetivos e a metodologia do processo avaliativo do curso de Administração.

Os agentes do processo avaliativo estão divididos em internos (docentes, discentes, coordenação do curso, coordenação de campus, secretaria de curso) e externos (interlocutores, organizações, especialistas da área, comunidade em geral). Cabe entender a avaliação como instrumento da prática curricular, que envolve professores, alunos, as representações do curso e setores da universidade. No entanto, a preocupação é com que tipo de avaliação, feito pelos agentes externos. Até que ponto esse tipo de avaliação interfere na organização e decisões curriculares no contexto do curso de Administração na UFT (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010).

Alguns aspectos são propostos para acompanhamento da avaliação do projeto pedagógico do curso. Esse tipo de acompanhamento diz respeito aos encontros sistemáticos para a avaliação de planos de aprendizagem, para discutir a operacionalização das disciplinas, as questões de interdisciplinaridades, questões teóricas e de competências, a avaliação dos alunos conforme suas vivências no curso e o seu ponto de vista. Na avaliação há um foco na interdisciplinaridade e não na transdisciplinaridade proposta como eixo norteador da prática curricular.

Tais propostas de acompanhamento do PPC expressa à preocupação com o compromisso, com a comunicação e a cooperação dos professores na prática curricular, a responsabilidade dos alunos em opinarem nas situações vivenciadas no ensino e aprendizagem, com a avaliação da prática curricular e opinião sobre como se encontra as decisões curriculares no contexto de sua formação.

A avaliação é percebida no projeto pedagógico do curso como um processo de construção e reconstrução, como um elemento que pode proporcionar qualidade e que delimita a possibilidade dos professores avaliarem os alunos e serem avaliados por eles. É tratada no projeto como um pressuposto, assim não são explicitados os procedimentos, os critérios e o tipo de avaliação da aprendizagem. A proposta é ampla, aborda a avaliação interna como: a avaliação da prática de sala de aula, dos planos de ensino e das dificuldades inerentes a operacionalização do curso pelos professores e pelos alunos.

No intuito de caracterizar os indicadores das atividades de pesquisa e extensão proposta no PPC de Administração recorreu-se aos aspectos abordados nesse documento, que transparecem as

orientações para essas atividades. Quais as coordenadas que são postas e que servem como base para a elaboração e execução dos projetos de Pesquisas e de Extensão.

No PPC, a tríade Pesquisa, Ensino e Extensão são abordados como atividades *a priori* a fim de promover uma relação entre os objetivos de aprendizagem e as demandas da comunidade, em um sistema de parceria entre o ambiente acadêmico e a comunidade. O objetivo nessa atividade é visar que o aluno coloque em prática na universidade e no contexto externo (comunidade) aquilo que aprendeu em sala de aula; Com essa visão, o curso de administração propõe a integração entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010).

Com essa compreensão, o Curso de graduação em administração da UFT, em seu PPC, revela que o ensino integrado à extensão e a pesquisa são do tipo que assegura a produção de conhecimentos científicos, por meio de uma orientação sistemática, da participação e do desenvolvimento de projetos nas suas diferentes etapas, desde o levantamento bibliográfico, recolha de dados, tabulação dos dados e intervenção na realidade do objeto em estudo. Neste aspecto, destacam-se os indicadores da Pesquisa e Extensão propostos pelo Curso de administração para integrar a prática curricular do curso em estudo (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010).

Os projetos de extensão aparecem com duas finalidades, que são: promoção da cidadania e formação da comunidade interna, ou seja, observa-se que os dois tipos de projetos estão voltados para apoiar o próprio aluno da UFT do curso de Administração, seja no âmbito da consciência étnico cultural, da assistência e da cultura, seja no âmbito da formação dos estudantes relacionada com os seus interesses e necessidades vinculadas às questões da atualidade, as suas dificuldades acadêmicas na área de leitura e produção de textos. Ainda se verifica a finalidade dos estudantes se envolverem como parceiros dos professores no desenvolvimento dos projetos do curso de administração, entendido como extensão para os alunos (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010).

Os projetos de pesquisa estão vinculados à Iniciação Científica dos alunos, sejam como bolsistas ou como voluntários, mas para aqueles que despertam o interesse por esse tipo de atividade. Existem os grupos de pesquisas do Curso de Administração, vinculados aos diferentes professores, resta aos alunos a se inserirem no grupo de interesse, mas não é indicada a capacidade de abrangência em termos de quantidade.

O modo como as atividades de Pesquisa e Extensão estão propostas no PPC demonstra que há uma divisão clara entre as três atividades principais da universidade. Mesmo que no PPC se tenha apresentado a concepção sobre a tríade (Ensino, Pesquisa e Extensão) como atividades indissociáveis,

ficam delimitadas as decisões de ensino por um lado e de Extensão e Pesquisa por outro, uma prática muito antiga nas universidades brasileiras.

### 3.6 Princípios de organização na prática curricular

#### 3.6.1 Gestão flexível do projeto pedagógico

Para Saviane (1997), o projeto pedagógico de uma instituição escolar pode ser interpretado como as ações educacionais de planejamento pedagógico, elaboração do currículo e atividades que direcionam todas as ações que historicamente são assimiladas e sistematizadas para se transformarem em saberes.

As universidades vêm construindo os seus projetos, considerando-os como possibilidades com finalidades múltiplas, dentre eles, o planejamento para criação de condições, alocações de recursos, gestão curricular. Nesse caso, o projeto pedagógico só tem a sua existência como dispositivo organizacional se o professor assumir o papel de decisor político.

Segundo Pacheco (2002), o projeto pedagógico é respaldado na lógica da profissionalidade docente, isso porque é elaborado pelos professores, que fazem propostas de intervenção didática com base nas seguintes questões: o que ensinar? Como e com que ensinar? O que, como e quando avaliar?

Essas questões educacionais estão relacionadas com o princípio de flexibilidade e vinculadas as novas configurações assumidas pelo currículo. Tal princípio tem-se configurado também conforme as manifestações das novas lógicas “sociais, econômicas, políticas e culturais (Veiga-Neto, 2005). E em contrapartida, o projeto pedagógico tem sido o instrumento das organizações curriculares.

No Brasil, o projeto pedagógico já vem sendo estudado por pesquisadores, como: Moreira; Fazenda; Garcia; Veiga-Neto; dentre outros dos quais destaca-se Eyng (2011, p.1) que diz:

[...] O currículo é concebido como Projeto Pedagógico e incorpora as dimensões mais amplas e dinâmicas do fenômeno educativo. Essa concepção apoia-se nas políticas nacionais da educação e na produção científica desse campo de investigação, como se verá a seguir. O currículo, ou seja, o projeto pedagógico é entendido sempre como processo, resultante dos significados construídos socialmente que, ao mesmo tempo em que se apoia no conhecimento e na trajetória historicamente construídos, faz uma projeção de futuro, é ao mesmo tempo instituído e instituinte. O projeto pedagógico e a avaliação institucional se configuram como estratégias primordiais na gestão da ação educativa que objetive a conquista de uma maior autonomia com vistas a construção da identidade institucional.

O projeto pedagógico do ensino superior diferencia-se do projeto escolar em termos de organização interna, nível de ensino, objetivos, organização e gestão didático-pedagógica. Nas universidades, são vários os projetos, conforme as diferentes coordenações de cursos, mas todos têm uma diretriz nacional e orientações da universidade em que estão inseridos. O projeto pedagógico

incorpora um conjunto de intencionalidades, como: concepções, crenças, juízos de valor e os princípios orientadores da educação.

Tratar de desenvolvimento curricular, faz pensar nas necessidades da operacionalização do currículo com base em princípios (Pacheco, 2002), dentre os quais se destacam a flexibilidade, a transversalidade, a diferenciação e a mobilidade. Esses princípios são discutidos por Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004). Além de eleger os quatro princípios anteriores, escolhera-se também a transdisciplinaridade, visto que, a formação na universidade têm tido uma tendência com base nas disciplinas autônomas e isoladas. Com o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social começa a emergir no contexto universitário a necessidade de aproximação entre as diferentes disciplinas que compõem a grade curricular de um determinado curso que visa uma formação profissional mais coerente com o novo mundo do trabalho. Como se observa em Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004, pp. 40-41).

Tais princípios são pronunciadores de uma visão curricular desvinculada das perspectivas de racionalidade técnica e da sua matriz acrítica que permanecem e imprimem ao conceito um enfoque reducionista da complexidade, bem como uma excessiva centração nos conteúdos de aprendizagem com a conseqüente desvalorização do desenvolvimento de competências/saberes básicos a que fizemos referência.

Os princípios aqui abordados não se excluem como acredita os autores citados (2004), eles garantem a orientação e regulam a dinâmica da gestão curricular. Além disso, possibilitam ao grupo de docentes estabelecerem relações com a proposta nacional, repensar o currículo e promover a sua reconstrução em nível local.

### 3.6.2 Princípio da flexibilidade

O sentido de flexibilidade tratado neste projeto diz respeito às estratégias de desenvolvimento curricular como processo aberto, dinâmico e com possibilidades de mudança do processo didático ao longo do tempo (Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão, 2004). Trata-se da maneira como os professores fazem um equilíbrio entre a cultura local e a proposta nacional, por meio de discussões em função dos aspectos sociais, culturais (Pacheco, 2002) e formativos dos alunos universitários. O princípio de flexibilidade, de acordo com Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão:

retoma, portanto, uma compreensão mais abrangente do conceito do currículo, na qual a ideia de flexibilização deve ser percebida quer ao nível da dimensão instituída (seleção e organização dos conteúdos), quer sobretudo, ao nível da dimensão instituinte, como oportunidade de adequação estratégica desses saberes de referência às situações, sempre singulares, das práticas curriculares (*Ibidem*, 20004, p. 129),.

Nesse sentido, o projeto pedagógico tem como pressuposto uma tendência à flexibilização, ou seja, a proposta parte da orientação curricular no nível nacional. Em cada universidade o corpo docente atribui um sentido ao currículo, fazendo um ajustamento entre os objetivos estruturais e a especificidade das circunstâncias que marcam a realidade local, as condições da universidade, a formação dos professores, as características socioculturais dos alunos. Nesse contexto, os professores assumem uma atitude de pesquisadores e de reflexivos.

Esta possibilidade do professor ser, também ele flexível na gestão das propostas pragmáticas, pressupõe que os professores se tornem, eles mesmos, profissionais criticamente reflexivos, conferindo às suas práticas o sentido não de atores e de intérpretes de uma peça que outros pensaram e decidiram, mas sim de autores e decisores da natureza e qualidade da sua intervenção aos diferentes níveis do sistema educativo ( *Ibidem*, 2004, p.129).

A flexibilidade é analisada em dois aspectos. O aspecto epistemológico reflete os conhecimentos incluídos na proposta pedagógica e curricular, ou seja, a natureza e os níveis que devem ser considerados em cada fase formativa do aluno universitário. No aspecto relacionado à organização é definida uma matriz curricular que reflete a inter-relação dos diferentes tipos de conhecimento e como é possível fazer a reconstrução. Nesse aspecto, busca-se uma relação interativa e recursiva, priorizando-se a instauração de novos significados, a sequência e a avaliação (Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão, 2004, p.54).

Nas universidades brasileiras, os cursos superiores apresentam em sua constituição um currículo formado por disciplinas. Isso é uma cultura estabelecida na formação universitária. A tendência de flexibilização na gestão curricular constitui-se numa estratégia no âmbito da renovação curricular a fim de compreender a formação pautada pela natureza dos planos de estudo, dos programas das disciplinas baseadas numa relação transdisciplinar, definir os perfis de competências, a coerência epistêmica organizacional, os princípios orientadores do projeto pedagógico e os critérios de participação nas tomadas de decisão, instituindo relações de democracia, a natureza das estratégias de ensino e aprendizagem e a gestão de espaços, de tempo e de recursos materiais e humanos.

### 3.6.3 Princípio de diferenciação curricular

O princípio da diferenciação toma como referência a heterogeneidade e a diferença. Apresenta a marca da singularidade, ou seja, trata do respeito à singularidade, à identidade pessoal e à diversidade encontrada na vida coletiva. Com essa orientação, a gestão do currículo, no cotidiano deve considerar as necessidades formativas dos alunos, observando o sistema educativo não somente

a dimensão formal, mas também, as atividades planejadas, considerando as diferenças, sem fazer exclusão, como na tendência curricular de acordo com esse princípio.

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de desenvolvimento curricular, designadamente no quadro de flexibilização curricular, ter em atenção e respeitar o direito, a diferença, quer ao nível individual e relativamente às características de personalidade, quer a nível coletivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades (*ibidem*, 2004, p.65).

Com base nesse princípio, a gestão curricular é reconhecida como a aprendizagem daqueles que estão nas universidades (adolescentes, jovens e adultos); em segundo lugar, as competências adquiridas nos diferentes contextos e as novas competências formadas no percurso académico servem para desenvolver atividades de enriquecimento curricular que representem a diferenciação no projeto.

#### 3.6.4 Princípio de Mobilidade Curricular

Nos diferentes países, nos últimos anos, o princípio da mobilidade vem aparecendo no discurso educacional, sua recorrência e incidência trazem implicações para os sistemas e subsistemas que organizam o ensino nos diversos níveis da educação (Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão, 2004, p.54). Esse princípio trata da mobilidade referente às pessoas e/ou as ideias, a sua cultura e sua vida social.

O currículo no contexto educacional baseado no princípio da mobilidade orienta práticas pedagógicas de mobilização, com objetivos e competências necessárias para a mobilização cultural e fases de movimentos culturais coletivos, (Wexler, 2007).

Cachapuz, S'a-Chaves e Paixão (2004) destacam uma questão fundamental em relação à mobilidade no sentido de princípio curricular, que diz respeito aos critérios que regulam a supervisão dos processos, vinculados à ética, aos avanços nas ciências e na tecnologia da comunicação. Eles reconhecem como é facilitado os processos que configuram as novas identidades e as novas formas culturais, bem como, a possibilidade de conexão.

A possibilidade de conexão tem a ver com uma compreensão do conceito de fronteiras, entendido não já no sentido habitual (como algo que separa e desune), mas entendidos os espaços de fronteira como lugares de aproximação, de trânsito, de facilitação da mobilidade e de construção de novas possibilidades na comunicação e na intercompreensão das pessoas, dos povos e das sociedades (*Ibidem*, 2004, p. 130).

Essa questão vincula-se à mobilidade, envolvendo a discussão sobre a conexão a partir da relação estabelecida entre os diferentes subsistemas de ensino (geral, tecnológico, profissionalizante). Em seu conjunto, os subsistemas procuram constituir uma resposta diversificada de educação para as populações específicas.

Com efeito, busca-se atender a uma necessidade de conceitualização e de organizações curriculares integradas, construídas ao meio da diversidade, convergência de discursos ou argumentos, os quais contribuem para a tomada de decisão curricular (Pacheco, 2001). Isto visa facilitar a mobilidade dos alunos e dos professores, criando novas dinâmicas e novos espaços de cultura curricular, bem como, de organização epistemológica mais coerente.

### 3.6.5 Princípio da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade como princípio que possibilita a relação entre a disciplina e a interdisciplinaridade é o ponto de convergência entre o fazer e o pensar, ou seja, as disciplinas seriam a base para as relações interdisciplinares (Fazenda, 1994).

Tordino (2008) entende que a interdisciplinaridade como atitude é a busca de um fazer competente. É uma atividade de ensino que procura superar a fragmentação das disciplinas e visa a produção do conhecimento. Nesse sentido, os professores ensinam aos estudantes a mobilizarem as suas preocupações para superar a fragmentação, no sentido de perceberem que não existe interpretação única da realidade.

Como base metodológica a interdisciplinaridade é interpretada como condição e possibilidade do estudante pensar com autonomia e isso implica na qualificação docente. Para além dos conteúdos teóricos e recursos didáticos, a prática requer compromisso, trabalho cooperativo e a procura de uma construção relacionada com a singularidade de cada situação. Como supõe Tordino (2008), a interdisciplinaridade deve ser entendida no âmbito do conhecimento e da atitude do sujeito com o conhecimento.

Segundo Santos (2008), o trabalho didático com esse princípio traz imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, numa relação de horizontalidade e verticalidade, para os estudantes construírem significados para si. Desse modo, os princípios aqui destacados como orientadores de uma gestão curricular são aspectos fundamentais na tentativa de uma articulação teórica, por intermédio da qual se procura compreender as relações complexas no que diz respeito à construção do projeto pedagógico, à gestão do currículo e à flexibilidade destes na prática curricular e no contexto universitário.



### 3.6.6 Princípio da transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade surge associada à integração de conhecimento. As novas exigências voltadas para o contexto educacional impõem a necessidade de novos princípios orientados para o processo formativo do ser humano, que superem os princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento. Esse princípio vincula-se à teoria da complexidade, com uma proposta de inter-relação entre diferentes saberes, na perspectiva de superação do processo de fragmentação (Santos, 2008).

Em conformidade com Nicolescu (1999) e Santos (2008), a transdisciplinaridade originou-se a partir do teorema do físico Gödel em 1931, quando diferenciou sua lógica da lógica clássica. A mesma transcende a lógica clássica do sim ou não, do é ou não é. Nesse sentido, a forma de pensamento admite aquilo que parece ser contraditório em um nível da realidade, que em outro não é.

A lógica da transdisciplinaridade transgride a lógica da não contradição e articula os contrários: sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, matéria-consciência, simplicidade-complexidade, unidade-diversidade (Santos, 2008). Nesse sentido, a transdisciplinaridade associa-se à dinâmica da multiplicidade da realidade, mas apoiada no conhecimento disciplinar. Ou seja, uma pesquisa transdisciplinar pressupõe uma pesquisa disciplinar. Existindo, assim, uma articulação com base em referenciais diversos, uma inter-relação entre o conhecimento transdisciplinar e o conhecimento disciplinar.

Nessa perspectiva, no contexto da gestão curricular a transdisciplinaridade passa a ser uma postura cognitiva, uma atitude dos coordenadores e gestores do currículo, compreendendo que o trânsito pela diversidade do conhecimento é respaldado num espírito livre de preconceitos e fronteiras epistemológicas rígidas, no entendimento de que todos os saberes são importantes e superando, assim, a hierarquia do saber.

Em Nicolescu (1999) é discutida o significado da transdisciplinaridade a partir do seu prefixo: “Trans” o que está além, “entre” “através de”, ou seja, aquilo que está além de qualquer disciplina ou entre as disciplinas ou através das diferentes disciplinas. Esse princípio tem como finalidade a compreensão do mundo mediante a unidade do conhecimento. Fourez (2008a) diz de outra forma, que a transdisciplinaridade é uma forma de ultrapassar as fronteiras disciplinares visando procurar a sinergia entre as disciplinas. Assim, trata a transversalidade dos conhecimentos construídos e das competências desenvolvidas, precisamente aqueles aspectos transversais que “conferem saberes e processos que justificam a pedagogia transdisciplinar sem desvalorizar as disciplinas que são essências e alimentam os processos transdisciplinares.

## CAPITULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 Algumas considerações

A investigação se insere na busca de uma interpretação e de uma compreensão do processo de decisões curriculares no contexto da Universidade Federal do Tocantins, tendo em consideração os indicadores e os critérios do currículo oficial em interação com o currículo local e com a prática pedagógica, uma articulação feita pelos professores do curso de Administração.

Desenvolveu-se a investigação na busca de resultados, a partir da análise das prioridades docentes e expectativas discentes sobre as decisões curriculares tomadas no curso de Administração, bem como, da caracterização de saberes e atitudes dos professores e alunos. Assim, decidiu-se por indicadores que ajudasse a fazer essa leitura. Nesse sentido, foi importante saber como se processa a participação dos professores nessas decisões e como se projetam como profissionais, de modo que o currículo esteja presente em seus fazeres pedagógicos e em suas práticas no processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia da pesquisa vinculou-se à natureza da investigação mista (qualitativa e quantitativa). A natureza dos dados qualitativos, nessas últimas décadas, já é aceitável em relação aos dados quantitativos sem que propriamente estejam vinculados ao paradigma positivista (Guba. & Lincoln, 1994). É a partir dessa relação, entre dados qualitativos e dados quantitativos, que se estruturou o projeto de pesquisa, expresso no *design* da investigação (Parâmetros, Metodologia, Técnicas de recolha de dados, Técnicas de análise de Dados e Tempo), abrangência e os aspectos éticos relacionados com a investigação.

### 4.2 Natureza da investigação

A metodologia foi definida mediante uma combinação entre as abordagens qualitativa e quantitativa. De acordo com Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa possibilita o (re)conhecimento da realidade em estudo, visando verificar o processo e os resultados, de acordo com o ponto de vista dos atores. Desse modo, considerou-se a relação entre essas metodologias, como pesquisas ricas na apreensão, percepção e descrição/explicação das decisões curriculares.

A pesquisa qualitativa diz respeito ao processo e resultados, assim, tornou-se importante que os dados fossem recolhidos em momentos de interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa,

para captar a reflexão, atribuição de sentidos e construção de significados expressos pelos professores e alunos do Curso de Administração da referida universidade. Isso possibilitou um melhor conhecimento do objeto de estudo. De acordo com Lüdke e André (1986, p.18), “o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, foca a realidade de forma complexa e contextualizada e tem o ambiente natural da pesquisa como fonte direta de recolha de dados”.

Para Lüdke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo [...]”. A investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características anteriormente citadas. Para esses autores, esse tipo de investigação tem como objetivo, em maior ou menor grau, compreender os sujeitos, suas relações e interações, tomando como base os pontos de vista deles.

Os métodos qualitativos e quantitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitem tratar da análise de projetos, planos e resultados. No caso da presente pesquisa, a investigação quantitativa está relacionada com a análise descritiva das variáveis, visando tratamento estatístico mediante técnicas de estruturação das análises. Diante deste tipo de investigação, Moreira (2006, p.51) fez as seguintes considerações:

A análise de dados quantitativos quer tenha por objetivo geral confirmar ideias ou hipóteses explícitas que o investigador tenha a priori (e fala-se nestes casos de uma análise confirmatória), quer procure antes usar esses dados para obter as ditas ideias e hipóteses (falando-se então em análise exploratória), tem sempre um de dois objetivos específicos: (a) descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou (b) descrever a relação entre as variáveis. Uma vez que o primeiro objectivo é realizado (regra geral, podendo haver excepções) para uma variável de cada vez, enquanto que o segundo implica levar em conta duas ou mais variáveis, esta distinção é útil igualmente para efeito de nossa exposição. [...].

Com essa compreensão da abordagem metodológica, estruturou-se as técnicas para a recolha dos dados essenciais, para o cumprimento dos objetivos da investigação. A opção pela pesquisa descritiva deu-se porque foi relevante na descrição e explicação das decisões curriculares tomadas no curso de Administração. Segundo Leite (2008), as descrições e explicações estão vinculadas aos fenômenos socioeconômicos, político-administrativos, educativos, dentre outros.

### 4.3 Caracterização do campo da pesquisa

#### 4.3.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Tocantins (UFT), que é uma das universidades federais mais jovens do Brasil. Essa instituição foi criada em 2003 (Resolução do CONSEPE n 15, 2010). A UFT é composta por várias sedes de norte a sul do Estado do Tocantins, constituída em sete campi (campus de Palmas, de Miracema, de Porto Nacional, de Gurupi, de Araguaína, de Tocantinópolis e o de Arraias) situados em diferentes cidades do Estado do Tocantins. O Campus Central onde se desenvolveu a pesquisa, fica na cidade de Palmas, a capital do Estado do Tocantins, como se observa na figura 3, a seguir (Dicom/UFT, sd):



Figura 3. Mapa da distribuição dos campi da UFT. Fonte: Produção gráfica da diretoria de comunicação (DICOM) - UFT/TO.

Palmas está localizada à margem direita do Rio Tocantins, cercada pelas Serras do Carmo, Lajeado, banhado pelo Rio Tocantins e possui largas avenidas e diversas áreas verdes, como é observado na Figura 4.



Figura 4. Localização da cidade de Palmas. Fonte: Foto (Gama, 2012)

A cidade surgiu de um planejamento e a sua implantação ocorreu com a separação entre o Tocantins e o Estado de Goiás (Brasil). A partir da promulgação da nova Constituição em 1988, o Estado de Tocantins foi criado e iniciou-se a construção de Palmas, inaugurada em 1989, para ser a capital definitiva do Estado. Observa-se a localização do Tocantins no mapa do Brasil, na Figura 5.



Figura 5. Localização do Tocantins no mapa do Brasil. Fonte: Wikimedia Commons (2011).

Toledo (2012) diz que nos últimos anos, a cidade de Palmas vem apresentando um crescimento demográfico significativo, pelo fato de receber pessoas de todos os estados brasileiros e de alguns países estrangeiros, impulsionados pela busca de uma melhor qualidade de vida e de condição financeira. Segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o Estado do Tocantins tinha 1.386.445 (um milhão trezentos e oitenta e três mil e quatrocentos e quarenta e cinco habitantes) e passou em 2012 para 1.478.164 (um milhão quatrocentos e setenta e oito mil e cento e sessenta e quatro habitantes).

Segundo Toledo (2012), do universo populacional do Tocantins 13 mil são originados de 151 aldeias indígenas tocaninense constituídas de diferentes etnias, como: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô-kanela, Apinayé e Pancararú (Conexão Tocantins, 2014). O município de Palmas teve a mesma tendência de crescimento populacional de 223.817 (duzentos e vinte e três mil, oitocentos e dezessete habitantes) em 2010, passou para 242,070 em 2013.

#### **4.4 Abrangência da investigação**

##### **4.4.1 Amostra da pesquisa**

A população<sup>12</sup> da pesquisa foi formada por professores e alunos do curso de Administração da UFT. O referido curso de Administração possui 24 professores efetivos, dos quais 20 (83,33%) representaram a amostra dos docentes, e de 345 alunos na sua totalidade (universo), dos quais 180 (52,17 %) corresponderam a uma amostra dos discentes, naquele período. A amostra dos alunos foi distribuída em oito períodos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7, 8º) nos semestres do curso e MBA.

De acordo com Cervo e Bervian (2002), a amostra é a parte da população ou do universo pesquisado. A amostra definitiva para o presente trabalho foi estabelecida em outubro de 2012 no período que antecedeu a execução da pesquisa.

Para efeito da pesquisa trabalhou-se com dois tipos de amostras: pequena amostra de 20 professores numa população de 24 docentes e grande amostra de 180 alunos numa população de 345 na sua totalidade. Segundo Milone e Angelini (1993), a amostra de uma dada população é grande desde que seja composta por 30 elementos e a distribuição normal esteja dentro do limite de tolerância de erro estabelecido como aceitável em torno de 5%. A amostra com menos de 30

---

<sup>12</sup> População é entendida como a totalidade dos elementos em termos estatísticos e o conjunto dos elementos que conservam características em comum, podendo ser contada, medida e/ou ordenada de maneira que atenda aos objetivos daquilo que se está investigando (Milone e Angeloni, 1993).

elementos é compreendida como pequena, desde que o erro entre a distribuição normal e o limite de erro tolerado supere crescentemente a razão inversa do tamanho da amostra, isto é, quanto menor for a amostra, maior é o erro observado – maior que 5% (Milone & Angelini, 1993).

Assim, a investigação foi desenvolvida com os professores e alunos e tomou-se como referência o elenco de disciplinas que compõem o currículo do curso de Administração e a participação desses atores no processo de tomada de decisão na prática curricular.

#### **4.5 “Design” da investigação**

Segundo Fortin (2009), o *design* da investigação é um plano lógico, criado pelo investigador a fim de obter respostas as suas questões de investigação ou suas hipóteses. De acordo com Pacheco (2009), no *design* é importante elaborar quadros, enumerando estudos a realizar, incluindo objetivos específicos, tarefas de investigação, tal como, técnicas de recolha de dados, análise de dados e tempo. Uma vez delimitado o domínio da investigação, parâmetros, metodologia, recolha de dados e análise de dados, foi elaborado um referencial metodológico para organização de dados, que contemplasse a problemática de investigação e o planeamento de tarefas a ser investigada (Quadro 4 e 5).

Quadro 4. Design da Investigação.

Domínios de Investigação	Parâmetros	Tipo de Pesquisa	Instrumento de recolha de Dados	Análise de dados	Etapas da pesquisa/ tempo
<p>Conhecimento sobre Currículo e profissionalidade docente</p> <p>Decisões curriculares curriculares no curso de administração.</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Revisão da literatura</p> <p>Modelos de desenvolvimento curricular e seu impacto na melhoria da qualidade do ensino superior; da formação e profissionalização docente.</p>	Bibliográfica	<p>Análise documental – Internet para consulta em base de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capes, universidades públicas brasileiras</li> <li>• Repositórios Institucionais e o Repositório Científico de acesso aberto de Portugal;</li> <li>• Revista de Educação;</li> <li>• Revista da ANPAD (Revista de Administração Contemporânea);</li> <li>• SDUM-A-to-Z (Revistas/e Books) na busca de: Dissertações, teses, artigos, resumos publicados com resultados de pesquisas.</li> </ul>	Consulta de referências sobre currículo; formação docente e formação do professor de Administração	<p>1ª etapa</p> <p>Junho de 2010 a agosto de 2012</p>
Decisões curriculares dos professores no ensino de administração	<p>Organização curricular e Prática curricular</p> <p>Programas e planeamento dos professores</p>	Qualitativa/Investigação documental (anotações e análise de dados)	<p>Análise Documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolução nº 4. De 13 de julho de 2005.</li> <li>– Planejamento estratégico da UFT</li> <li>– Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração da UFT.</li> <li>– Planos, programas de ensino;</li> </ul>	Análise de conteúdo	<p>2ª etapa</p> <p>Julho de 2012 a outubro de 2012</p>
Articulação entre currículo oficial, local e práticas curriculares.	Saberes, Competências e atitudes.	Quantitativa e qualitativa (elaboração e aplicação de questionários e entrevistas)	Inquérito por questionários e entrevistas	Análise de conteúdo e procedimentos de análise estatística	



Quadro 4. Design da Investigação (continuação).

Domínios de Investigação	Parâmetros	Pesquisa	Recolha de Dados	Análise de dados	Etapas da pesquisa/ tempo
Saberes dos professores do curso de Administração da UFT	Formação e Profissionalização Docente	Quantitativa X Qualitativa	Inquérito por Questionário e entrevistas.	Procedimentos de análise estatística e Análise de conteúdo	3ª etapa  Novembro de 2012 a Maio, de 2013.
Professores/alunos	Abertura da universidade e participação das partes interessadas (elaboração da tese)	Quantitativa X Qualitativa	Inquérito por Questionário e entrevistas.		
Elementos fundamentais do relatório da investigação	A relação entre partes e o todo do texto (Reelaboração da tese)-  Defesa de tese.	Quantitativa X Qualitativa	_____	Estruturação e apresentação do relatório de pesquisa respeitando as exigências da comunidade científica.	4ª etapa: junho de 2013 a junho de 2014 até janeiro de 2015

Quadro 5. Desenvolvimento da investigação.

Questões de investigação	Estudo empírico	Objetivos empíricos	Tarefas empíricas	Tempo
❖ Q1. Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?	Qualitativo e quantitativo na perspectiva dos professores.	Analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular;	Aplicação e análise de inquéritos por questionários e entrevistas	Junho de 2011 a janeiro de 2015
Q2. Quais as expectativas dos alunos em relação às práticas curriculares dos professores no curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins?	Qualitativo e quantitativo na perspectiva dos alunos			
Q3. Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?	Qualitativo e Quantitativo nas perspectivas dos professores e alunos	<p>Caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins.</p> <p>Examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares;</p> <p>Analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado as DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação;</p> <p>Identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.</p>	<p>Aplicação e análise de inquéritos por questionários e entrevistas.</p> <p>Analisar documentos relacionados com decisões curriculares para a organização e estruturação e prática curricular.</p>	

As etapas da investigação foram delimitadas em função do contexto do estudo, das relações dos professores e alunos nas decisões curriculares e da pesquisa desenvolvida, que envolveu diferentes instrumentos de coleta de dados.

#### 4.6 Técnicas de recolha de dados

Para De ketele & Rogiers (1999) os métodos principais de recolha de dados são a prática de entrevistas, a observação, o recurso a questionários e o estudo de documentos, mas não são apenas esses, existem outros de acordo com o tipo de pesquisa e a escolha do pesquisador. Nessa investigação, para atender o propósito da pesquisa descritiva, utilizou-se as seguintes técnicas de recolha de dados: estudo de documentos e inquéritos por questionários e entrevistas.

O planeamento prévio para o desenvolvimento da pesquisa, durante o doutoramento, foi sendo aprofundado e a metodologia sofreu modificações e ampliações em função da utilização de procedimentos estatísticos de análise de dados quantitativos (Oliveira, 2008) e a análise de conteúdo de dados qualitativos (Esteves, 2006).

##### 4.6.1 Inquérito por questionário

O questionário é um instrumento viável para ser aplicado a todos os inqueridos de uma só vez (Barros & Lehfeld, 1999). Neste sentido, foram tomados como referência os sujeitos e o contexto da pesquisa.

A técnica de inquérito, por intermédio do questionário, foi um meio de obtenção de dados junto aos professores e alunos do curso de administração da UFT. A sua estruturação deu-se acerca dos conteúdos curriculares que proporcionaram a organização e a construção de conhecimentos e trabalho cooperativo realizado entre os pares, metodologia, aspectos formal e informal (opiniões, atitudes).

O questionário, segundo Barros & Lehfeld (1999), é um instrumento viável ao alcance de um número elevado de respondentes, além de contribuir para caracterizar de uma só vez o número de pessoas da amostra, também é útil para recolher maior quantidade de informações e a condução dos dados relevantes, com economia de tempo.

Foram elaborados dois questionários, submetidos ao orientador da pesquisa e a uma comissão com três professores doutores especialistas, para avaliação e validação da qualidade dos instrumentos. Tomou-se como referência o tempo necessário para os questionários serem respondidos pelos inquiridos e antes de serem aplicados, testou-se a compreensão por um grupo de cinco pessoas

da área, que os responderam como teste inicial. Assim, fez-se um ajustamento das questões elaboradas inicialmente, visando privilegiar dados relevantes (Bell, 2004). De acordo com a autora é importante a aplicabilidade do instrumento como forma de teste.

Dos questionários elaborados, um foi respondido pelos professores, dentre eles, os coordenadores do curso de Administração e o outro pelos alunos do curso. O questionário 1 (professores), com questões fechadas, teve a sua esquematização dividida em duas partes, a primeira se referiu aos dados pessoais e profissionais; a segunda tratou da tomada de decisões dos professores. Para facilitar a investigação, os itens dos questionários referentes às questões formuladas foram incluídos em cinco dimensões relacionadas com os objetivos e o problema da investigação (Quadro 6).

Quadro 6. Segunda parte do questionário dos professores.

Escola de mensuração	Dimensões	
Ordem de prioridade	1	Organização e estruturação curricular.
	2	Prática curricular em sala de aula.
	3	Prática de avaliação.
	4	Saberes e competências dos professores de Administração.
	4.1	Os saberes científicos necessários aos professores de Administração para lecionar.
	4.2	Os saberes didático-pedagógicos, considerando as competências para lecionar em sala de aula.
Escala de Likert	5	Ética do professor em contexto curricular.

O questionário 2 (alunos) teve a primeira parte organizada com os dados pessoais e a segunda com os mesmos itens utilizados no questionário dos professores, mediante uma linguagem voltada para o nível dos estudantes. As questões formuladas expressaram as suas experiências vinculadas às decisões dos professores, de modo a analisar se as prioridades dos professores se relacionavam com as expectativas e com as necessidades formativas dos alunos. A estruturação da segunda parte se observa no Quadro 7.

Quadro 7. Segunda parte do questionário dos alunos.

Escola de mensuração	Dimensões	
Escala de Likert	D1	Decisões dos professores sobre o currículo do curso de administração
	D2	Decisões pedagógicas dos professores em sala de aula
	D3	Avaliação da aprendizagem
Ordem de prioridade	D4	Saberes e competências
	D4.1	Os saberes científicos necessários aos professores de Administração para lecionar.
	D4.2	Os saberes didático-pedagógicos, considerando as competências para lecionar em sala de aula.
Escala de Likert	D5	Ética do aluno em contexto curricular

No questionário dos estudantes inclui-se quatro dimensões respondidas, segundo a escala de Likert, com a finalidade de conhecer a opinião dos inquiridos sobre as decisões curriculares que estruturam e organizam o curso de Administração para promover a formação do administrador. Assim, a escala tem a seguinte compreensão: nada importante (o item não tem nenhuma relevância no contexto curricular do curso); pouco importante (tem uma relevância mínima); sem opinião (Indecisão, há dúvida se o item é relevante ou não no contexto curricular); importante (a questão descrita tem relevância no contexto curricular); muito importante (é de grande relevância no contexto curricular e faz parte da expectativa do estudante).

Os questionários dos professores e alunos foram organizados em cinco dimensões: dimensão 1- organização e estruturação curricular (as decisões curriculares dos docentes e vivências curriculares dos alunos); dimensão 2 - prática curricular do professor em sala de aula (decisões dos professores relacionadas com a prática pedagógica e a vivência de aprendizagem dos alunos); dimensão 3- prática de avaliação (as decisões dos professores sobre a avaliação e as vivências dos alunos com avaliação no contexto curricular); dimensão 4- saberes e competências dos professores para lecionar no curso de Administração do ponto de vista dos professores e alunos e a dimensão 5- ética do professor e do aluno em contexto curricular, como ilustra a figura 6.

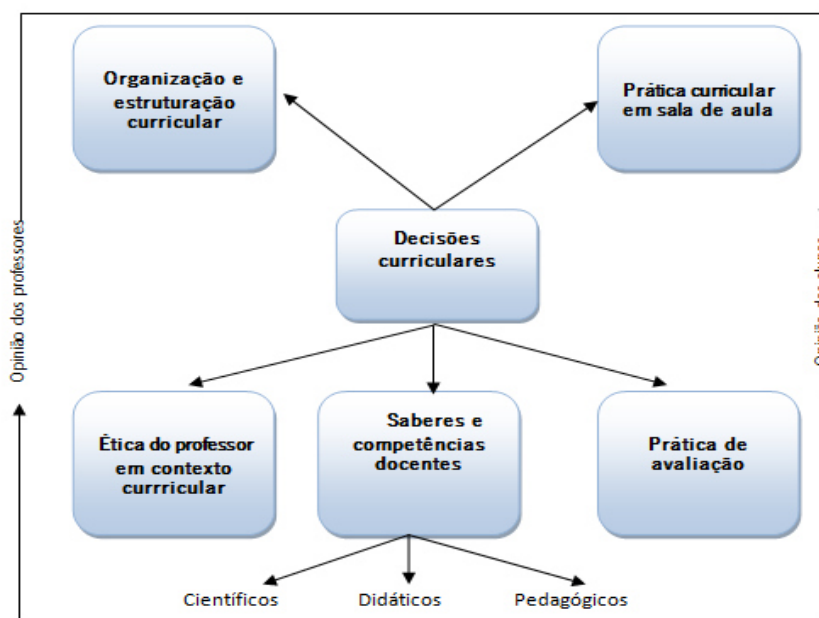


Figura 6. As dimensões do questionário dos professores.

Cada dimensão é composta por decisões que agrupa questões relacionadas com as categorias abordadas como mostra a figura 6, sendo que, as dimensões de 1 a 4 foram medidas por meio de escala hierárquica de valores e a da dimensão 5 deu-se pela escala de Likert.

Para analisar os questionários dos professores construiu-se a base de dados utilizando-se o SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (IBM, SPSS versão 20, sd), de forma que se procedeu com os cálculos de frequências e percentagens das variáveis. Na primeira parte analisaram-se as variáveis de natureza qualitativa, como: sexo; idade; formação dos professores e qualificação em especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado; experiência e anos no ensino básico e superior; carga horária entre outros dados. No questionário dos alunos, também se fez o mesmo procedimento, com os dados pessoais para a caracterização dos inquiridos. A caracterização dos professores e alunos foi apresentada em tabelas e gráficos, a partir de cruzamentos entre algumas variáveis que possibilitaram mostrar quem eram os professores e os alunos inquiridos.

O SPSS também foi utilizado na segunda parte do questionário dos professores como instrumento de apoio para a tabulação dos dados. Para cada uma das dimensões do questionário foram calculadas as frequências e o percentual de cada variável e depois se fez a média das pontuações atribuídas a cada questão de cada dimensão para verificar a hierarquia das prioridades dos professores.

Os resultados das dimensões de 1 a 4 dos questionários dos professores variaram numa escala de 1 a 5. Logo, os valores 4 e 5 na escala hierárquica indicaram prioridade alta ou muito alta atribuída pelos professores às decisões curriculares. Os valores de 1 a 3, significaram baixa prioridade. Dessa forma, calculou-se a média global dos resultados, usando a função MÉDIA no Excel, bem como, a função DESVPAD, para ordenar as prioridades de forma decrescente. O mesmo procedimento foi utilizado para o cálculo da dimensão 4 do questionário dos alunos, porque a escala se assemelhou pela igualdade com a dimensão do questionário dos professores.

A dimensão 5, ética no contexto da sala de aula, foi organizada em escala de Likert para os professores e alunos, com as seguintes categorias: discordo plenamente, discordo, sem opinião, concordo, concordo plenamente. Calculou-se a frequência e o percentual da escala, para os dez itens que indicavam decisões éticas dos professores e alunos no contexto curricular de sala de aula. Aplicou-se o mesmo procedimento para o cálculo da média de cada item, desvio padrão e a média global. Em seguida procedeu-se com a ordenação mediante a concordância da relevância de questões como situações éticas no contexto curricular, segundo o ponto de vista dos professores e dos alunos.

Terminada a primeira etapa da análise dos dados dos questionários, fez-se a relação entre os resultados das dimensões 1, 2 e 3 do questionário dos professores com os dos alunos, com intuito de responder às seguintes questões da pesquisa: Q1- Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e da prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Q2- Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins.

Considerando que as escalas dessas três dimensões do questionário dos professores e dos alunos se assemelharam, mas não eram iguais, procurou-se mostrar a relação por afinidade, validando a associação entre as dimensões na busca da relação entre as prioridades dos professores e as expectativas dos alunos. Com intuito de encontrar respostas para as questões da investigação foi calculada a média de cada item do questionário dos professores e a do seu correspondente (alunos), de tal forma que, cada grupo de questões (D1,D2,D3) do questionário 1 se relacionasse com o grupo de questões (D1,D2,D3) do questionário 2, de modo que prevalecesse sempre uma relação de semelhança.

A escala de mensuração da dimensão 4 - Saberes e competências e da dimensão 5 – Ética, por serem idênticas, fez-se a comparação direta entre os resultados dos questionários dos professores e dos alunos para responder a questão da pesquisa Q3- Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Com o objetivo de caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes e competências nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins.

#### 4.6.2 Entrevistas

A técnica do inquérito por entrevistas foi um meio de obtenção de dados junto aos professores e alunos representantes de ambas as categorias. As entrevistas foram estruturadas acerca de conteúdos curriculares que proporcionaram a organização curricular e as práticas curriculares, bem como, a sua relação com a formação dos alunos e a profissionalização dos professores.

As entrevistas serviram de complementação, uma vez que, analisadas as questões dos questionários, verificou-se como os professores se posicionavam em relação a organização e estruturação curricular, à prática curricular, aos saberes e profissionalização docente. Desse modo,

inseriu-se os professores e alunos no problema da articulação das decisões curriculares. Este instrumento, segundo Bell (2004), é um método que apresenta uma vantagem no sentido de possibilitar o contato direto com o seu interlocutor ao emitir as respostas, acompanhar expressões faciais, tom de voz, hesitação entre outros comportamentos, expressar informações que não são possíveis de serem reveladas na escrita.

De acordo com Fortin (2009), a entrevista pode ser entendida como uma forma particular de comunicação verbal, que ocorre a partir de uma relação de comunicação entre o entrevistador e os respondentes, com a finalidade de recolher dados a partir de questões de investigações formuladas.

A entrevista realizada foi respaldada no modelo semiestruturado, que para Leite (2008), é aquela em que o entrevistador cumpre um roteiro previamente determinado e efetua, preferencialmente com pessoas selecionadas, de acordo com um planejamento prévio, mas podem surgir novas questões durante as entrevistas.

#### 4.6.3 Análise dos documentos

Os documentos foram recolhidos e em seguida fez-se uma escolha e ordenação para leitura, codificação, descrição e análise, conforme apresentado no *design* da investigação. Em função do objeto e dos objetivos da pesquisa, delimitou-se a natureza e a quantidade de documentos (Figura 7).

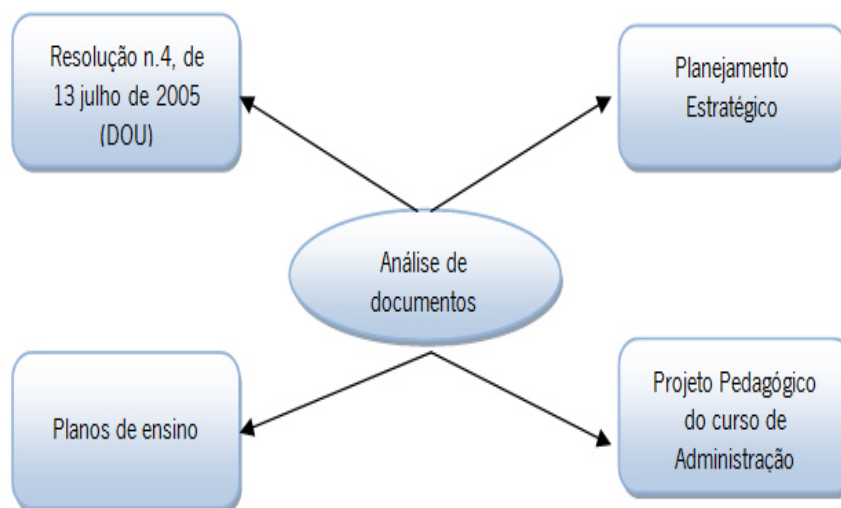


Figura 7. Documentos analisados.

A análise documental foi realizada a partir da recolha de informações nos seguintes documentos: Diário Oficial da União (DOU), com a Resolução nº 4. de 13 de julho de 2005 - Diretrizes



Curriculares Nacional para o curso de graduação em Administração; Planejamento Estratégico da UFT; Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração da UFT; Planos de ensino das disciplinas do curso de Administração. Os documentos passaram por uma análise exaustiva (De ketele & Roegiers, 1999), foram lidos literalmente, em função do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como, para validar as informações obtidas.

#### 4.7 Procedimento de validação do questionário dos estudantes

Os dados recolhidos foram analisados mediante diversas variáveis (Churchil 1979; Litwin,1995). As variáveis dos constructos teóricos, do modelo conceitual, são validadas quando empiricamente é feita a identificação dos seus fatores (componentes) e pelo exame empírico de sua integração (Anderson & Gerbing, 1988; Carmines & Zeller, 1979; Litwin, 1995; Walter, 2003). Cada escala de medida tem como base o estudo da sua fiabilidade e de sua unidimensionalidade (Carmines & Zeller, 1979; Churchill, 1979; Fenwick, Schellinck, & Kendall, 1983; Jacob, 2006; Litwin, 1995.). Assim, a fiabilidade é entendida como uma medida da consistência interna, determinada pelo cálculo do alfa de *Cronbach* em conjunto com a correlação do item total.

Considerou-se nesta pesquisa, o valor mínimo do alfa de Cronbach igual a 0,60 (Lin, Shen, Sun & Kelly, 2011). No que se refere ao item total, cada item da escala é igual ou superior a 0,30, esse parâmetro tem a importância de relacionar os itens que apresentam baixa correlação com o escore total e contribuir para diminuir o alfa de *Cronbach*. Nas dimensões/escalas, em que o valor de alfa de *Cronbach* se apresenta baixo, tem-se a opção da retirada do item, considerando que sua eliminação tem maior contribuição para o incremento da referida medida (Lin, Shen, Sun & Kelly, 2011).

A unidimensionalidade é entendida como a extensão do conjunto dos itens de cada escala refletindo dimensão única. Desse modo, usa-se a análise fatorial (Churchill, 1979) e o critério do valor crítico da variância explicada por um único factor superior a 50% (Jacob, 2006).

A carga do fator (*fator loadings*) é a correlação entre o item observado e cada fator latente. Caso esta carga seja mais alta em um fator do que em outro, o item pertence a esse fator e não ao outro. A carga fatorial mínima considerada é 0,45 (com algumas exceções justificadas teoricamente). Destaca-se os exemplos no Quadro 8:

Quadro 8. Procedimento e critérios de validação e fiabilidade dos dados

Procedimento		Suporte científico
<i>Item-total</i> > 0.3		Everitt (2002); Field (2005)
<i>Cronbach's</i> $\alpha$	Consistência Interna	Churchill (1979) Cortina (1993)
$\alpha \geq 0,9$	Excelente	
$0,8 \leq \alpha < 0,9$	Bom	
$0,7 \leq \alpha < 0,8$	Aceitável	
$0,6 \leq \alpha < 0,7$	Questionável	
$0,5 \leq \alpha < 0,6$	Pobre	
$\alpha < 0.5$	Inaceitável	
Critério do valor crítico do <i>Loadings</i> > 0,45		Comrey e Lee (1992)
Critério do valor crítico da variância explicada por um único fator > 50%		Jacob (2006)

Como se observa, para validar e adquirir fiabilidade nos dados se atribui valores com uma escala do conceito das dimensões por meio do *Cronbach's*, do *Loadings* > 0,45 e do valor crítico da variância explicada por um único fator > 50.

#### 4.7.1 Análise fatorial

Segundo Rodrigues (2008), a análise fatorial acontece nos constructos e nas relações entre estes e as variáveis observáveis. A partir dessa compreensão, a análise da fiabilidade das dimensões/escalas contém os itens, a fim de calcular o indicador de cada dimensão/escala (Churchill, 1979). Assim, se isola as dimensões fundamentais dos constructos, aplica-se uma análise fatorial ao grupo de indicadores teoricamente expressos em cada uma delas. É isto que possibilita o exame do número de fatores extraídos em cada dimensão (Churchill, 1979; Fenwick, *Schellinck e Kendal*, 1983; Jacob, 2006; Sharma, 1996), e confirma ou não as dimensões teóricas definidas para cada constructo.

A extração dos fatores é para tornar a solução fatorial mais interpretável. Assim, o pesquisador tem o seguinte objetivo: conseguir uma estrutura fatorial simples, alcançada quando cada variável, preferencialmente, tem carga única e alta em um único fator, ou seja, uma estrutura fatorial simples existe quando cada variável tem uma carga principal num único fator. Isso é determinado pelo procedimento de extração por componentes principais com rotação ortogonal varimax<sup>13</sup> que envolve o número de fatores em função dos valores próprios<sup>14</sup> (eigenvalues) superiores a 1 (Rodrigues, 2008).

<sup>13</sup> O método de rotação ortogonal minimiza o número de variáveis que cada constructo terá, é um método que simplifica bastante a interpretação dos dados e otimiza a solução.

<sup>14</sup> O valor próprio corresponde à quantidade da variância explicada por um componente, sendo que um valor próprio igual a 1,0 representa a totalidade de percentagem da variância explicada por uma única variável. A soma da quantidade de valores próprios corresponde ao número de variáveis analisadas.

Cada variável tem uma carga fatorial (*fator loading*) produzida pela análise fatorial e cada fator é indicado por percentagem, demonstrando quanta covariância existe entre o fator e o item. O valor de uma carga fatorial varia entre -1,00 e +1,00, no entanto, o valor 0 indica a total ausência de covariância entre a variável e o fator. Depois de ocorrer a rotação ortogonal, a carga fatorial é interpretada como a correlação entre uma variável e o fator. Outro critério relevante são as soluções fatoriais, em que os fatores explicam uma percentagem de pelo menos 50% da variância total das variáveis medidas (Streiner, 1994).

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi utilizado nesta pesquisa porque permite conhecer a proporção da variância dos dados, a qual pode ser considerada comum a todas as variáveis, ou seja, pode ser atribuída a um fator comum. Neste caso, quanto mais próximo de 1,00, melhor o resultado, isto quer dizer que, a aplicação da análise fatorial é mais adequada à amostra.

Ainda se considerou o teste de esfericidade de Bartlett [Bartlett Test of Spherricity (BTS)] que testa se a matriz de correlação é uma matriz identidade<sup>15</sup>, indicando se há ou não correlação entre os dados. Este teste rejeita a hipótese nula (H0) se  $p < 0,05$  (Snedecor & Cochran, 1989). Com estes procedimentos estudou-se a confiabilidade do questionário dos alunos (dimensões), uma vez que a sua amostra permite a utilização de metodologias de análise fatorial ( $n = 180$ ). Isso não sucede com o questionário dos professores ( $n = 20$ ) porque é uma amostra pequena. Verifica-se o procedimento no Quadro 9.

---

15 É a matriz diagonal que apresenta todos os elementos da diagonal principal igual a 1.

Quadro 9. Procedimentos da Análise Fatorial

Procedimento	Suporte científico
Análise fatorial	Churchill (1979); Fenwick <i>et al.</i> (1983); Jacob (2006); Sharma (1996).
Rotação ortogonal VARIMAX <i>Eigenvalues &gt; 1</i>	Rodrigues (2008)
Carga factorial da Análise Fatorial	Comrey e Lee (1992)
> 0,71                      Excelentes	
> 0,63                      Muito boa	
>0,55                      Boa	
>0,45                      Razoável	
>0,32                      Pobre	
Variância total > 50%	Streiner (1994)
KMO Grau de Ajuste à Análise Fatorial	
0,9-1                      Muito boa	
0,8-0,9                      Boa	
0,7-0,8                      Média	
0,6-0,7                      Razoável	
0,5-0,6                      Má ou Insuficiente	
<0,5                      Inaceitável	
BTS - hipótese nula ( $H_0$ ) se $p < 0,05$	Snedecor e Cochran (1989)

A partir desse referencial, estudou-se a fiabilidade e a unidimensionalidade das dimensões colocadas nos questionários dos alunos, com objetivo de dar uma consistência aos dados de cada dimensão. Iniciando-se com a dimensão curricular que aborda as decisões dos professores sobre o currículo de administração do ponto de vista dos alunos. As tabelas 1 e 2 mostram os resultados.

Tabela 1. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a dimensão curricular (DC)

DC	Dimensão 1	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1	Loadings F2
1	Responderem diagnósticos das necessidades formativas.	3,75	0,95	0,58	0,15		0,65
2	Organizarem-se em grupo para estudar as DCN para o curso de Administração.	3,72	1,07		0,34	0,59	
3	Confrontarem o currículo oficial com suas necessidades formativas.	3,92	1,04		0,33	0,78	
4	Analisarem a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação.	4,23	0,84		0,21	0,66	
5	Participarem de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso.	3,96	0,94		0,30	0,68	
6	Informarem-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.	3,79	0,99		0,30	0,66	
7	Participarem de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local	4,12	0,99		0,36	0,45	
8	Analisarem se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	4,52	0,83		0,24	0,36	
Variância Explicada						25,59	17,03
Total Variância explicada							42,62

Nota: KMO=0,647; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na dimensão Curricular o valor de alfa de Cronbach encontrado aproxima-se do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos loadings apenas no item DC8 não foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. Contudo, optou-se pela inclusão deste item, uma vez que se refere particularmente ao mercado, como um dos fatores importantes na tomada de decisão no curso de Administração e porque é um referencial para a formação dos Administradores. A variância explicada não atingiu o valor estabelecido de 50% e uma vez que não se comprovou a Unidimensionalidade da Dimensão Curricular, optou-se por dividir a mesma em duas subdimensões da dimensão curricular:

decisões dos professores na formação dos estudantes e decisões dos professores na organização curricular (tabela 2).

Tabela 2. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da DC - decisões dos professores na Formação dos estudantes (DC1)

DC	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
1	Responderem diagnósticos das necessidades formativas.	3,75	0,95	0,53	0,24	0,55
2	Organizarem-se em grupo para estudar as DCN para do curso de Administração.	3,72	1,07		0,33	0,67
3	Confrontarem o currículo oficial com suas necessidades formativas.	3,92	1,04		0,43	0,77
7	Participarem de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local.	4,12	0,99		0,26	0,57
Variância Explicada						41,71

Nota: KMO=0,635; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão decisões formativas, o valor de *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,53. As correlações item total aproximam-se do cumprimento do pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos *loadings* todos cumprem o critério de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada encontrada foi de 41,71%. A subdimensão DC2 encontra-se na tabela 3.

Tabela 3. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão da DC - decisões dos professores na Organização curricular (DC2).

DC	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
4	Analisarem a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação.	4,23	0,85	0,49	0,33	0,68
5	Participarem de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso.	3,96	0,94	0,49	0,29	0,66
6	Informarem-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.	3,79	0,99		0,33	0,69
8	Analisarem se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	4,52	0,83		0,19	0,47
Variância Explicada						39,79

Nota: KMO=0,602; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão Curricular de organização, o valor de *alfa de Cronbach* encontrado foi de 0,49. As correlações item total aproximam-se do cumprimento do pressuposto de valor de associação 0,30, com exceção do item DC8. Já no que diz respeito aos *loadings* todos cumprem o critério de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada encontrada foi de 39,79%.

A segunda dimensão a ser avaliada diz respeito as decisões no âmbito da aprendizagem, sob o ponto de vista dos alunos. Esta dimensão é composta por oito itens como segue na tabela 4.

Tabela 4. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a Dimensão de decisões curriculares no âmbito da aprendizagem (DCAP).

DCAP	Dimensão 2	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1	Loadings F2	Loadings F3
1	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres.	4,12	0,81	0,68	0,20		0,86	
2	Vivenciarem situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar.	4,29	0,84		0,38		0,65	
3	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências	4,14	0,93		0,46	0,56		
4	Encontrarem nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica	4,26	0,88		0,38	0,80		
5	Encontrarem nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade .	4,54	0,75		0,40	0,76		
6	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional.	4,27	0,90		0,53		0,48	
7	Vivenciarem Situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar	3,87	1,02		0,32			0,84
8	Ter acesso aos Princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.	4,22	0,85		0,34			0,74
Variância Explicada						32,29	14,80	13,77
Total Variância explicada						60,87		

Nota: KMO=0,702; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na dimensão de decisões no âmbito da aprendizagem, o valor de alfa de Cronbach foi encontrado acima do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu o valor estabelecido de 50%. No entanto, uma vez que não se comprovou a Unidimensionalidade da Dimensão Curricular, optou-se por dividir a mesma em três subdimensões: prática pedagógica no contexto da aula; práticas pedagógicas no plano do cumprimento dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso; práticas pedagógicas no plano do cumprimento dos princípios norteadores Projeto Pedagógico do curso na tabela 5.

Tabela 5. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - prática pedagógica no contexto da aula (DCAP1).

DCAP	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
3	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências.	4,14	0,93	0,59	0,35	0,72
4	Encontrarem nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica .	4,26	0,88		0,45	0,74
5	Encontrarem nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade .	4,54	0,75		0,43	0,71
Total variância explicada						52,53

Nota: KMO=0,623; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão da prática pedagógica no contexto da aula o valor de alfa de Cronbach encontrado ficou próximo ao limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu o valor estabelecido de 50%. Ainda comprovou-se a unidimensionalidade da subdimensão. Tabela 6.



Tabela 6. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - prática pedagógica no plano do cumprimento dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso (DCAP2).

DCAP	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
1	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres.	4,12	0,82		0,35	0,72
2	Vivenciarem situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar.	4,29	0,84	0,55	0,37	0,73
6	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional.	4,27	0,90		0,35	0,72
Total variância explicada						52,53

Nota: KMO=0,623; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão práticas pedagógicas, no plano do cumprimento dos objetivos do Projeto Pedagógico do curso, o valor de alfa de Cronbach ficou próximo ao limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu o valor estabelecido de 50%. Ainda comprovou-se a unidimensionalidade da subdimensão. Tabela 7.

Tabela 7 - Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - prática pedagógica no plano do cumprimento dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do curso (DCAP3).

DCAP	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
DCAP7	Vivenciarem Situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar	3,87	1,02	0,51	0,35	0,82
DCAP8	Ter acesso aos Princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.	4,22	0,85		0,35	0,82
Total Variância explicada						67,54

Nota:  
KMO = 0,50;  
0;  
Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

N

a subdimensão prática pedagógica, no plano do cumprimento dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico do curso, o valor de alfa de Cronbach é de 0,51. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a

meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu o valor estabelecido de 50%. Ainda se comprovou a unidimensionalidade da subdimensão.

A terceira dimensão, na busca da fiabilidade e unidimensionalidade diz respeito a dimensão de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Esta dimensão é composta por oito itens, como segue a tabela 8.

Tabela 8. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a dimensão de avaliação (DA).

DA	Dimensão 3	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1	Loadings F1	Loadings F1
1	Obter acesso aos critérios de avaliação.	3,81	1,02	0,66	0,24		0,77	
2	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos	4,11	0,89		0,45		0,79	
3	Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina	4,10	0,87		0,48	0,49		
4	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados	4,17	0,84		0,17			0,84
5	Realizar outras provas, para além dos testes.	3,84	1,06		0,22			0,57
6	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado.	3,94	1,07		0,48	0,49		
7	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	4,02	1,13		0,41	0,73		
8	Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo.	4,13	0,98		0,36	0,76		
Variância explicada		31,16				14,98		14,11
Total variância explicada							60,25	

Nota: KMO=0,674; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na dimensão de avaliação, o valor de alfa de Cronbach foi encontrado acima do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu o valor maior do que estabelecido de 50%. A unidimensionalidade da

dimensão de avaliação como não foi cumprida, optou-se por dividir a mesma em três Subdimensões, tabela 9.

Tabela 9- Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - avaliação no sentido de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem (DA1).

DA	Subdimensão 3	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
3	Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina.	4,10	0,87		0,37	0,63
6	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado	3,90	1,07		0,41	0,68
7	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	4,20	1,13	0,64	0,47	0,74
8	Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo.	4,13	0,98		0,43	0,70
Total Variância Explicada						48,34

Nota: KMO = 0,703; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão de avaliação no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (tabela 9), o valor de alfa de Cronbach que foi encontrado cumpre o limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido de 48,34%. Assim, comprova-se a unidimensionalidade da subdimensão. Na tabela 10 encontra-se a subdimensão avaliação como orientadora da aprendizagem.

Tabela 10. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - avaliação como reorientadora da aprendizagem (DA2).

DA	Subdimensão 3	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
1	Obter acesso aos critérios de avaliação.	3,81	1,02		0,36	0,76
2	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos.	4,11	0,89	0,53	0,36	0,76
Total Variância explicada						58,00

Nota: KMO=0,500; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão de avaliação como reorientadora da aprendizagem o valor de alfa de Cronbach foi de 0,53. As correlações, item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de

associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido de 58%. Ainda se comprova a unidimensionalidade da subdimensão. Na tabela 11, encontra-se a subdimensão de instrumentos de avaliação.

Tabela 11 Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão- instrumentos de avaliação (DA3).

DA	Subdimensão 3	<i>M</i>	DP	<i>Alfa Cronbach</i>	<i>Item total</i>	<i>Loadings F1</i>
4	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados.	4,17	0,84	0,27	0,16	0,76
5	Realizar outras provas, para além dos testes.	3,84	1,06		0,16	0,76
Total Variância explicada						58,15

Nota: KMO=0,500; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão de instrumento de avaliação, o valor de alfa de Cronbach foi encontrado abaixo do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem na íntegra o valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido de 58,15%. Ainda se comprova a unidimensionalidade da subdimensão. Mas a inconsistência nos dados indicada pelo cronbach não invalida as questões no questionário, uma vez que esse resultado faz parte de uma realidade cultural que os estudantes têm grande rejeição aos instrumentos de avaliação, por receio de ter uma educação baseada em testes e provas, isso não quer dizer que essas questões em outra realidade cultural não tenham consistência.

A quinta dimensão a ser validada diz respeito a ética em sala de aula, a percepção dos estudantes sobre as próprias posturas no contexto de ensino e aprendizagem. Esta dimensão é composta por 10 itens, como segue a tabela 12.

Tabela 12. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a Dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).

DEACC	Dimensão 5	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1	Loadings F2	Loadings F3
1	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores.	4,35	0,75	0,75	0,36			0,61
2	Respeitam as diferenças de gêneros	4,37	0,75		0,33	0,80		
3	Respeitam as diferenças étnicas.	4,51	0,66		0,39	0,83		
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	4,64	0,57		0,48	0,80		
5	São comprometidos com a própria formação.	4,37	0,76		0,43		0,56	
6	Respeitam os seus professores e colegas.	4,65	0,62		0,51	0,70		
7	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional.	4,27	0,86		0,17			0,75
8	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.	3,93	0,98		0,40		0,80	
9	São assíduos com seus horários em sala de aula.	3,86	1,00		0,62		0,81	
10	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos académicos.	4,08	0,96		0,54		0,80	
Variância explicada						33,77	20,57	10,09
Total variância explicada						64,41		

Nota: KMO = 0,723; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na dimensão ética o valor de alfa de Cronbach foi encontrado acima do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. Já no que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada atingiu valor maior do que estabelecido de 50%. A unidimensionalidade da Dimensão ética como não foi cumprida, optou-se por dividir a mesma em três subdimensões: atitudes de respeito; atitudes de compromisso; atitudes de responsabilidade. Verifica-se na tabela 13, com a subdimensão atitudes de respeito.

Tabela 13. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão - atitudes de respeito DEACC1)

DEACC	Subdimensão 5	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
2	Respeitam as diferenças de gêneros.	4,37	0,75	0,81	0,63	0,79
3	Respeitam as diferenças étnicas.	4,51	0,65		0,68	0,83
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	4,64	0,57		0,70	0,85
6	Respeitam os seus professores e colegas.	4,65	0,62		0,51	0,70
Total Variância explicada					65,42	

Nota: KMO = 0,722; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão atitudes de respeito o valor de alfa de Cronbach foi encontrado acima do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido 65,42. Ainda se comprovou a unidimensionalidade da subdimensão na tabela 14.

Tabela 14. Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão ética do aluno em contexto curricular - atitude de compromisso (DEACC2).

DEACC	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
5	São comprometidos com a própria formação.	4,37	0,76	0,77	0,41	0,62
8	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.	3,93	0,98		0,53	0,73
9	São assíduos com seus horários em sala de aula.	3,86	1,00		0,70	0,86
10	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos académicos.	4,08	0,96		0,65	0,83
Total Variância explicada					54,79	

Nota: KMO = 0,725; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão: atitudes de compromisso o valor de alfa de Cronbach foi encontrado acima do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total cumprem na íntegra o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito aos loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido de 59,47. Ainda comprova-se a unidimensionalidade na subdimensão atitude de responsabilidade, tabela 15.

Tabela 15- Estudo de fiabilidade e unidimensionalidade para a subdimensão ética do aluno em contexto curricular - atitude de responsabilidade (DEACC3).

DEACC	Subdimensão	M	DP	Alfa Cronbach	Item total	Loadings F1
1	Respeitam as regras do trabalho colaborativo.	4,35	0,75	0,39	0,24	0,74
7	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional.	4,27	0,86		0,24	0,74
Total Variância explicada						54,79

Nota: KMO = 0,500; Teste de Esfericidade de Bartlett,  $p < 0,001$

Na subdimensão atitude de responsabilidade, o valor de alfa de Cronbach foi encontrado bem abaixo do limite estabelecido de 0,60. As correlações item total não cumprem o pressuposto de valor de associação 0,30. No que diz respeito ao loadings foi cumprida a meta de 0,45 de carga fatorial. A variância explicada teve como valor estabelecido de 54,79. Comprova-se a unidimensionalidade da subdimensão. Mesmo os dados não tendo consistência, apresentando falta de correlação, não se descartou os itens DEACC1 e DEACC7 por serem importante na compreensão da dimensão ética na prática pedagógica no contexto curricular.

#### 4.7.2 Análise inferencial

A dimensão 4 dos Saberes e Competências dos professores do curso de Administração, foi composta por variáveis de natureza ordinal, por isso, optou-se pela realização de um Teste não paramétrico de Mann-Whitney, que compara Grupos Independentes (alunos vs professores). Para essa dimensão o tipo de medição anterior não se ajustava aos procedimentos de validação. Desse modo, compararam-se os resultados dos professores e alunos para verificar se existiam diferenças significativas entre as percepções dos professores e alunos sobre os saberes e competências para lecionar no curso de Administração.

Desse modo, fez-se o teste para se verificar os critérios de aceitação das hipóteses H0 e H1: a) H0<sup>16</sup> = as percepções dos professores e alunos, sobre saberes e competências docente para lecionar no curso de Administração são similares ou b) H1<sup>17</sup> = são diferentes. Desse modo, o teste não paramétrico de Mann-Whitney, encontra-se na tabela 16.

Tabela 16. Comparação entre as variáveis da dimensão saberes e competências docente (questionários dos alunos e professores) - DSCD.

DSCD	Variáveis	Aluno (n=170)	Professor (n=20)	p-valor
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	96,95	83,20	0,27
2	Utilização do conhecimento científico da área.	93,10	115,90	0,07
3	Domínio de conteúdo que leciona.	95,95	91,65	0,72
4	Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.	94,30	105,70	0,36
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.	97,02	82,55	0,25
6	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	95,55	95,10	0,97
7	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	93,90	109,10	0,23
8	Gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino.	94,91	100,55	0,65
9	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	96,98	82,95	0,26
10	Avaliar considerando um referencial para avaliação.	96,11	90,33	0,64

O nível de confiança de aceitação da hipótese nula é 5% da margem de erro, o parâmetro de rejeição da hipótese Ho é p-valor <0,05 (Spiegel, 1993). Em conformidade com a tabela 16, as variáveis de 1 a 10 são medidas, com os respectivos resultados. As percepções dos professores e alunos são similares dado que nenhuma variável teve p-valor <0,05.

#### 4.7.3 procedimento de análise documental e de conteúdo

Nas entrevistas procedeu-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 47) “é uma operação de recorte de informação, de classificação por indexação, representação condensada da informação”. Ainda de acordo com Bardin (2009), “[...] a análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam

<sup>16</sup> H0 = hipótese nula é aquela assumida como verdade para avaliação do teste de significância (Spiegel, 1993).

<sup>17</sup> H1 = hipótese alternativa é a que se opõe a hipótese nula (Spiegel, 1993).



inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (*Ibidem*, 48). Nessa perspectiva, as etapas da análise estão expressas na figura 8.

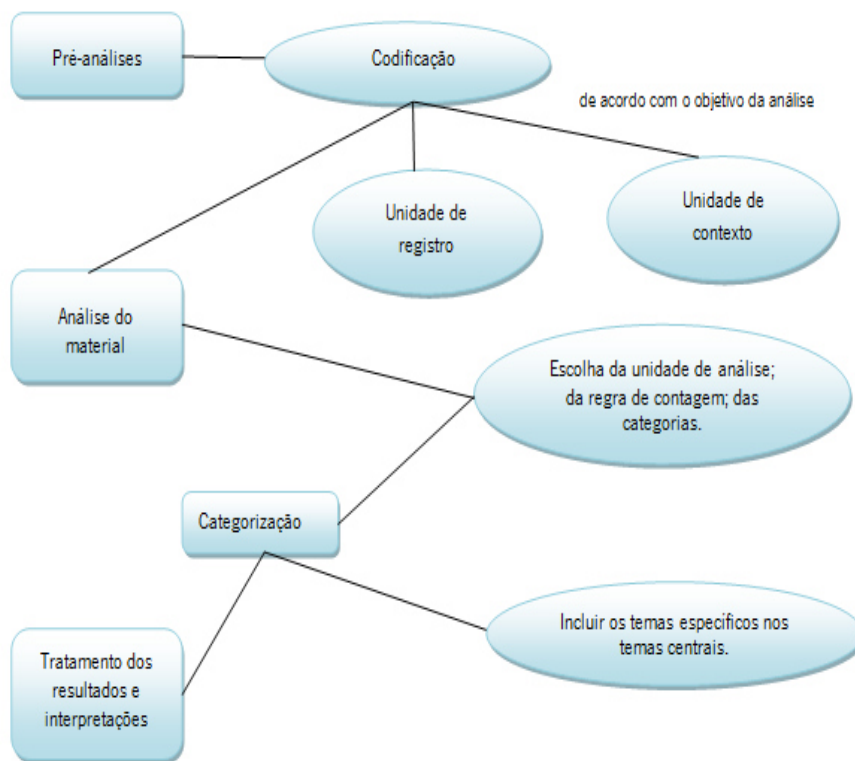


Figura 8. Etapas da análise de conteúdo utilizado nesta pesquisa.

As etapas apresentadas na figura 8, orientaram o trabalho de investigação, a organização e análise dos dados, com intuito de se realizar a codificação, a categorização e de fazer-se as inferências sobre os dados recolhidos.

As entrevistas dos professores e alunos do curso de Administração foram analisadas no NVIVO (2010) para registrar categorias mais significativas. Com esse intuito, após a transcrição das entrevistas, seguiram-se alguns passos, como: leitura de cada uma para o reconhecimento da fala de cada professor, para a familiarização com o tema abordado por cada um, mediante as questões das entrevistas. Em seguida, se fez um levantamento dos temas que surgiram em cada entrevista para a identificação das categorias abordadas. Na Figura 9 destacaram-se as categorias que formaram a árvore, até a quarta hierarquia da escala de classificação, constituída a partir das entrevistas (NVIVO, 2010).

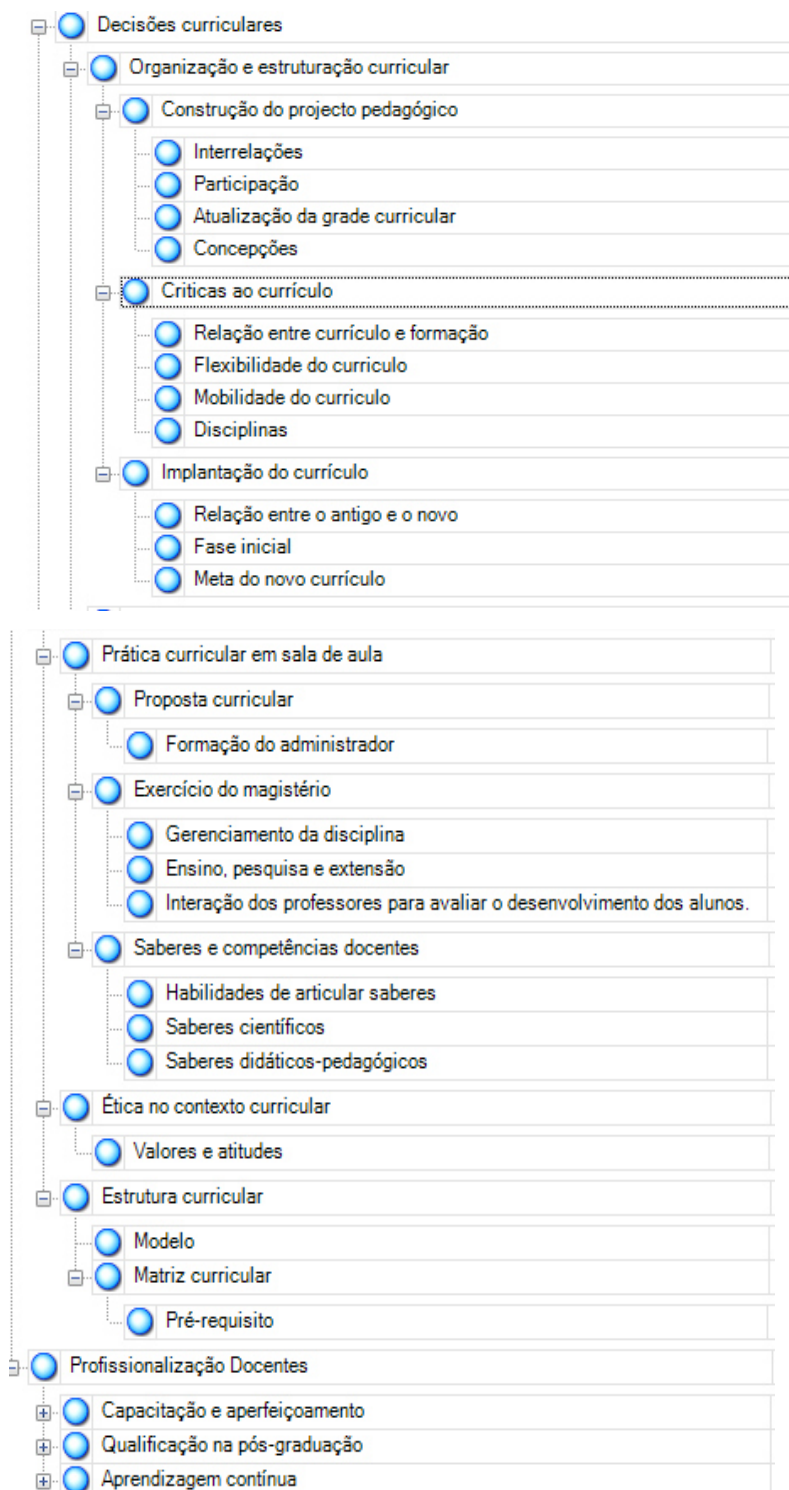


Figura 9. Árvore de codificação de nós das entrevistas dos professores.

Nesse processo estabeleceu-se um diálogo com cada autor das entrevistas, foi feito o entendimento e a interpretação nas linhas e entrelinhas de cada texto, para saber de que categoria

cada um estava falando. Assim as categorias mais gerais foram: decisões curriculares e profissionalização docente, como se verifica na figura 9.

Construída a árvore, estabeleceu-se uma relação entre as entrevistas e as categorias construídas e assim, o texto foi sendo detalhado a partir da relação de pertinência entre a fala escrita e a categoria (nó) indicada na árvore.

Essas categorias teóricas (decisões curriculares e profissionalização docente) estão relacionadas com o problema de estudo. Assim, voltou-se a uma leitura detalhada em todas as entrevistas com base em nós (categorias encontradas nas entrevistas) para verificar novamente os discursos a partir dos nós. Para proceder a esse estudo, construiu-se a árvore referenciada com os nós principais, secundários e terciários, na busca da construção da unidade de registro. Uma forma de incluir as proposições nas categorias que foram identificadas na unidade de contexto, que foram codificadas em nós e comparadas, como mostra a Figura 10 .



Figura 10. Categorização das entrevistas dos professores do Curso de Administração da UFT, por número de nós.

A codificação teve o seguinte procedimento: fez-se uma leitura sobre as entrevistas a partir das categorias: decisões curriculares e profissionalização docente. Procurou-se identificar quando o discurso tratava da organização no contexto curricular, da prática curricular em sala de aula, dos saberes e competências e ética pertencentes à primeira categoria e quando tratava da segunda categoria com a formação docente, assim, compararam-se os nós encontrados nas entrevistas, e foi-se

aumentando o conteúdo conforme se descobriam os indicadores apresentados na quarta ordem da classificação, os quais funcionaram como indicadores das unidades de registros, no contexto das entrevistas, como mostra a figura 10.

A partir dos indicadores de registros encontrados em cada unidade de contexto, procedeu-se com a divisão do texto em frases, conforme o número de referentes relacionados na unidade de registro, como mostra a figura 11.

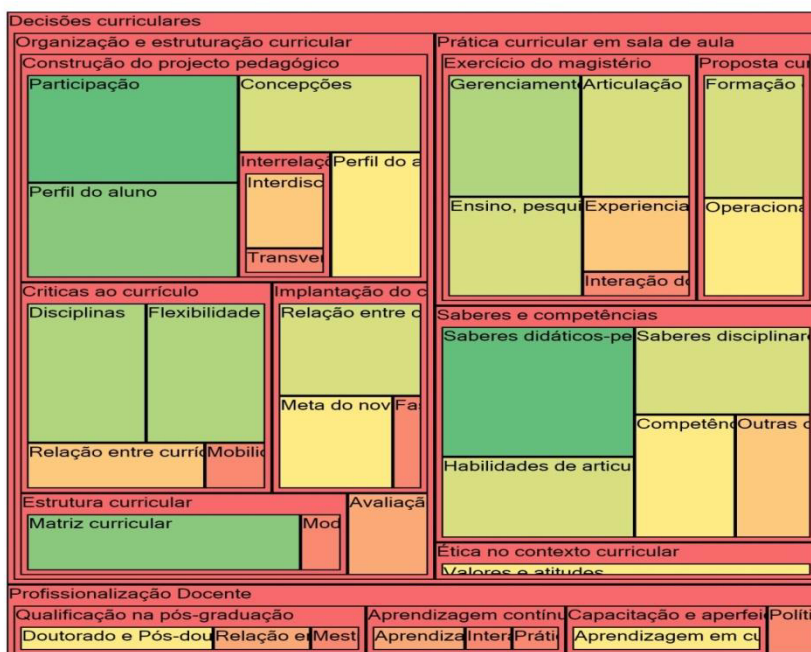


Figura 11. Comparação dos nós das entrevistas dos professores por número de referentes de codificação.

O procedimento realizado com as entrevistas dos professores foi o mesmo realizado nas entrevistas dos alunos, culminando na comparação por número de referências, como se observa na figura 12.



Figura 12. Comparação dos nós das entrevistas dos alunos por número de referentes de codificação.

No final desse processo, configurou-se o relatório da codificação dos nós e fez-se a descrição dos resultados (entrevistas dos professores e alunos). Essa categorização dos dados foi utilizada na construção de quadros em bloco de respostas vinculados as categorias e seus respectivos indicadores de unidade de contexto e de unidade de registro, conforme observado no capítulo das descrições dos dados.

Os documentos analisados foram registrados em grelhas. Para cada documento se construiu uma grelha com um roteiro de análise, a partir das anotações, cada um foi categorizado e analisado mediante as categorias: organização e estruturação curricular e prática curricular. Dessa análise se observou quais as categorias mais significativas abordadas em cada documento (DCN, PE-UFT, Projeto Pedagógico). Os resultados prévios encontrados foram confrontados para se conseguir os resultados da análise dos documentos. Desse modo se construíram duas grelhas, expressas nos Quadros 10 e 11.

Quadro 10. Grelha de caracterização dos documentos

Título do documento	Caracterização do material	Descrição

No Quadro 10, a grelha foi criada com o objetivo de identificar os documentos, os seus conteúdos e para fazer uma descrição geral, deixando claro do que se trata. No Quadro 11, a grelha foi utilizada com a função de relacionar as categorias encontradas nos documentos, seus indicadores e os conceitos.

Quadro 11. Grelha da relação entre categorias, seus indicadores e conceitos

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos conceituais</b>

No Quadro 11, a grelha construída serviu para detalhar cada documento e verificar quais as categorias, indicadores e os aspectos conceituais tratados, com a finalidade de identificar os elementos necessários à análise. Também se construiu uma grelha, que permitiu fazer o confronto entre os três documentos referenciados, como se verifica no Quadro 12.

Quadro 12. Grelha para o confronto entre as referências documentais

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>n. referências</b>

A grelha do Quadro 12, permitiu que os indicadores apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, DCN, 2005, fossem confrontados com o PPC e o planejamento estratégico da UFT. Desse modo, pretendeu-se categorizar os dados para compreender as decisões curriculares relacionadas às diretrizes do MEC e as relações que a UFT estabeleceu com o currículo oficial para construir o Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Ainda se construiu outra grelha específica para os planos de ensino das diferentes disciplinas do curso, conforme o Quadro 13.

Quadro 13. Grelha de Análise dos planos de ensino das disciplinas do curso de Administração, com referência nas DCN e PPC.

Categorias	Indicadores da unidade de registro	Unidade de contexto				n.
		PECFBdoc	PECFPdoc	PEEQTdoc	PEECdoc	
Ementa						
Objetivos.						
Conteúdo programático						
Estratégias de ensino						
Avaliação						
Bibliografia						

O procedimento da análise documental, segundo Bardin (2009) é uma forma original de se fazer a representação de um conteúdo, visando que em momentos posteriores se faça consulta a esse referencial. É um procedimento considerado como uma fase preliminar da constituição de um banco de dados. Mas de acordo com o autor, a análise categorial ou temática assegura a análise documental.

#### 4.8 Questões éticas da investigação

O investigador munuiu-se de todos os cuidados no intuito de mostrar a razão ética da sua investigação e objetivo do seu estudo, pautado na confidencialidade das informações. É nesse âmbito que o pesquisador antes da execução do seu projeto obteve o consentimento das unidades de estudo (Diretor do Campus, Diretora Acadêmica, Diretora do Ensino e Coordenador do curso de Administração), com a finalidade de aplicar os instrumentos de investigação para realização de estudos e pesquisas com professores e alunos.

É pertinente ter em consideração as questões morais e éticas na conduta dos seres humanos, é importante destacar o comportamento e o papel ético do investigador em todas as etapas da investigação da unidade objeto de investigação, os códigos das comissões de ética de investigação, para orientar os julgamentos, as atitudes, os comportamentos de pessoas, dos grupos e da sociedade (Fortin, 2009).

Segundo Lima (2006) a ética na pesquisa é condizente em todas as fases da investigação, ela ocorre desde a escolha do tema, da definição das questões e perpassa pelas outras fases, culminando na análise e relatório da pesquisa. Em síntese, o investigador tem como referência quatro aspectos práticos que o conduzem: “o modo de acesso ao local da pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confiabilidade da informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação” (*Ibidem*, 2006, p.139).

A regra do consentimento informado foi aplicada aos inquiridos tanto no questionário como nas entrevistas. O pesquisador teve todo o cuidado de informar aos participantes do objetivo do seu projeto de investigação assegurando que as respostas fornecidas pelos inquiridos permanecerão confidenciais no relatório de pesquisa e de que não há risco de constrangimento para os mesmos e nem para a universidade.





## CAPITULO V - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo diz respeito à descrição dos resultados dos dados e foi organizado em quatro seções: seção I - caracterização dos professores e alunos; seção II - descrição dos resultados dos questionários; seção III - descrição das entrevistas e seção IV - referem-se à descrição dos resultados dos documentos.

### 5.1 Seção I – Caracterização dos professores e alunos

#### 5.1.1 Caracterização da amostra da pesquisa

A amostra da pesquisa se constituiu de professores e estudantes do curso de Administração da UFT/Palmas/Brasil. Contou-se com 20 inquiridos em uma população de 24 professores, correspondendo a um percentual de 83,33% do total dos docentes; e com 180 alunos em uma população de 345, representando 52,17 % dos discentes.

#### 5.1.2 Caracterização pessoal dos professores

Iniciamos a análise com a seguinte questão: Quem são os professores da pesquisa? A caracterização baseou-se nas seguintes variáveis: sexo e idade, com a finalidade de identificar os professores por essas características. Para isso se fez o cruzamento entre as duas variáveis, apresentado na tabela 17.

Tabela 17. Caracterização dos professores do curso de Administração por idade e sexo

Idade	Sexo			
	Masculino		Feminino	
	n.	%	n.	%
26 a 30 anos	1	5,0	1	5,0
31 a 35 anos	3	15,0	1	5,0
36 a 40 anos	0	0,0	3	15,0
41 a 50 anos	3	15,0	3	15,0
mais de 51 anos	4	20,0	1	5,0
Total	11	55,0	9	45,0

Como se observa na tabela 17, dois professores (10%), respectivamente, do sexo masculino e feminino estão na faixa etária de 26 a 30 anos; três do sexo masculino (15%) e um do sexo feminino (5%) têm entre 31 e 35 anos; na faixa etária de 36 a 40 anos só há professores do sexo feminino

(15%); entre 41 a 50 anos, três são do sexo masculino (15%) e três do sexo feminino (15%); com mais de 51 anos encontram-se quatro do sexo masculino (20%) e um do sexo feminino (5%). Contudo, há um predomínio de professores com idade madura, que estão nas faixas etárias de 41 a 50 anos e mais de 51 anos, representando uma amostra significativa com cerca de 55%.

### 5.1.3 Caracterização profissional dos professores

#### 5.1.3.1 Formação Inicial

A formação inicial dos professores do curso de Administração não se restringe à graduação na área de Administração, existem outras formações no corpo docente. Como se observa, a maioria dos professores é formada em Administração, com um total de 65% da amostra e 35% têm formação em outros cursos. No entanto, a formação inicial para ensinar no curso de Administração é diversificada conforme visualizado no Gráfico 1.

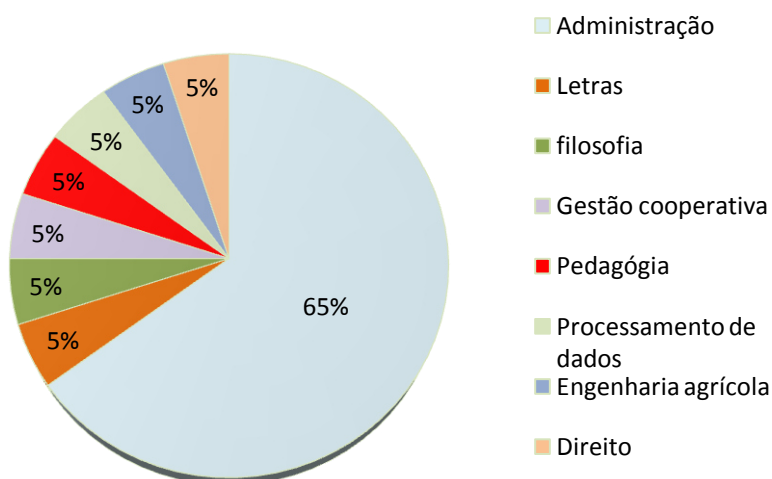


Gráfico 1. Percentual da formação dos professores por diferentes cursos de graduação.

As áreas de formação inicial são diversificadas, como se observa no Gráfico 1: Letras, Filosofia, Gestão de cooperativas, Pedagogia, Processamento de dados, Engenharia agrícola e Direito, cada graduação representando 5% da formação dos professores. São essas as formações iniciais, em outras áreas de conhecimento que compõem o quadro docente conjuntamente com 65% dos formados em Administração. O percentual de professores por ano de conclusão é demonstrado no Gráfico 2.

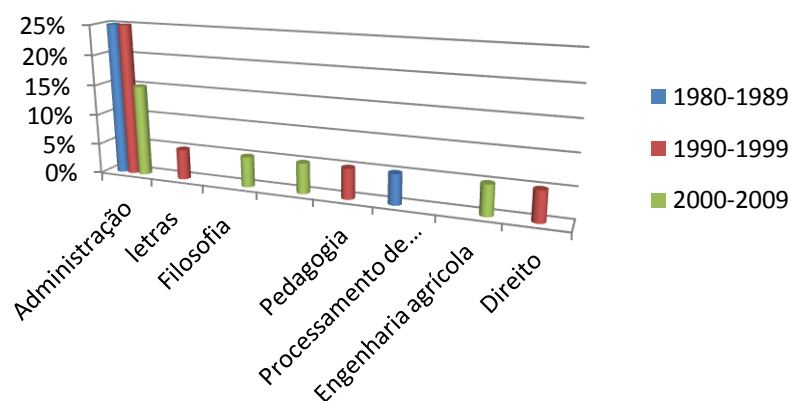


Gráfico 2. Distribuição dos professores pelo período de conclusão da formação inicial.

Conforme o Gráfico 2, a formação inicial dos professores em Administração teve maior concentração entre 1980 a 1989 ( 25%) e entre 1990 a 1999 (25%) de conclusões do curso de Administração, seguido de 2000 a 2009 (15%). Os demais formados em outros cursos apresentam o mesmo percentual de 5% de conclusões nos períodos entre 1980 a 1989; 1990 a 1999 e 2000 a 2009, correspondente ao total de 35% de professores que concluíram a formação inicial em outros cursos.

#### 5.1.3.2 Formação continuada

A formação continuada dos professores pode ser observada no gráfico 3, que mostra o percentual de títulos de especialização, mestrado e doutorado. Sendo que o mestrado, no período da investigação, era uma exigência para ingressar na carreira docente, com exceção de 5% com apenas título de especialização em Ciência Jurídica, situação justificada pela carência de quadro qualificado na área exigida naquele contexto.

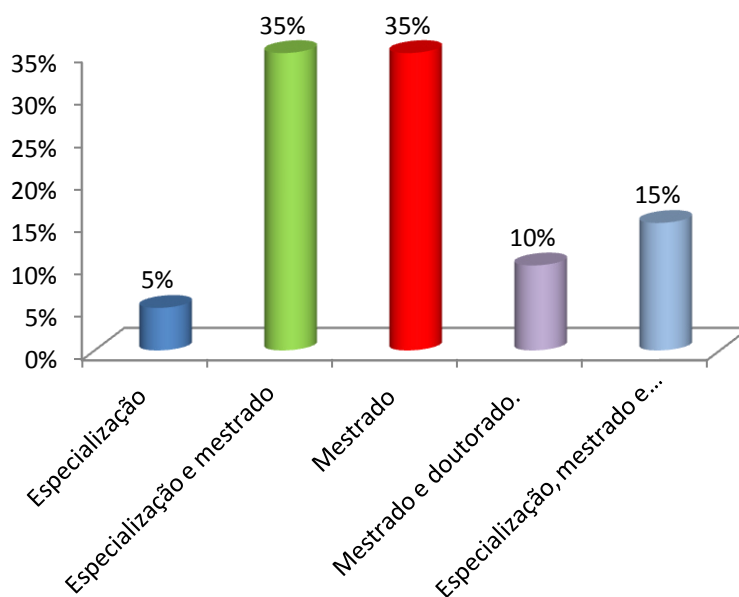


Gráfico 3. O percentual dos professores pelo título em pós-graduação.

Verifica-se no Gráfico 3, que 5% dos professores possuem especialização; 35% especialização e mestrado; 35% somente mestrado; 10% mestrado e doutorado e 15% especialização, mestrado e doutorado no período investigado. O baixo percentual apresentado no doutorado se traduziu em um indicativo para o curso de Administração da UFT investir na formação continuada dos seus professores, uma vez que, os doutores ocupam apenas 25% das vagas em comparação com 70% de mestres. Em contrapartida a universidade brasileira vem sendo valorizada pelo seu quadro de doutores, visto que é um dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino, da carreira profissional e salarial.

A formação continuada foi adquirida nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000, como se observa no Gráfico 4, o percentual de professores que obtiveram seus títulos em especialização, mestrado e doutorado.

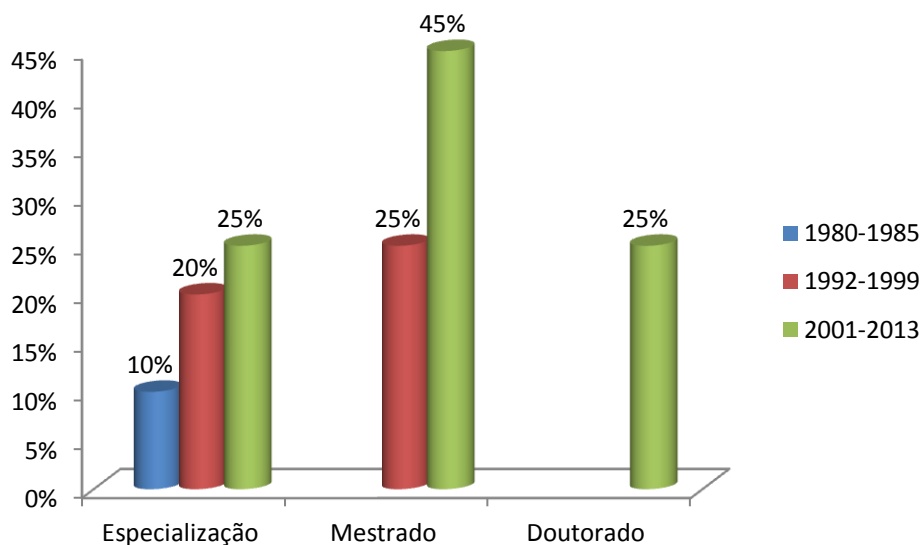


Gráfico 4 . Percentual dos professores pelo período de conclusão da formação continuada.

Em conformidade com o Gráfico 4, observa-se que as conclusões das especializações, ocorreram nos anos de 1980 a 1985 (10%); de 1992 a 1999 (20%); de 2001 a 2013 (25%). Dos mestres que conseguiram seus títulos tiveram conclusões no mestrado entre 1992 e 1999 (25%); entre 2001 e 2013 (45%). Os professores concluíram doutorado entre 2001 e 2013 (25%). Como visualizado no referido gráfico, a formação em mestrado e doutorado são recentes, isso se justifica pelo fato da UFT ter criado seu quadro em 2003 e vem promovendo vários concursos, desde a sua fundação para preenchimento das vagas de professores do curso de Administração.

#### 5.1.4 Experiência dos professores no Ensino Básico e Superior

A experiência no ensino básico e no ensino superior é outra variável de caracterização profissional dos professores. No Brasil os professores do Ensino Básico (Educação Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio), geralmente recebem orientações pedagógicas para organizar sua atividade de ensino em sala de aula, com ressalva aos professores do Ensino Médio (secundário) que resistem a essa orientação pedagógica. Os professores do ensino superior, com raríssima exceção recebem essa orientação ou formação pedagógica fora do contexto da formação de professor. Desse modo, esses professores constroem um saber de experiência, que pode contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica ou pode servir para obstaculizá-la.

Desde meado da década de 1990, que a questão pedagógica no ensino superior tem sido preocupação das universidades públicas brasileiras, desencadeando um movimento que prioriza a

formação continuada em mestrado e doutorado como sinônimo de ensino de qualidade, no entanto se o curso não for relacionado com a educação, a parte pedagógica fica de fora. Contudo, a experiência na docência tem sido um requisito de avaliação dos professores ao ingressarem nas universidades públicas. Desse modo, considerou-se importante saber se os professores do curso de Administração da UFT tinham experiências no Ensino Básico e Superior, conforme demonstrado no Gráfico 5.

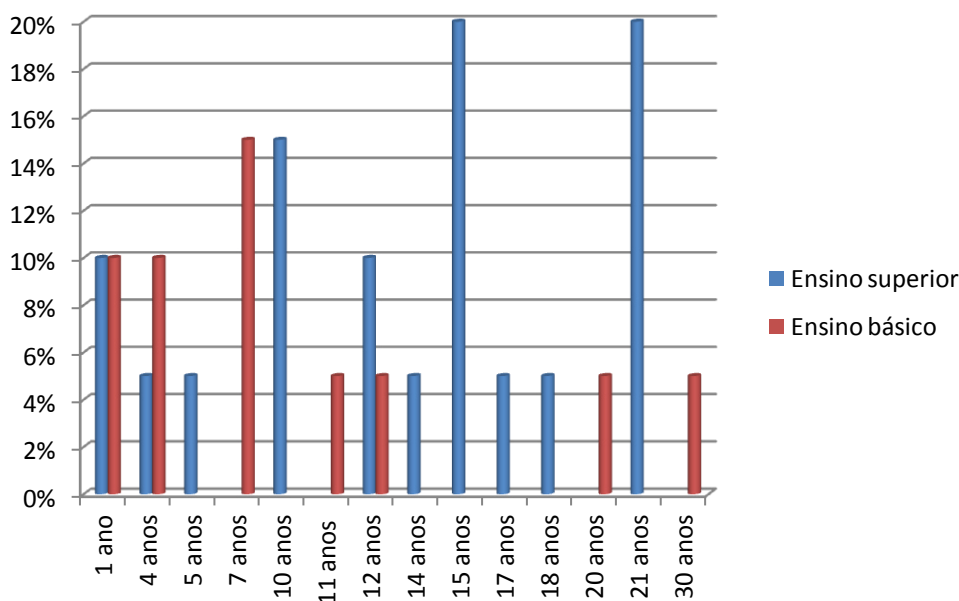


Gráfico 5 . Distribuição dos professores pelos anos de experiência de ensino.

Analisando o Gráfico 5, observa-se que os professores do curso de Administração têm experiência no ensino básico, assim distribuídos: 1 ano (10%); 4 anos (10%). E respectivamente, 11 anos (5%), 12 anos (5%), 20 anos (5%) e 30 anos (5%), totalizando 40% dos professores do curso Administração, com experiência no ensino básico. No entanto, os demais (60%), têm experiência somente no ensino superior

#### 5.1.5 Regime de Trabalho e a distribuição da carga horária por atividade

O regime de trabalho e carga horária é uma variável de caracterização da situação profissional dos professores. Como se observa no gráfico 6, no regime de trabalho dos professores 65% têm dedicação exclusiva; 20% têm 40 horas e 15% têm 20 horas.

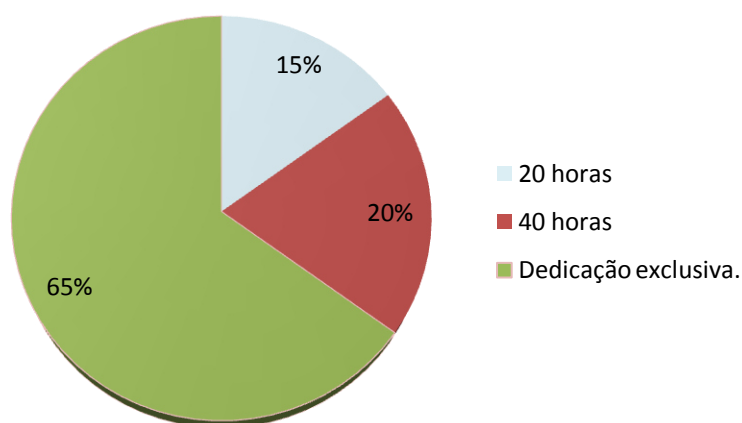


Gráfico 6. Distribuição dos professores pelos respectivos regimes de trabalho.

A carga horária na Universidade é distribuída nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e os professores também podem assumir atividade de assessoria. Desse modo, apresenta-se a distribuição da carga horária dos docentes no planejamento, na sala de aula, na Pesquisa, na Extensão e na Assessoria. Assim, a carga horária é visualizada respectivamente nos seguintes Gráficos: 7, 8, 9,10, e 11.

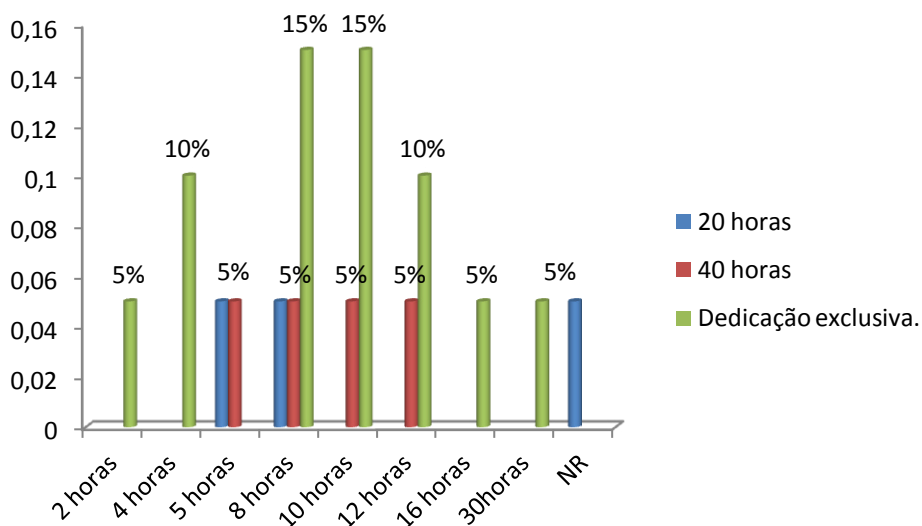


Gráfico 7. Distribuição dos professores pela carga horária das atividades de planejamento.

De acordo com o Gráfico 7, os professores de dedicação exclusiva (65%) exercem a atividade de planejamento com uma carga horária bem diversificada. Como se observa têm professores com horário de planejamento variando de 2 horas até 30 horas semanais, o que leva a inferir que não existe



um parâmetro que defina as horas necessárias para o planejamento da atividade de ensino. Os 20% de professores de 40 horas semanais distribuem sua carga horária de planejamento da seguinte forma: 5 horas, 8 horas, 10 horas e 12 horas semanais, nesse segundo grupo, nota-se que há uma diferença menor entre o tempo de planejamento. Dos 15% dos professores de 20 horas, 5% complementam a sua carga horária, com 5 horas de planejamento; 5% reservam 8 horas e 5% não faz nenhuma referência a essa carga horária. A seguir, apresenta-se no gráfico 8, a distribuição da carga horária dos professores em sala de aula.

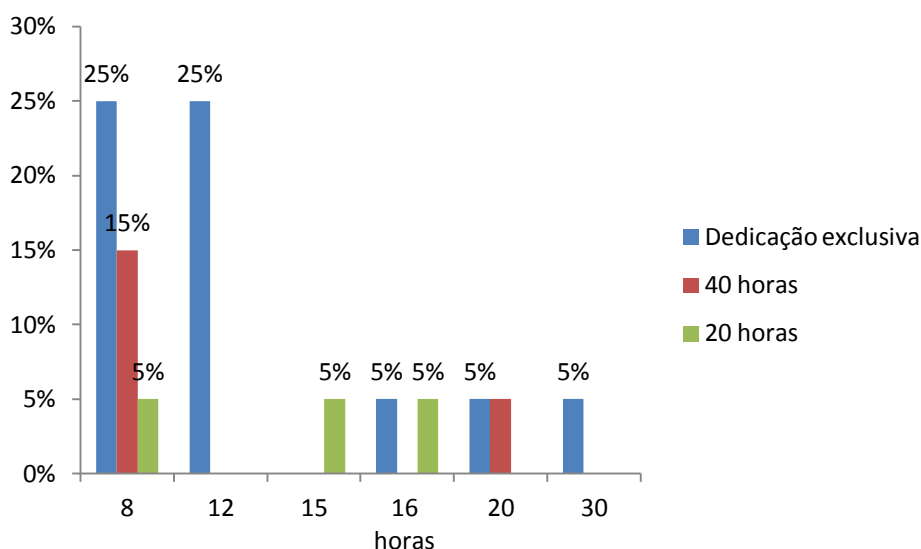


Gráfico 8. Distribuição dos professores pela carga horária de sala de aula.

Relativamente ao Gráfico 8, os professores do regime de dedicação exclusiva distribuem sua carga horária em sala de aula da seguinte forma: 8 horas semanais (25%); 12 horas semanais (25%), entretanto sobram-lhes tempo para desenvolver as demais atividades exigidas pela universidade. Ainda são observadas 16 horas (5%); 20 horas (5%) e 30 horas (5%), esses docentes têm mais carga horária no ensino, mas podem completar com outras atividades. Os professores de 40 horas têm carga horária em sala de aula distribuída em 8 horas (15%) e 20 horas semanais (5%). Contudo, observa-se disponibilidade para o envolvimento com outras atividades propostas pela instituição. Os professores de 20 horas concentram seus horários em atividades de ensino, como se observa no referido gráfico a distribuição se dá em 8 horas (5%); 15 horas (5%) e 16 horas (5%) semanais em sala de aula. O último grupo de professores tem a oportunidade de desenvolver outras atividades na instituição. A pesquisa como atividade das universidades públicas tem a sua carga horária representada no Gráfico 9.

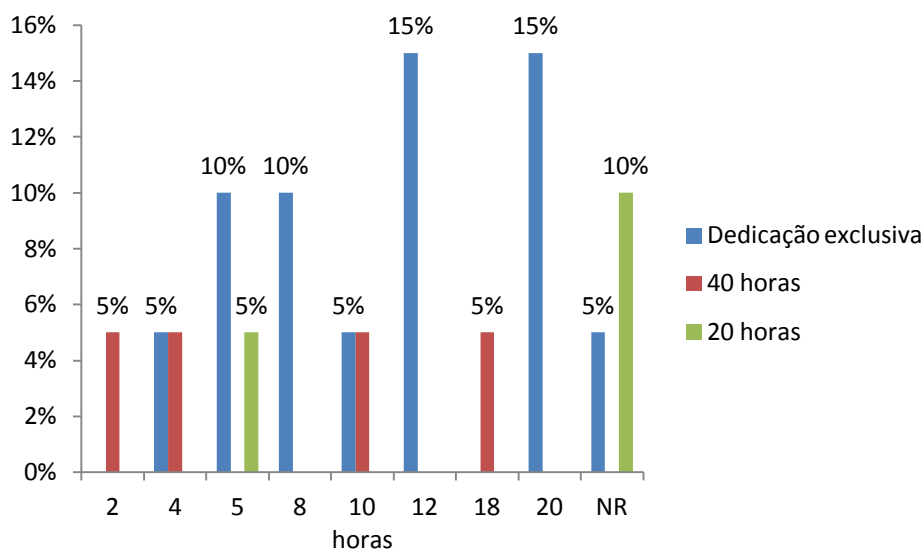


Gráfico 9. Distribuição dos professores pela carga horária de Pesquisa.

No referido Gráfico, observa-se que 65% dos professores de dedicação exclusiva participam de pesquisa com carga horária de 4, 5, 8, 10, 12 e 20 horas semanais, no entanto 5% não responderam se participa ou não de pesquisa. Os 20% de professores, com 40 horas semanais, dizem que desenvolvem pesquisas com carga horária de 2, 4, 10 e 18 horas semanais. Dos professores com 20 horas semanais 10% não participam e 5% participam de pesquisa.

Outra atividade da universidade pública é a Extensão, que forma a tríade junto ao Ensino e a Pesquisa. Nesse sentido, o Gráfico 10 mostra a distribuição da carga horária de extensão dos professores do curso de Administração da UFT.

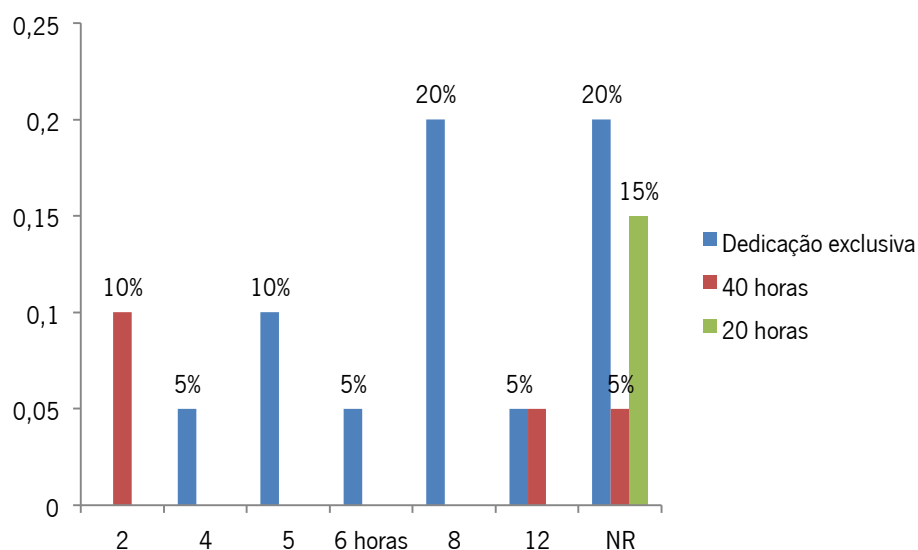


Gráfico 10. Regime de trabalho dos professores pela carga horária de Extensão.

Constata-se no o Gráfico 10 que a atividade de Extensão é desenvolvida por 45% dos professores de dedicação exclusiva, tendo a carga horária distribuída entre 4, 5, 6, 8 e 12 horas semanal e 20% não responderam se participa da atividade de extensão. Dos docentes de 40 horas semanais, 10% participam de extensão com a carga horária de 2 horas; 5% com carga horária de 12 horas; e 5% não responderam. Os de 20 horas semanais nenhum respondeu se participa da atividade de extensão. Ainda observa a atividade de assessoria no Gráfico 11.

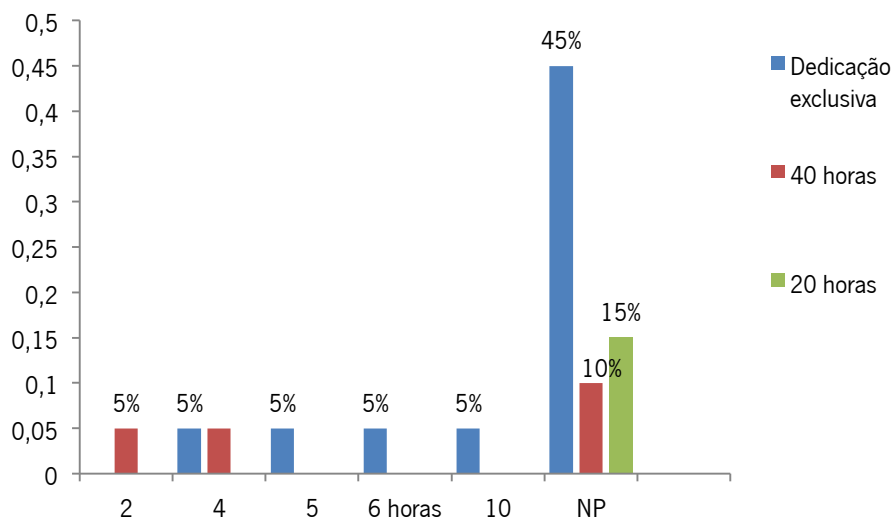


Gráfico 11. Regime de trabalho dos professores pela carga horária de assessoria.

No Gráfico é apresentada a atividade de assessoria com uma participação pouco significativa no universo dos professores, visto que, 45% de dedicação exclusiva não participam (Np) de assessoria e apenas 20% têm carga horária diversificada de 4, 5, 6 e 10 horas semanais. Dos professores de 40 horas semanais, apenas 10% têm carga horária em assessoria, com 2 e 4 horas Os professores de 20 horas semanais não prestam serviço de assessoria nas organizações.

#### 5.1.6 Professores, número de turmas, de estudantes e o aproveitamento médio.

Nesta caracterização ainda se destacaram as questões relacionadas ao número de turmas, número de alunos e percentual de aproveitamento, esses dados foram relacionados à formação e titulação dos professores, como se observa na tabela 18.

Tabela 18. Prática pedagógica e os rendimentos comparados ao título e a categoria profissional dos professores.

Turmas p/semestre	Número médio de alunos p/turma	Percentual médio de aproveitamento	Professores	Categoria profissional
2	30	70%	Doutores	Adjunto
	35	95%		
3	30	90%		
		40%		
5	40	80%		
<hr/>				
2	30	80%	Mestres	Assistente
	30	60%		
	36	80%		
	40	70%		
	40	80%		
4	45	85%		
	30	90%		
3	40	70%		
	45	70%		
	35	80%		
<hr/>				
2	30	90%	Especialistas	Auxiliar
<hr/>				
4	40	95%	Mestres	Substituto
	30	80%		
3	40	85%		

De acordo com a tabela, constata-se que não há diferença significativa do percentual médio de aproveitamento, número de turmas e número de alunos, titulação dos professores e categorias dos professores, segundo as informações dos inquiridos.

#### 5.1.7 Caracterização pessoal e socioeconômica dos alunos

Tomando como referência os 180 alunos inquiridos, 41% são do sexo masculino e 59% são do sexo feminino. Outra característica descrita nesta investigação diz respeito às diferentes faixas etárias, representada no Gráfico 12, a seguir.

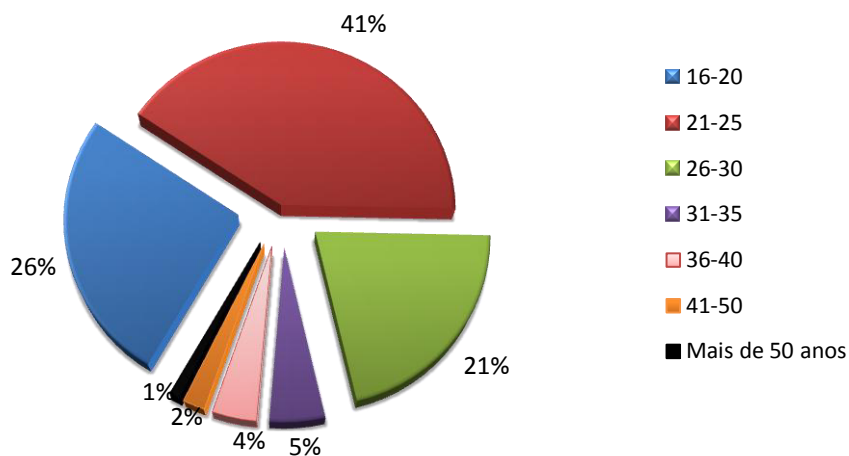


Gráfico 12. Distribuição dos estudantes por faixa etária.

O Gráfico 12 demonstra as diferentes faixas etárias dos alunos. Como se observa encontram-se assim distribuídas: primeiro lugar, um percentual de jovens (41%) de 21 a 25 anos de idade, segundo lugar os jovens (26%) estão entre 16 a 20 anos e em terceiro lugar, os jovens (21%) encontram-se entre 26 a 30 anos, em seguida se distribuem os menores percentuais por faixa etária de adultos (5%) de 31 a 35 anos; adultos (4%) de 36 a 40 anos; alunos (2%) entre 41 e 50 anos e por últimos (1%) com mais de 50 anos.

O estado civil dos alunos é outra variável de caracterização que aliada às demais variáveis, permite ter uma noção de quem são os inquiridos da investigação (Gráfico 13).

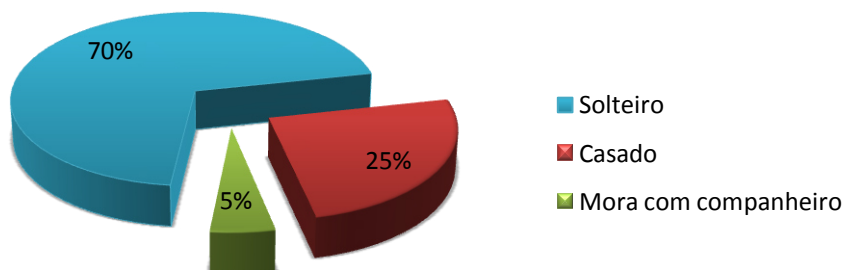


Gráfico 13. Distribuição dos estudantes pelo estado civil.

Dessa análise, verifica-se que 126 alunos (70%) são solteiros; 45 (25%) são casados e 9 alunos (5%) moram com companheiros. Demonstrando a situação do estado civil dos entrevistados dos cursos de administração. Outra característica analisada diz respeito a renda familiar, como se verifica no Gráfico 14.

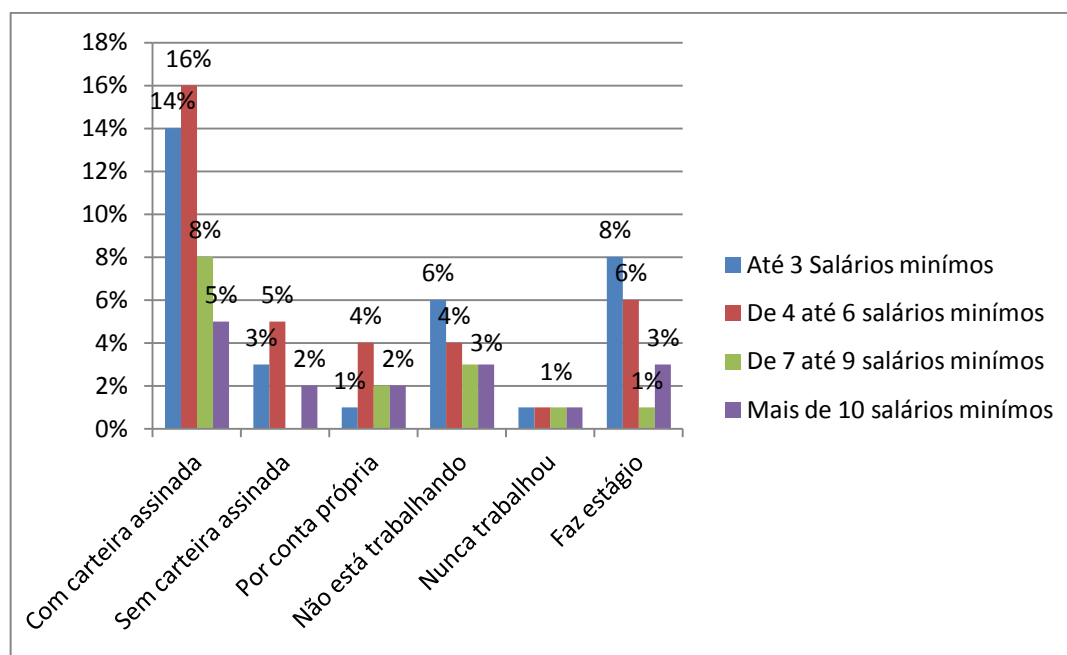


Gráfico 14. Ocupação dos alunos e renda familiar.

Os alunos que trabalham com carteira assinada se encontram em diferentes níveis de renda familiar, 14% têm renda até três salários mínimos; 16% entre quatro e seis salários mínimos; 8% ficam na faixa de renda entre sete e nove salários mínimos e 5% dos alunos têm a renda familiar de mais de 10 salários mínimos. Também verificou-se que dos alunos sem carteira assinada 3% encontram-se na faixa de renda familiar até três salários mínimos; 5% têm renda entre quatro a seis salários mínimos; nenhum possui renda de 7 até 9 salários mínimos; 2% têm renda superior a 10 salários mínimos. Dentre os alunos que trabalham por conta própria tem 1% com renda até três salários mínimos; 4% apresentam renda de quatro a seis salários, 2% respectivamente com renda de sete a nove salários e 2% de mais de 10 salários mínimos. Ainda há aqueles que não estão trabalhando, dentre eles, 6% estão na faixa de até três salários mínimos; 4% com renda entre quatro a seis salários; 3% com renda familiar de sete até nove salários; 3% com mais de 10 salários mínimos. Existe um grupo com um percentual muito baixo de alunos que nunca trabalharam, neste, 1%, respectivamente, tem uma renda familiar até três salários; renda de quatro até seis salários; renda de sete até nove salários e renda de

mais de 10 salários mínimos. Outro grupo de alunos que faz estágio e está subdividido da seguinte forma: 8% têm renda familiar até três salários mínimos; 6% com uma renda de quatro até seis salários; 1% com renda familiar de sete a nove salários e 3% com mais de 10 salários mínimos.

Estes alunos com diferente renda familiar se enquadram numa estrutura curricular que organiza o curso de Administração em oito períodos nos semestres letivos, como estão representados no Gráfico 15.

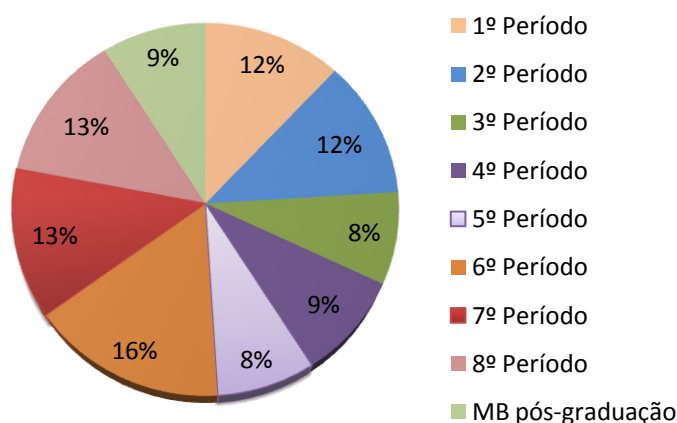


Gráfico 15. Distribuição dos estudantes pelos períodos nos semestres letivos.

Observa-se, que o curso de Administração é estruturado em oito períodos, por semestre letivo. Os inquiridos, no total de 180 alunos, constituíram uma amostra bem representativa no universo de 345 alunos, que responderam o questionário. Assim, obteve-se uma participação de todos os períodos do curso. Desse modo a amostra da pesquisa foi representada da seguinte forma: 12% de alunos do primeiro período; 12% do segundo, 8% do terceiro; 9% do quarto; 8% do quinto; 16% do sexto; 13% do sétimo; 13% do oitavo período e 9% da pós-graduação Lato Sensu, egressos do curso de Administração da UFT.

## 5.2 Seção II – Descrição dos resultados dos dados dos questionários dos professores e alunos

A segunda parte do questionário dos professores foi orientada na seguinte questão do estudo: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

Diante do questionário procurou-se conhecer a opinião dos professores sobre as suas decisões curriculares e as articulações entre o currículo nacional e o currículo local. As decisões curriculares constituíram-se no eixo norteador da investigação por meio de inquérito.

Os resultados dos questionários são apresentados em cinco dimensões, que agrupam questões inerentes a cada uma. O total de 20 professores assinalara as dimensões de 1 a 4, na escala de hierarquia de valores (sendo que o número 1 representa a questão menos importante e o 5 a mais importante), de acordo com a figura 13.

Escala	Hierarquia de valores	
	Grau de prioridade	Crítérios de classificação
1	Menos importante	Sem relevância para as decisões curriculares.
2	Pouco importante	Pouco relevante.
3	Moderadamente importante	Parcialmente Relevante.
4	Importante	Consideravelmente relevante.
5	Mais importante	Relevante, necessária e indispensável às decisões curriculares.

Figura 13. Esquema do critério de ordenação das questões.

A dimensão 5, a ética do professor no contexto curricular de sala de aula foi respondida com a escala de Likert (1-Discordo plenamente; 2- discordo; 3 -sem opinião, 4 - concordo, 5 - concordo plenamente).

A forma de apresentação dos resultados é a seguinte: primeiro as questões de cada dimensão foram agrupadas em tabelas de frequências pelo grau de importância atingido; segundo, para as mesmas questões, foram determinadas a média e o desvio padrão, para construir um sistema de classificação de cada dimensão.

A segunda parte do questionário dos estudantes correspondeu a dos professores e foi organizada em cinco dimensões, dimensão 1- organização e estruturação curricular; dimensão 2- decisões curricular no âmbito da aprendizagem; dimensão 3 - prática de avaliação; dimensão 4- saberes e competências dos professores para lecionar no curso de Administração e a dimensão 5- ética do aluno em contexto curricular. As dimensões dos alunos foram equivalentes às dimensões dos professores.



A organização do questionário e descrição dos dados teve como orientação a seguinte questão: Quais as expectativas dos alunos em relação às práticas curriculares dos professores no curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins?

As dimensões 1,2,3 e 5 do questionário dos estudantes foram respondidas mediante a escala de Likert, com a finalidade de conhecer a opinião dos inquiridos sobre as decisões curriculares que estruturam e organizaram o curso de Administração para promover a formação do administrador. Assim, é apresentada a escala das dimensões 1, 2 e 3 na figura 14.

<b>Escala</b>	<b>Legenda</b>
<b>Nada importante</b>	O item não tem nenhuma relevância no contexto curricular do curso e não é expectativa.
<b>Pouco importante</b>	O item tem uma relevância mínima e o estudante tem baixa expectativa.
<b>Sem opinião</b>	Indeciso, há dúvida se o item é relevante ou não no contexto curricular.
<b>Importante</b>	O item tem relevância no contexto curricular e faz parte da expectativa do estudante.
<b>Muito importante</b>	O item é de grande relevância no contexto curricular e de alta expectativa para o estudante.

Figura 14. Esquema : categorias da escala de Likert.

A partir das respostas dos alunos sobre as questões do questionário, construíram-se as tabelas que foram organizadas com a lista dos itens, com frequência, média e desvio-padrão, que são apresentadas ao longo do texto.

### 5.2.1 Organização e estruturação curricular

As decisões da organização curricular foram analisadas a partir de questões propostas, que receberam seus respectivos graus de importância, atribuídos pelos professores de Administração, conforme a tabela 19.

Tabela 19. Valor atribuído pelos professores às questões da dimensão 1: organização e estruturação curricular (DOEC).

DOEC	Decisões curriculares	Hierarquia de valores									
		1		2		3		4		5	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de administração.	0	0,0	7	35,0	4	20,0	3	15,0	6	30,0
2	Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local.	4	20,0	2	10,0	7	35,0	5	25,0	2	10,0
3	Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local.	4	20,0	2	10,0	5	25,0	3	15,0	6	30,0
4	Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal.	5	25,0	8	40,0	1	5,0	5	25,0	1	5,0
5	Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local.	7	35,0	1	5,0	3	15,0	4	20,0	5	25,0

A tabela em referência permite verificar que houve posturas diferenciadas entre os professores quando atribuíram importância à questão DOEC1: fazer levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de administração, como uma decisão para a estruturação e organização curricular. Observa-se que a questão foi considerada pouco importante por sete (35%) professores; por quatro (20%), como moderadamente importante. Em contrapartida, três professores (15%) a consideraram importante e seis (30%) dos docentes importante, foi percebida como uma ação necessária e indispensável às decisões curriculares.

A questão DOEC2: participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local foi considerada por quatro professores (20%) como menos importante; dois (10%), como pouco

importante; sete (35%) consideram-na moderadamente importante; cinco (25%) dos professores como importante e dois (10%), como a mais importante.

A questão DOEC3: confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local é uma decisão que foi considerada por quatro (20%) professores como sendo menos importante; dois (10%), como pouco importante; cinco (25%), como moderadamente importante; três (15%), como importante e seis (30%), como a mais importante.

A questão DOEC4: confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal, na opinião de cinco (25%) professores é menos importante; oito (40%) professores entenderam-na como pouco importante; um (5%), como moderadamente importante; cinco (25%) como importante e um (5%), como mais importante.

A questão DOEC5: organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local é compreendido por sete (35%) professores como menos importante; por um (5%), como pouco importante; por três (15%), como moderadamente importante, por quatro (20%), como importante e por cinco (25%), como mais importante.

Nessa dimensão, as decisões foram classificadas pela média e desvio-padrão. É pertinente esclarecer que as decisões abaixo da média não foram interpretadas como uma desvalorização destas no contexto da organização curricular, mas a ordem de prioridade atribuída às questões pelos professores foi considerada como o modo de perceber as decisões que são mais e as que são menos importantes para organizar e estruturar o currículo. Entendeu-se que a escolha da ordem se vinculou aos saberes, competências e atitudes docentes. A ordem das decisões encontra-se na tabela 20.

Tabela 20. Média e desvio padrão da dimensão: a organização e estruturação curricular (DOEC).

DOEC	Decisões curriculares	n=	M	DP
1	Fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração.	20	3,40	1,27
3	Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local.	20	3,25	1,51
2	Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local.	20	2,95	1,27
5	Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local.	20	2,95	1,66
4	Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal.	20	2,45	1,27
Média geral			3,00	

No resultado da tabela 20, referiu-se a prioridade de decisões que podem ser tomadas pelo corpo docente para a organização e estruturação curricular do curso de Administração, mostrando duas decisões acima da média, as quais foram: DOEC1- fazer um levantamento das necessidades formativas dos estudantes do curso de Administração, com M= 3,40 (DP= 1,27), em seguida, DOEC3- confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local, com M=3,25 (DP= 1,51); na sequência e abaixo da média encontram-se: DOEC2- participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local, com M= 2,95 (DP=1,27); DOEC5- organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitem uma formação do estudante para interagir no contexto local, com M=2,95 (DP=1,66); e por último foi colocada a decisão DOEC4 - confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal, com M= 2,45 (DP=1,27).

Analisando a dimensão, com média geral M=3,00 as decisões prioritárias na opinião dos inquiridos, são: fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração e confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local.

A dimensão 1 dos questionários dos alunos foi elaborada relacionada com a dimensão 1 dos professores: organização e estruturação curricular. As questões foram elaboradas de forma similar,

mas adequadas às situações vivenciadas pelos estudantes no contexto curricular, considerando as decisões da prática curricular dos docentes vinculadas as ações dos alunos, como se observa na tabela 21.

Tabela 21. Frequência de resposta dos estudantes à dimensão curricular (DC)

DC	Situação vivenciada	Nada importante		Pouco importante		Sem opinião		Importante		Muito importante	
1	Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas.	10	5,6	5	2,8	34	8,9	102	6,7	29	6,1
2	Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.	13	7,2	8	4,4	34	18,9	87	48,3	38	21,1
3	Confrontar o currículo oficial com suas necessidades formativas.	11	6,1	5	2,8	24	13,3	87	48,3	53	29,4
4	Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação.	2	1,1	6	3,3	18	10,0	76	42,2	78	43,3
5	Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso.	5	2,8	8	4,4	30	16,7	84	46,7	53	29,4
6	Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.	9	5,0	9	5,0	30	16,7	94	52,2	38	21,1
7	Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local.	10	5,6	3	1,7	10	5,6	89	49,4	68	37,8
8	Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	5	2,8	2	1,1	4	2,2	52	28,9	117	65,0

A dimensão curricular apresentada na tabela 21 está constituída de oito questões referentes à estruturação do currículo, sendo que se distribuem para investigar a opinião dos estudantes sobre como perspectivam as práticas curriculares no curso. Neste sentido, inicia-se com a dimensão curricular.

DC1: responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas, constatou-se que 10 (5,6%) dos estudantes inquiridos consideraram a questão nada importante; cinco (2,8%), como pouco importante; 34 (18,9%) não se posicionaram; 102 (56,7%), como importante e 29 (16,1%), como muito importante.

DC2: organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, 13 (7,2%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; oito (4,4%), como pouco importante; 34 (18,9%), não se posicionaram; 87 (48,3%), como importante; e 38 (21,1%), como muito importante.

DC3: confrontar o currículo oficial com suas necessidades formativas, 11 (6,1%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; cinco (2,8%), como pouco importante; 24 (13,3%), não se posicionaram; 87 (48,3%), como importante e 53 (29,4%), como muito importante.

DC4: analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação, dois (1,1%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; seis (3,3%), como pouco importante; 18 (10%), não se posicionaram; 76 (42,2%), como importante; e 78 (43,3%), como muito importante.

DC5: participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso, cinco (2,8%) inquiridos consideraram a questão nada importante; oito (4,4%), pouco importante; 30 (16,7%), não se posicionaram; 84 (46,7%), importante; e 53 (29,4%), muito importante.

DC6: informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso, nove (5%) inquiridos consideraram a questão nada importante; nove (5%), pouco importante; 30 (16,7%), não se posicionaram; 94 (52,2%), como importante e 38 (21,1%), como muito importante.

DC7: participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local, 10 (5,6%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; três (1,7%), como pouco importante; 10 (5,6%), não se posicionaram; 89 (49,4%), como importante; e 68 (37,8%), como muito importante.

DC8: analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado, cinco (2,8%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; dois (1,1%), como pouco importante; quatro (2,2%), não se posicionaram; 52 (28,9%), como importante; e 117 (65%), como muito importante.

A dimensão 1 dos questionários dos alunos, também foi apresentada através de média e desvio padrão, em ordem decrescente, de acordo com o nível de expectativas dos estudantes, conforme a tabela 22.

Tabela 22. Média e desvios padrão dos itens que compõem a dimensão curricular (DC).

DC	Situações vivenciadas	n=	M	DP
8	Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado.	180	4,52	0,83
4	Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação.	180	4,23	0,84
7	Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local.	180	4,12	0,99
5	Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso.	180	3,96	0,94
3	Confrontar o currículo oficial com suas necessidades formativas.	180	3,92	1,04
6	Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.	180	3,79	0,99
1	Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas.	180	3,75	0,95
2	Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.	180	3,72	1,07
Média geral			4,00	

Como se observa na tabela 22, os inquiridos atribuíram maior relevância as seguintes expectativas, DC8: analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado, com  $M= 4,52$  ( $DP=0,83$ ); DC4: analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação, com  $M= 4,23$  ( $DP=0,84$ ); DC7: participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local, como  $M=4,12$  ( $DP=0,99$ ).

A dimensão apresentou média geral 4,0 considerando-se assim, as decisões de maior relevância, as que se encontram acima da média e as demais decisões abaixo da média ocupam lugares secundários no currículo do curso de Administração, conforme a opinião dos alunos, referente à DC5, DC3, DC6, DC1 e DC2.

### 5.2.2 Prática curricular em sala de aula

Os resultados da dimensão na opinião dos inquiridos dizem respeito às decisões mais importantes e menos importantes ao desenvolvimento da prática curricular em sala de aula. A tabela 23 apresenta a frequência a partir do valor atribuído pelos professores a cada questão.

Tabela 23. Valor atribuído pelos professores às questões da dimensão 2: Prática curricular em sala de aula (DPCSA).

DPCSA	Decisões curriculares	Hierarquia de valores									
		1		2		3		4		5	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem.	4	20,0	5	3	15,0	6	30,0	6	30,0	
2	Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão.	1	5,0	3	15,0	8	40,0	6	30,0	2	10,0
3	Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes.	3	15,0	7	35,0	3	15,0	3	15,0	4	20,0
4	Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração.	4	20,0	4	20,0	3	15,0	3	15,0	6	30,0
5	Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito a formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração.	8	40,0	5	25,0	3	15,0	2	10,0	2	10,0

Conforme evidenciada na tabela 23, a questão DPCSA1: planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem, quatro professores (20%) a consideraram menos importante; um (5%) docente como pouco importante; três (15%), como moderadamente importante; seis (30%), como importante e seis (30%), como a mais importante.

A questão DPCSA2: favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão, para um (5%) docente foi menos importante; para três (15%), pouco importante; para oito (40%), moderadamente importante; para seis (30%), importante; e para dois (10%), mais importante.

A questão DPCSA3: Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizagem dos estudantes foi abordada por três (15%) professores como aquela que é menos importante; sete (35%), como pouco importante; três (15%), como moderadamente



importantes; três (15%), como importante; e quatro (20%), como a mais importante para a prática curricular em sala de aula.

A questão DPCSA4: Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e de processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração foi considerada por quatro professores (20%) como menos importante; quatro (20%), como pouco importante; três (15%), como moderadamente importante; três (15%), como importante; e seis (30%), como mais importante para a prática curricular em sala de aula.

A questão DPCSA5: Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração, foi considerada por oito professores (40%) como a menos importante; cinco (25%), como pouco importante; três (15%), como moderadamente importante; dois (10%), como importante e dois (10%), como mais importante para a prática curricular em sala de aula. Para melhor análise, segue tabela 24, com média e desvio padrão.

Tabela 24. Média e desvio padrão da dimensão prática curricular em sala de aula (DPCSA).

DPCSA	Decisões curriculares	n=	M	DP
1	Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem.	20	3,45	1,50
2	Favorecer estudos interdisciplinares/ transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão.	20	3,25	1,02
4	Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração.	20	3,15	1,56
3	Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes.	20	2,90	1,41
5	Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração.	20	2,25	1,37
Média geral			3,00	

Reportando-se a tabela 24, verifica-se que o resultado da análise mostra as decisões da prática curricular em sala de aula representada em uma hierarquia de valores. As questões, acima da média, são indicadas como as mais prioritárias pelos professores, como se observa a seguir: DPCSA1: planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo

que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem é classificada na escala superior com  $M = 3,45$  ( $DP = 1,50$ ); na segunda hierarquia vem, DPCSA2: favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão, com  $M = 3,25$  ( $DP = 1,02$ ); na terceira hierarquia encontra-se: DPCSA 4: ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e de processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração, com  $M = 3,15$  ( $DP = 1,56$ ). Na quarta escala da hierarquia, observa-se: DPCSA3: desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes, com  $M = 2,90$  ( $DP = 1,41$ ). Quinta e última escala, DPCSA5: encontra-se a estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino da Administração, com  $M = 2,25$  ( $DP = 1,37$ ).

A média geral da dimensão é  $M = 3$ , logo as questões de mais prioridades para a prática curricular em sala de aula, são as seguintes: planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem; favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão; ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e de processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração. As duas últimas questões da escala hierárquica representadas na tabela 5, são consideradas menos prioritárias.

A dimensão 2 de decisões no âmbito da aprendizagem, do questionário dos alunos, está relacionada à dimensão 2 do questionário docente: prática curricular em sala de aula. A frequência de resposta dos estudantes encontra-se na tabela 25.

Tabela 25 . Frequência de resposta dos estudantes à dimensão de decisões curriculares no âmbito da aprendizagem (DCAP).

DCAP	Situações vivenciadas	Nada importante		Pouco importante		Sem opinião		Importante		Muito importante	
1	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres.	4	2,2	3	1,7	17	9,4	99	55,0	57	31,7
2	Vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar.	4	2,2	2	1,1	15	8,3	75	41,7	84	46,7
3	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências.	3	1,7	10	5,6	19	10,6	74	41,1	74	41,1
4	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica.	4	2,2	4	2,2	6	8,9	73	40,5	83	6,1
5	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade.	2	1,1	3	1,7	7	3,9	52	28,9	116	64,4
6	Ter acesso aos conteúdos de carácter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional.	5	2,8	4	2,2	13	7,2	74	41,1	84	46,7
7	Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar.	11	6,1	6	3,3	23	12,8	95	52,8	45	25,0
8	Ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.	4	2,2	5	2,8	11	6,1	88	48,9	72	40,0

De acordo com a tabela em referência a questão DCAP1: ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres, quatro (2,2%) alunos consideraram a questão nada importante; três (1,7%), pouco importante; 17 (9,4%), não se posicionaram; 99 (55%), importante; e 57 (31,7%), muito importante.

DCAP2: vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar, verificou-se que quatro (2,2%) alunos consideraram nada importante; dois (1,1%), pouco importante; 15 (8,3%), não se posicionaram; 75 (41,7%), importante; e 84 (46,7%), muito importante.

DCAP3: ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências, constatou-se que três (1,7%) alunos consideraram nada importante; 10 (5,6%), pouco importante; 19 (10,6%), não se posicionaram; 74 (41,7%), importante; 74 (41,1%), muito importante.

DCAP4: Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica, observou-se que quatro (2,2 %) alunos a consideraram nada importante; quatro (2,2%), pouco importante; seis (8,9%), não se posicionaram; 73 (40,5%), importante; e 83 (46,1%), muito importante.

DCAP5: encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade, verificou-se que dois (1,1%) alunos consideraram nada importante; três (1,7%), pouco importante; sete (3,9%), não se posicionaram; 52 (28,9%), importante; 116 (64,4%), muito importante.

DCAP6: Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional., verificou-se que cinco (2,8%) alunos consideraram a questão nada importante; quatro (2,2%), pouco importante; 13 (7,2%), não se posicionaram; 74 (41,1%), importante; 84 (46,7%), muito importante.

DCAP7: vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar, observa-se que 11 (6,1%) dos inquiridos consideraram nada importante; seis (3,3%), pouco importante; 23 (12,8%), não se posicionaram; 95 (52,8%), importante; 45 (25%), muito importante.

DCAP8: ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração, verificou-se que quatro (2,2%) alunos consideraram a questão nada importante; cinco (2,8%), pouco importante; 11 (6,1%), não se posicionaram; 88 (48,9%), importante; 72 (40%), muito importante. Na tabela 26 encontram-se os itens em ordem decrescente, de acordo com a média e os desvio-padrão, expressando o ponto de vista dos estudantes inquiridos.

Tabela 26. Média e desvio padrão dos itens que compõem a dimensão curricular no âmbito da aprendizagem (DCAP).

DCAP	Situações vivenciadas	n=	M	DP
5	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade.	180	4,54	0,75
2	Vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar.	180	4,29	0,84
6	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional.	180	4,27	0,90
4	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica.	180	4,26	0,88
8	Ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.	180	4,22	0,85
3	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências.	180	4,14	0,93
1	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres.	180	4,12	0,81
7	Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/ transdisciplinar.	180	3,87	1,02
Média geral			4,21	

Observa-se na tabela 26, que de acordo com o ponto de vista dos inquiridos, as situações de maiores expectativas foram: DCAP5 - encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade, com  $M=4,54$  ( $DP=0,75$ ); DCAP2 - vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar com  $M=4,29$  ( $DP=0,84$ ); DCAP6, ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional, com  $M=4,27$  ( $DP=0,90$ ); DCAP4- encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica, com  $M=4,26$  ( $DP=0,88$ ); DCAP8- ter acesso aos princípios e a concepção de ensino e aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração, com  $M=4,22$  ( $DP=0,85$ ); e as menores expectativas foram: DCAP3- ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/troca de experiências, com  $M=4,14$  ( $DP=0,93$ ). DCAP1- ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres,  $M=4,12$  ( $DP=0,81$ ); e DCAP7- vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar, com  $M=3,87$  ( $DP=1,02$ ).

De acordo com a média geral,  $M=4,21$ , as maiores expectativas dos alunos dizem respeito a situação de encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de

forma a promover uma formação de qualidade. O resultado demonstrou que o consenso entre os alunos varia entre moderado/baixo e baixo (Morgado, 2012).

### 5.2.3 Prática de Avaliação

A terceira dimensão da investigação trata de decisões relacionadas com a prática de avaliação, modo de explicitar as questões de avaliação priorizadas no contexto da reformulação curricular do curso de Administração da UFT (tabelas 27).

Tabela 27. Valor atribuído pelos professores as questão da dimensão 3: prática de avaliação (DPA).

DPA	Decisões curriculares	Hierarquia de valores									
		1		2		3		4		5	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes.	0	0,0	4	20,0	5	25,0	1	5,0	10	50,0
2	Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário.	5	25,0	3	15,0	4	20,0	6	30,0	2	10,0
3	Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes.	5	25,0	5	25,0	3	15,0	3	15,0	4	20,0
4	Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina.	6	30,0	4	20,0	5	25,0	2	10,0	3	15,0
5	Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino.	4	20,0	4	20,0	3	15,0	8	40,0	1	5,0

A questão DPA1: deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes foi considerada por quatro (20%) professores como pouco importante; cinco (25%), como moderadamente importante; um (5%), como importante; e dez (50%), como a mais importante para a prática de avaliação.

A questão DPA2: avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário, foi entendida por cinco (25%) professores como a menos importante; três (15%), como pouco importante; quatro (20%), como moderadamente importante; seis (30%), como importante; e dois (10%), a mais importante para a prática de avaliação.

A questão DPA3: avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes, cinco (25%) professores compreenderam como menos importante; cinco (25%), pouco importante; três (15%), moderadamente importante; três (15%), importante; e quatro (20%), mais importante.

A questão DPA4: usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina, foi considerada por seis (30%) professores como a menos importante; quatro (20%), pouco importante; cinco (25%), moderadamente importante; dois (10%), como importante; e três (15%), como a mais importante para a prática de avaliação.

A questão DPA5: Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino, teve quatro (20%) professores que atribuíram o valor de menos importante, quatro (20%), pouco importante; três (15%), moderadamente importante; oito professores (40%), importante e um (5%), mais importante. A classificação dessa dimensão dá-se na tabela 28.

Tabela 28. Média e desvio padrão da dimensão prática de avaliação (DPA).

DPA	Decisões curriculares	n=	M	DP
1	Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes.	20	3,85	1,26
5	Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino.	20	2,90	1,29
2	Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário.	20	2,85	1,38
3	Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes.	20	2,80	1,50
4	Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina.	20	2,60	1,42
Médio geral			3,00	

A tabela 28 mostra que os professores consideraram: deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes, com  $M=3,85$  ( $DP=1,26$ ) como a mais prioritária; e as demais como menos prioritárias para a prática de avaliação, como seguem: DPA5: usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino, com  $M=2,90$  ( $DP= 1,29$ ); DPA2: avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário, com  $M=2,85$  ( $DP=1,29$ ); DPA3: avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes, com  $M=2,80$  ( $DP=1,50$ ); DPA4: usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina, com  $M=2,60$  ( $DP=1,42$ ).

A média geral é  $M= 3$ , logo, a decisão: deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes foi a mais prioritária na prática avaliação, considerando-se que se encontra acima da média.

A Dimensão de avaliação com o ponto de vista dos alunos representados nas tabelas 29 e 30, está relacionada com as decisões da prática de avaliação dos professores. Nela estão explicitadas as questões, com a finalidade dos estudantes inquiridos demonstrarem o grau de importância, a partir de

suas expectativas sobre a avaliação no contexto da reformulação curricular do curso de Administração da UFT. A tabela 29 contém os itens da dimensão de avaliação, que aborda as situações vivenciadas pelos estudantes diante das decisões curriculares dos professores relacionadas com a avaliação na prática curricular.

Tabela 29. Frequência de resposta dos estudantes à dimensão de avaliação da aprendizagem no contexto do curso de Administração (DA).

DA	Situações vivenciadas	Nada importante		Pouco importante		Sem opinião		Importante		Muito importante	
1	Obter acesso aos critérios de avaliação.	8	4,4	12	6,7	30	16,7	87	48,3	43	23,9
2	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos.	7	3,9	1	0,6	7	9,4	95	52,8	60	33,3
3	Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina.	6	3,3	3	1,7	15	8,3	99	55,0	57	31,7
4	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados.	2	1,1	8	4,4	14	7,8	89	49,4	67	37,2
5	Realizar outras provas, para além dos testes.	10	5,6	12	6,7	22	12,2	89	49,4	47	26,1
6	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado.	10	5,6	9	5,0	22	12,2	80	44,4	59	32,8
7	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	13	7,2	7	3,9	14	7,8	76	42,2	70	38,9
8	Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo.	9	5,0	2	1,1	17	9,4	81	45,0	71	39,4

A questão DA1: obter acesso aos critérios de avaliação, é considerado por oito (4,4%) dos inquiridos como nada importante; 12 (6,7%), pouco importante; 30 (16,7%), não se posicionam; 87 (48,3%), importante e 43 (23,9%), muito importante.

DA2: ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos, sete (3,9%) dos inquiridos consideraram a questão nada importante; um (0,6%), pouco importante; sete (9,4%), não se posicionaram; 95 (52,8%), importante; e 60 (33,3%), muito importante.



DA3: desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina, seis (3,3%) dos estudantes inquiridos consideraram a questão nada importante; três (1,7%), pouco importante; 15 (8,3%), não se posicionaram; 99 (55%), importante; e 57 (31,7%), muito importante.

DA4: realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados, observa-se que dois (1,1%) consideraram a questão nada importante; oito (4,4%), pouco importante; 14 (7,8%), não se posicionam; 89 (49,4%), importante; e 67 (37,17%), muito importante.

DA5: realizar outras provas, para além dos testes, 10 (5,6%) inquiridos consideraram a questão nada importante; 12 (6,7%), pouco importante; 22 (12,2%), não se posicionam; 89 (49,4%), importante; e 47 (26,1%) muito importante.

DA6: receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado, 10 (5,6%) consideraram a questão nada importante; nove (5%), pouco importante; 22 (12,2%), não se posicionaram; 80 (44,4%), importante; e 59 (32,9%), muito importante.

DA7: realizar avaliação dos professores dos semestres letivos, 13 (7,2%) alunos consideraram a questão nada importante; sete (3,9%), pouco importante; 14 (7,8%), não se posicionaram; 76 (42,2%), importante; e 70 (38,9%), muito importante.

DA8: realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo, nove (5,%) dos estudantes consideram a questão nada importante; dois (1,1%), pouco importante; 17 (9,4%), não se posicionaram; 81 (45%), importante; e 71 (39,4%), muito importante.

As situações de avaliação também foram organizadas mediante a média e desvio padrão, assim foram colocadas em ordem decrescente, expressando as maiores e menores expectativas dos alunos, conforme a tabela 30.

Tabela 30 - Média e desvio padrão dos itens que compõem a dimensão 3: avaliação no contexto curricular (DA).

DA	Situações vivenciadas	n=	M	DP
4	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados	180	4,17	0,84
8	Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo.	180	4,13	0,98
2	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos.	180	4,11	0,89
3	Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina	180	4,10	0,87
7	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.	180	4,02	1,13
6	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado.	180	3,94	1,07
5	Realizar outras provas, para além dos testes.	180	3,84	1,06
1	Obter acesso aos critérios de avaliação.	180	3,81	1,02
Media geral			4,01	

Observa-se na tabela 30, que de acordo com o ponto de vista dos inquiridos, as situações de maiores expectativas foram DA4: realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados, com  $M=4,17$  ( $DP=0,84$ ); DA8: realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo, com  $M= 4,13$  ( $DP=0,98$ ); DA2: ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos, com  $M=4,11$  ( $DP=0,89$ ); DA3: desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina,  $M=4,10$  ( $DP=0,87$ ); DA7: realizar avaliação dos professores dos semestres letivos, com  $M=4,02$  ( $DP=1,13$ ). No entanto, os itens 6, 5 e 1 ficaram abaixo da média, com baixo grau de importância para a avaliação dos estudantes no contexto da aprendizagem. As decisões que ficaram abaixo da média foram: DA6: receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado com  $M=3,94$  ( $DP=1,07$ ); DA5: realizar outras provas, para além dos testes com  $M=3,84$  ( $DP=1,06$ ); DA1: obter acesso aos critérios de avaliação, com  $M=3,81$  ( $DP=1,02$ ); no entanto o consenso ficou entre moderado/baixo e baixo.

#### 5.2.4 Saberes e competências docentes

Essa dimensão foi subdividida em duas subdimensões para contemplar questões dos saberes científicos e os didático-pedagógicos, objetivando uma melhor compreensão das decisões dos professores na prática curricular de sala de aula.

### 5.2.4.1 Saberes científicos e competências necessárias aos professores de Administração

A descrição dessa subdimensão vinculada aos saberes científicos tem a finalidade de caracterizar os saberes e competências docentes nos processos e práticas de decisão curricular no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, segundo a opinião dos professores do curso de Administração, como se verifica a frequência na tabela 31.

Tabela 31. Valor atribuído as questões da subdimensão: Saberes científicos e competências necessárias aos professores de Administração (DSCC).

DSCC	Decisões curriculares	Hierarquia de valores									
		1		2		3		4		5	
		n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	9	45,0	0	00,0	4	20,0	6	30,0	1	5,0
2	Utilização do conhecimento científico da área.	3	15,0	3	15,0	1	5,0	5	25,0	8	40,0
3	Domínio de conteúdo que leciona.	3	15,0	3	15,0	1	5,0	5	25,0	8	40,0
4	Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.	4	20,0	7	35,0	2	10,0	5	25,0	2	10,0
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.	3	15,0	7	35,0	6	30,0	1	5,0	3	15,0

A DSCC1: domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada é considerado por nove (45%) dos professores como sendo menos importante para o saber lecionar no curso de Administração; quatro (20%), como moderadamente importante; seis (30%), como importante; e um (5%) como mais importante.

A DSCC2: utilização do conhecimento científico da área é considerada por três (15%) professores como menos importante; por três (15%), como pouco importante; por um (5%), como moderadamente importante; por cinco (25%), como importante; e por oito (40%), como mais importante.

A DSCC3: domínio de conteúdo que leciona foi considerado por três (15%) professores como menos importante; três (15%), pouco importante; um (5%), moderadamente importante; cinco (25%), importante; e oito (40%), mais importante.

A DSCC4: relação entre conceitos que explora junto dos estudantes foi uma decisão considerada por quatro (20%) dos professores como menos importante; sete (35%), pouco importante; dois (10%), moderadamente importante; cinco (25%), importante; e dois (10%), mais importante.

A DSCC5: Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico foi considerado por três (15%) dos professores como menos importante; por sete (35%), como pouco importante; por seis (30%), como moderadamente importante; por um (5%), como importante; e por três (15%), como a mais importante. Essa dimensão está representada na tabela 32.

Tabela 32. Média e desvio padrão da subdimensão saberes científicos e competência necessárias aos professores para lecionar no curso de Administração (DSCC).

DSCC	Decisões curriculares	n.	M	DP
2	Utilização do conhecimento científico da área.	20	3,65	1,22
3	Domínio de conteúdo que leciona.	20	3,60	1,53
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.	20	2,70	1,26
4	Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.	20	2,55	1,23
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	20	2,50	1,47
Média geral			3,00	

Na ordem de prioridade das questões dos saberes científicos e competências para lecionar em sala de aula, os professores destacaram DSCC2: a utilização do conhecimento científico da área, com  $M=3,65$  ( $DP=1,22$ ); DSCC3: domínio de conteúdo que leciona, com  $M= 3,60$  ( $DP=1,53$ ); seguido das questões com menos prioridade DSCC5: domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico, com  $M=2,70$  ( $DP=1,26$ ); DSCC4: a relação entre conceitos que explora junto dos estudantes, com  $M= 2,55$  ( $DP=1,23$ ) e DSCC1: domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada, com  $M= 2,50$  ( $DP=1,47$ ). A subdimensão saberes científicos para lecionar no curso de Administração obteve a média geral:  $M= 3$ , tendo como prioridade a utilização do conhecimento científico da área e o domínio de conteúdo que leciona.

A descrição dessa subdimensão dos saberes científicos do ponto de vista dos alunos caracterizou os saberes e competências docentes para lecionar no curso de Administração, como é verificada na tabela 33.

Tabela 33. Valor atribuído pelos estudantes às questões da subdimensão 4.1- saberes científicos e competências necessários aos professores para lecionar no curso de Administração (DSCC).

DSCC	Situações vivenciadas	Hierarquia de valores										NR	
		1		2		3		4		5			
		n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%		
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	39	21,7	29	16,1	42	23,3	35	19,4	25	13,9	10	5,6
2	Utilização do conhecimento científico da área.	18	10,0	42	23,3	40	22,2	42	23,3	28	15,6	10	5,6
3	Domínio de conteúdo que leciona.	28	5,6	16	8,9	18	10,0	28	15,6	80	44,4	10	5,6
4	Relação entre conceitos que explora junto dos alunos.	57	31,7	46	25,6	38	21,1	14	7,8	14	7,8	10	5,6
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico	28	15,6	36	20,0	32	17,8	51	28,3	23	12,8	10	5,6

A DSCC1: domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada foi considerada por 39 (21,7%) estudantes como menos importante; 29 (16,1%), como pouco importante; 42 (23,3%), como moderadamente importante; 35 (19,4%), como importante; 25 (13,9%), como mais importante; e 10 (5,6%) dos alunos não responderam a questão.

A questão DSCC2: utilização do conhecimento científico da área foi considerada por 18 (10%) alunos como sendo menos importante; 42 (23,3%), como pouco importante; 40 (22,2%), como moderadamente importante; 42 (23,3%), como importante; 28 (15,6%), como a mais importante; e 10 (5,6%) dos alunos não responderam a questão.

A questão DSCC3: domínio de conteúdo que leciona foi considerado por 28 (15,6%) estudantes como sendo menos importante; 16 (8,9%), como pouco importante; 18 (10%), como moderadamente importante; 28 (15,6%), como importante; 80 (44,4%), como mais importante; e 10 (5,6%) dos alunos não responderam a questão.

A questão DSCC4: relação entre conceitos que explora junto dos estudantes apresenta 57 (31,7%) dos alunos que consideraram a questão menos importante; 46 (25,6%), como pouco

importante; 38 (21,1%), moderadamente importante; 14 (7,8%), como importantes; 14 (7,8%), como a mais importante; e 10 (5,6%) alunos não responderam a questão.

A questão DSCC5: domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico foi considerada por 28 (15,6%) dos alunos como sendo menos importante; 36 (20%), como pouco importante; 32 (17,8%), como moderadamente importante; 51 (28,3%), como importante; 23 (12,8%), como mais importante; e 10 s (5,6%)aluno não responderam a questão. Apresenta-se na tabela 34 a média e desvio e padrão.

Tabela 34. Media e desvio padrão das decisões que compõem a subdimensão 4.1- Saberes científicos e competências para ensinar (DSCC)

DSCC	Situações vivenciadas	n	M	DP
3	Domínio de conteúdo que leciona.	180	3,68	1,53
2	Utilização do conhecimento científico da área.	180	3,12	1,25
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.	180	3,03	1,31
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.	180	2,87	1,37
4	Relação entre conceitos que explora junto dos alunos.	180	2,34	1,35
Média global			3,00	

O resultado do valor atribuído aos saberes científicos e competências necessárias, para os professores ensinarem no curso de Administração, foi hierarquizado pelo grau de importância, os de maiores expectativas são: DSCC3: domínio de conteúdo que leciona, com M= 3,68 (DP, 1,53); DSCC2: utilização do conhecimento científico da área, com M=3,12 (DP 1,25); DSCC5 - domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico, com M=3,03 (DP=1,31); a seguir, os de menores expectativas: DSCC1: domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada, com M=2,87 (DP=1,37); DSCC1: relação entre conceitos que explora junto dos alunos, com M=2,34 (DP=1,35).

Na dimensão 4, a subdimensão saberes científicos e competências para lecionar no curso de Administração, teve média geral = 3, assim, as questões que os estudantes mais valorizaram, foram as que estão acima da média e na média.

#### 5.2.4.2 Saberes e competências didático-pedagógicos

Os saberes e competências são construídos no processo da profissionalização docente e são inerentes ao desenvolvimento da docência na prática curricular, sendo necessários para os professores se adequarem as novas condições do ensino superior. Com essa compreensão, procurou-se verificar a opinião dos professores inquiridos sobre decisões didático-pedagógicas no contexto curricular do Curso

de Administração, relacionada aos saberes e competências docentes, conforme observado na tabela 35.

Tabela 35. Valor atribuído pelos professores às questões da subdimensão Saberes e competências didático-pedagógicos (DSCDP).

DSCDP	Decisões curriculares	Hierarquia de valores									
		1		2		3		4			
		N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
1	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	5	25,0	2	10,0	4	20,0	4	20,0	5	25,0
2	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	1	5,0	6	30,0	5	25,0	4	20,0	4	20,0
3	Gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino	2	10,0	1	5,0	6	30,0	6	30,0	5	25,0
4	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	3	15,0	6	30,0	2	10,0	5	25,0	4	20,0
5	Avaliar considerando um referencial para avaliação.	9	45,0	5	25,0	3	15,0	1	5,0	2	10,0

A DSCDP1: planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração foi considerada por cinco (25%) professores como menos importante; dois(10%), como pouco importante; quatro (20%), como moderadamente importante; quatro (20%), como importante e cinco (25%), como mais importante.

A questão DSCDP2: articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes foi entendida por um (5%) professor como menos importante; seis (30%), como pouco importante; cinco (25%), como moderadamente importante; quatro (20%), como importante; e quatro (20%), como mais importante.

A DSCDP3: Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino foi considerada menos importante por dois (10%) professores; um (5%), pouco importante; seis (30%), moderadamente importante; seis (30%), importante, e cinco (25%), mais importante.

A questão DSCDP4: gerir a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador foi concebida por três (15%) professores como menos importante; seis (30%), como pouco importante; dois (10%), como moderadamente importante; cinco (25%), como importante e quatro (20%), como mais importante.

A questão DSCDP5: Avaliar considerando um referencial para avaliação foi percebida como menos importante por nove (45%) professores; cinco (25%), como pouco importante; três (15%), como moderadamente importante; um (5%), como importante e dois (10%), como mais importante. O resultado hierarquizado encontra-se na tabela 36.

Tabela 36. Média e desvio-padrão da subdimensão saberes e competência didático-pedagógica (DSCDP).

DSCDP	Decisões curriculares	M	DP
3	Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino.	20	3,55 1,23
2	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	20	3,20 1,24
1	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	20	3,10 1,55
4	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	20	3,05 1,43
5	Avaliar considerando um referencial para avaliação.	20	2,10 1,33
Média geral			3

A tabela 36, expressa a prioridade que os professores atribuíram as decisões da subdimensão: saberes e competências didático-pedagógicos. As maiores prioridades foram as seguintes: DSCDP3: gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino com  $M=3,55$  ( $DP=1,23$ ); DSCDP2: articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, com  $M=3,20$  ( $DP=1,24$ ); DSCDP1: planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração, com  $M=3,10$  ( $DP=1,55$ ); DSCDP4: gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador, com  $M=3,05$  ( $DP=1,43$ ). Como menos prioridade, segue DSCDP5: avaliar considerando um referencial para avaliação, com  $M=2,10$  ( $DP=1,33$ ).

Na dimensão 4.2, a média geral é  $M= 3$ , assim, observa-se que as decisões prioritárias para os professores em ordem de hierarquia, são: DSCDP4 - gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino; DSCDP2- articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes; DSCDP1- a planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração; DSCDP3- Gerenciar a sala de aula com metodologias



adequadas à formação do administrador. As quais estão acima da média, considerando que os docentes concentraram a opinião na valorização dos saberes pedagógicos dos professores, como mostra a tabela em referência, contudo atribuíram menos valor a questão DSCDP5- avaliar considerando um referencial para avaliação.

Os saberes e competências didático-pedagógicos estão presentes na atividade de ensino e possibilitam aos alunos o uso de estratégias de aprendizagem, nessa perspectiva os estudantes expressaram o seu ponto de vista sobre decisões didático-pedagógicas no contexto curricular do Curso de Administração relacionadas aos saberes e competências docentes, como se observa na tabela 37.

Tabela 37. Valor atribuído pelos estudantes às questões da subdimensão 4.2 - saberes e competências Didático-pedagógicas (DSCDP)

DSCDP	Decisões curriculares	Hierarquia de valores										NR	
		1	2	3	4	5							
1	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	27	15,0	31	17,2	42	23,3	33	18,3	37	20,6	10	5,6
2	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	34	18,9	42	23,3	34	18,9	40	22,2	20	11,1	10	5,6
3	Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino.	16	8,9	27	15,0	39	21,7	47	26,1	41	22,8	10	5,6
4	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	25	13,9	26	14,4	25	13,9	41	22,8	53	29,4	10	5,6
5	Avaliar considerando um referencial para avaliação.	68	37,8	43	23,9	29	16,1	11	6,1	19	10,6	10	5,6

A questão DSCDP1: Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração foi considerada por 27 (15%) estudantes inquiridos como menos importante; 31

(17,2%), como pouco importante; 42 (23,2%), como moderadamente importante; 33 (18,3%), como importante; 37 (20,6%), como mais importante; e 10 (5,6%), não responderam a questão.

A questão DSCDP2: Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, foi percebida por 34 (18,9%) dos estudantes como menos importante; por 42 (23,3%), como pouco importante; por 34 (18,9%) como moderadamente importante; por 40 (22,2%) como importante e por 20 (11,1%) como a mais importante. 10 (5,6%) não responderam a questão.

A questão DSCDP3: Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino foi considerada por 16 (8,9%) dos estudantes inquiridos como menos importante; por 27(15%), como pouco importante; por 39 (21,7%), como moderadamente importante; por 47(26,1%), como importante e por 41 (22,8%), como mais importante; e 10 (5,6%) alunos não responderam.

A questão DSCDP3: Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador foi considerada como menos importante por 25 (13,9%) dos estudantes inquiridos; por 26 (14,4 %), pouco importante; por 25 (13,9%), moderadamente importante; por 41 (22,8%), importante; por 53 (29,4%) mais importante; e 10 (5,6%) alunos não responderam a questão.

A questão DSCDP5: Avaliar considerando um referencial para avaliação foi considerada como menos importante por 68 (37,8%) dos estudantes inquiridos; pouco importante por 43 (23,9%); moderadamente importante por 29 (16,1%); importante por 11 (6,1%); mais importante por 19 (10,6%); e 10 (5,6%) alunos não responderam a questão. A ordem de escolha das decisões está demonstrada na tabela 38.

Tabela 38. Média e desvio padrão das decisões que compõem a subdimensão 4.2 - saberes e competências didático-pedagógicos (DSCDP).

DSCDP	Decisões curriculares	n.	M	DP
4	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	180	3,42	1,44
3	Gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino.	180	3,41	1,27
1	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	180	3,13	1,37
2	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	180	2,82	1,32
5	Avaliar considerando um referencial para avaliação	180	2,24	1,34
Média geral			3,00	

O resultado do valor atribuído pelos alunos aos saberes e competências pedagógicas dos professores do curso de Administração foi hierarquizado pelo grau de importância. As decisões mais relevantes foram: DSCDP4: gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador, com  $M= 3,42$  ( $DP,1,44$ ); DSCDP3: gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino, com  $M=3,41$  ( $DP 1,27$ ); e DSCDP1: planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração, com  $M=3,13$  ( $DP=1,37$ ). As decisões menos relevantes foram: DSCDP2: Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, com  $M=2,82$  ( $DP=1,32$ ); DSCDP5: Avaliar considerando um referencial para avaliação, com  $M= 2,24$  ( $DP=1,34$ ).

A média geral da subdimensão é:  $M=3$ . As questões que os estudantes mais valorizaram foram: gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador,  $M=3,42$  ( $DP=1,43$ ); gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino,  $M=3,41$  ( $DP 1,27$ ); e a planificação das aulas, tomando como referência o currículo do curso de Administração,  $M=3,13$  ( $DP=1,37$ ), as quais ficaram acima da média.

### 5.2.5 Ética do professor no contexto curricular de sala de aula

A quinta dimensão do questionário dos professores foi organizada com 10 questões de natureza ética, conforme visualizadas no quadro 14, e respondidas de acordo com a escala de Likert. Os inquiridos marcaram as afirmativas de acordo com a opinião que se enquadravam nas afirmações sobre a ética dos professores do curso de Administração no contexto da sala de aula, de acordo com a legenda da figura 15

Escala	Legenda
Discordo plenamente	A afirmativa não se aplica as decisões docentes.
Discordo	A decisão, em sua maioria, não é aplicada no contexto curricular do curso.
Sem opinião	Há indecisão e dúvida se a decisão é aplicada pela maioria dos professores.
Concordo	A decisão descrita na afirmação coincide com a opinião dos professores para sua aplicação no contexto curricular.
Concordo plenamente	A decisão descrita na afirmação é aplicada plenamente no contexto curricular.

Figura 15. Escala de mensuração da dimensão ética.

Para a organização dos dados foi necessário à elaboração de questões da dimensão para facilitar a leitura da tabela de frequência (Quadro 14).

Quadro 14. Questões da dimensão 5: ética do professor em contexto curricular de sala de aula (DEPCC).

Decisões curriculares	
Professores	Alunos
1 Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com opinião dos colegas e professores.
2 Respeitam as diferenças de gêneros.	Respeitam as diferenças de gêneros.
3 Respeitam as diferenças étnicas	Respeitam as diferenças étnicas.
4 Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.
5 Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros.	São comprometidos com a própria formação independente de comparar-se com os colegas.
6 Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles.	Respeitam os seus professores e colega sem fazer comentários sobre eles.
7 Sentem-se responsáveis pelos resultados dos estudantes.	São responsáveis pelo resultado do seu próprio desenvolvimento profissional.
8 Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos.	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.
9 São assíduos em suas atividades com os estudantes	São assíduos em seus horários em sala de aula.
10 São pontuais em suas atividades com os estudantes.	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos.

Os professores atribuíram a sua concordância ou não, as questões relacionadas no quadro 14, tendo como referência o contexto de sala de aula. Os resultados de cada questão encontram-se na tabela 39.

Tabela 39 – Dimensão ética do professor em contexto curricular de sala de aula (DEPCC).

Escala	Percentual de respostas à dimensão 5									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discordo plenamente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Discordo	0	0	0	0	10,0	10,0	5,0	10,0	0,0	0
Sem opinião	0	0	10	0	0	5,0	10,0	15,0	5,0	0
Concordo	65,0	35,0	30,0	30,0	20,0	30,0	35,0	45,0	40,0	40,0
Concordo plenamente	35,0	65,0	60,0	70,0	70,0	55,0	50,0	30,0	55,0	60,0

Verifica-se que o resultado dos professores é o seguinte: DEPCC1: propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes, dentre os professores 65% concordaram com a decisão e 35% concordaram plenamente. DEPCC2: respeitam as diferenças de gêneros, 35% concordaram e 65% concordaram plenamente. DEPCC3- respeitam as diferenças étnicas, verificou-se que 10% não opinaram; 30% concordaram e 60% concordaram plenamente. DEPCC4: respeitam as pessoas com necessidades especiais, 30% concordaram e 70% concordaram plenamente. DEPCC5: propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros, 10% discordaram; 20% concordaram e 70% concordaram plenamente. DEPCC6: estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles, 10% dos inquiridos discordaram, 5% ficaram indecisos; 30% concordaram; e 55% concordaram plenamente. DEPCC7: sentem-se responsáveis pelos resultados dos seus estudantes, 5% discordaram; 10% sem opinião; 35% concordaram; e 50% concordaram plenamente. DEPCC8: disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos, 10% discordaram; 15% ficaram indecisos; 45% concordaram; e 30% concordaram plenamente. DEPCC9: são assíduos em suas atividades com os estudantes, 5% ficaram indecisos; 40% concordaram; e 55% concordaram plenamente. DEPCC10: são pontuais em suas atividades com os estudantes, 40%, dos inquiridos concordaram; e 60% concordaram plenamente. Em razão de algumas escalas não terem sido escolhidas pelos inquiridos, observa-se que não foram mencionadas na descrição.

A dimensão 5 é classificada pela média acompanhada do desvio padrão referente à ordem atribuída pelos professores inquiridos, expressando a opinião do conjunto daqueles que participaram da pesquisa, como se observa na tabela 40.

Tabela 40. Média e desvio padrão das decisões relacionadas à dimensão ética do professor em contexto curricular de sala de aula (DEPCC)

DEPCC	Decisões curriculares	n=	M	DP
4	Respeitam os alunos com necessidades especiais.	20	4,70	0,47
2	Respeitam as diferenças de gêneros.	20	4,65	0,49
10	São pontuais em suas atividades com os estudantes.	20	4,60	0,50
9	São assíduos em suas atividades com os estudantes	20	4,50	0,61
3	Respeitam as diferenças étnicas	20	4,50	0,69
5	Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros.	20	4,50	0,95
1	Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes.	20	4,35	0,49
7	Sentem-se responsáveis pelos resultados dos seus estudantes	20	4,30	0,86
6	Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles.	20	4,30	0,98
8	Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos.	20	3,95	0,95
Média global			4,44	

Verifica-se, na tabela 40, que os inquiridos, deram prioridade a quase todas as decisões, conforme se apresenta a seguir: DEPCC4: Respeitam os alunos com necessidades especiais, com M= 4,70 (DP= 0,47); DEPCC2: Respeitam as diferenças de gêneros, com M= 4,65 (DP= 0,49); DEPCC10: São pontuais em suas atividades com os estudantes, com M= 4,60 (DP = 0,50); DEPCC9: São assíduos em suas atividades com os estudantes, como M=4,50 (DP=0,61); DEPCC3: Respeitam as diferenças étnicas, com M=4,50 (DP=0,69); DEPCC5: Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros, M=4,50 (DP=0,95);

Os professores deram menos prioridade a quatro decisões, DEPCC1: propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes, com M=4,35 (DP=0,49); DEPCC7: sentem responsáveis pelos resultados dos seus estudantes M= 4,30 (DP=0,86); DEPCC6: estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles, com M= 4,30 (DP=0,98); DEPCC8: disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos, com M= 3,95 (DP=0,95).

A dimensão apresentou média geral 4,44, desse modo, as questões da ética do professor no contexto curricular foram classificadas de modo que demonstraram as decisões priorizadas, com àquelas acima da média e com menor dispersão.

### 5.2.6 Ética do aluno em contexto curricular de sala de aula

A quinta dimensão do questionário dos alunos foi organizada com 10 questões éticas. Eles atribuíram sua concordância ou não as decisões relacionadas com o contexto de sala de aula. Conforme a tabela 41.

Tabela 41 - Frequência de resposta dos estudantes à dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).

DEACC	Situações vivenciadas	Discordo plenamente		Discordo		Sem opinião		Concordo		Concordo plenamente	
1	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com opinião dos colegas e professores.	2	1,1	3	1,7	9	5,0	82	45,6	84	46,7
2	Respeitam as diferenças de gêneros.	1	0,6	6	3,3	5	2,8	81	45,0	87	48,3
3	Respeitam as diferenças étnicas.	0	0,0	4	2,2	5	2,8	66	36,7	105	58,3
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	0	0,0	1	0,6	5	2,8	52	28,9	122	67,8
5	São comprometidos com a própria formação independente de comparar-se com os colegas.	1	0,6	4	2,2	13	7,2	71	39,4	91	50,6
6	Respeitam os seus professores e colega sem fazer comentários	0	0,0	3	1,7	5	2,8	44	24,4	128	71,1
7	São responsáveis pelo resultado do seu próprio desenvolvimento profissional	0	0,0	13	7,2	11	6,1	71	39,4	85	47,2
8	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.	4	2,2	13	7,2	30	16,7	77	42,8	56	31,1
9	São assíduos com seus horários em sala de aula.	4	2,2	19	10,6	24	13,3	84	46,7	49	27,2
10	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos.	3	1,7	15	8,3	13	7,2	82	45,6	67	37,2

Na tabela 41, da dimensão ética do aluno em contexto curricular, o item DEACC1: Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com opinião dos colegas e professores, verificou-se que dois estudantes (1,1%) discordaram plenamente; três (1,7%) discordaram; nove (5%), tiveram dúvidas; 82 (45,6%), concordaram e 84 (46,7%), concordaram plenamente.

Na questão DEACC2: Respeitam as diferenças de gêneros, verificou-se que um estudante (0,6%) discordou plenamente; seis (3,3%) discordaram; cinco (2,8%) ficaram indecisos; 81(45%) concordaram e 87 (48,3%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC3: Respeitam as diferenças étnicas, 4 alunos (2,2%) discordaram; cinco (2,8%) tiveram dúvidas; 66 (36,7%) concordaram e 105 (58,3%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC4: Respeitam as pessoas com necessidades especiais, obteve-se o seguinte resultado: um estudante (0,6%) discordou; cinco (2,8%) ficaram indecisos; 52 (28,9%) concordaram e 122 (67,8%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC5: São comprometidos com a própria formação, independente de comparar-se com os colegas, um estudante (0,6%) discorda plenamente, quatro (2,2%) discordaram; 13 (7,2%) ficaram indecisos; 71 (39,4%) concordaram e 91 (50,6%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC6: Respeitam os seus professores e colegas sem fazer comentários, três estudantes 1,7% discordaram; cinco (2,8%) ficaram indecisos; 44 (24,4%) concordaram e 128 (71,1%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC7: são responsáveis pelo resultado do seu próprio desenvolvimento profissional, 13 estudantes (7,2%) discordaram, 11 (6,1%) dos inquiridos ficaram indecisos; 71 (39,4%) concordaram; e 87 (47,2%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC8: responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária, quatro estudantes (2,2%) discordaram plenamente; 13 (7,2%) discordaram; 30 (16,7%) dos inquiridos ficaram indecisos; 77 (42,8%) concordaram e 56 (31,1%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC9: são assíduos com seus horários em sala de aula, verificou-se que quatro estudantes (2,2%) dos inquiridos discordaram plenamente; 19 (10,6%) discordaram; 24 (13,3%) ficaram indecisos; 84 (46,7%) concordaram e 49 (27,2%) concordaram plenamente.

Na questão DEACC10: são pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos, três estudante (1,7%) dos inquiridos discordam plenamente; 15 (8,3%) discordaram; 13 (7,2%) ficaram indecisos; 82 (45,6%) concordam e 67 (37,2%) concordam plenamente.

Na tabela 42, a dimensão 5 é classificada pela média e desvio padrão referentes à ordem atribuída pelos estudantes inquiridos, demonstrando a opinião do conjunto daqueles que participaram da pesquisa, como se observa a seguir.



Tabela 42. Media e desvio padrão da dimensão ética do aluno em contexto curricular (DEACC).

DEACC	Situações vivenciadas	n=	M	DP
6	Respeitam os seus professores e colegas sem fazer comentários sobre eles.	180	4,65	0,62
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	180	4,64	0,57
3	Respeitam as diferenças étnicas.	180	4,51	0,66
2	Respeitam as diferenças de gêneros.	180	4,37	0,75
5	São comprometidos com a própria formação, independente de comparar-se com os colegas.	180	4,37	0,76
1	respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores	180	4,35	0,75
7	são responsáveis pelos resultados do próprio desenvolvimento profissional.	180	4,27	0,87
10	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos.	180	4,08	0,96
8	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.	180	3,93	0,98
9	São assíduos com seus horários em sala de aula.	180	3,86	1,00
Media geral			4,30	

Na tabela 42, verifica-se a escala classificatória da dimensão ética com opinião do conjunto dos inquiridos. Há aqueles que discordam; aqueles que ficam indecisos e os que opinam pela aplicação das questões éticas do aluno em contexto curricular. Entendeu-se que as decisões mais significativas para os estudantes são aquelas acima da média.

Pela ordem de classificação, encontram-se as seguintes questões éticas: DEACC6: respeitam os seus professores e colegas, sem fazer comentários sobre eles, com M=4,65 (DP; 0,62); DEACC4: respeitam as pessoas com necessidades especiais, com M= 4,64 (DP=0,57); DEACC3: respeitam as diferenças étnicas, com M= 4,51 (DP=0,66); DEACC2: respeitam as diferenças de gêneros M=4,37 (DP=0,75); DEACC5: são comprometidos com a própria formação, independente de comparar-se com os colegas, com M= 4,37 (DP=0,76); DEACC1: respeitam as regras do trabalho colaborativo, com M= 4,35 (DP=0,75); DEACC7 - são responsáveis pelo pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional, com M= 4,27 (DP=0,87); DEACC10: São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos, com M= 4,08 (DP=0,96); DEACC8: São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária, com M= 3,93 (DP=0,98); DEACC9: São assíduos com seus horários em sala de aula M= 3,86 (DP=1.00). As demais questões ficaram abaixo da média, isto significa que foram consideradas como pouco significativas para os inquiridos.

### 5.3 Seção III - Descrição das entrevistas dos professores e dos alunos

#### 5.3.1 Decisões curriculares

As entrevistas foram realizadas com seis professores e três alunos do curso de Administração. Dos professores, três foram coordenadores do curso de Administração na UFT. Dos três alunos um havia sido presidente do conselho acadêmico (CA), representante dos alunos do curso. Os inquiridos foram codificados (Quadro 15).

Quadro 15. Demonstrativo das entrevistas.

Entrevistas		Descrição da dinâmica da pesquisa
Professores	Alunos	
PA	AFR	As entrevistas dos professores foram semiestruturadas e organizadas com 10 questões, relacionadas ao tema de estudo. No momento do encontro do pesquisador com cada professor ou aluno outras questões emergiram no contexto do diálogo.
PB	ANP	
PC	AJM	
PD		
PE		
PF		

A descrição das entrevistas deu-se em função do problema de pesquisa, ou seja: de que modo são tomadas as decisões curriculares pelos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Em busca de resposta ao problema da investigação elegeu-se as categorias teóricas para direcionar as categorias empíricas, os indicadores e unidades de registro. Dividiu-se assim, a descrição por blocos. O primeiro bloco encontra-se ilustrado na figura 16.

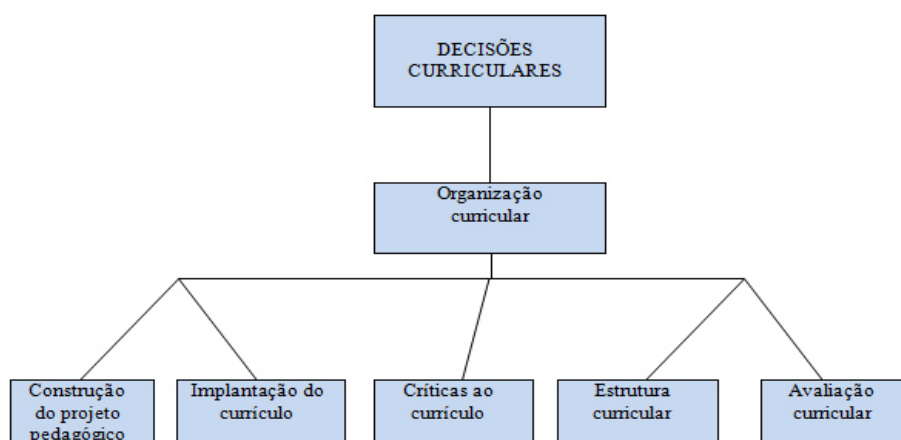


Figura 16 .Primeiro bloco das categorias de análise.

Com as categorias teóricas na primeira e segunda ordem da hierarquia se fez uma leitura de cada entrevista, para a identificação das categorias empíricas organizadas na terceira ordem.

Para a codificação dos dados, primeiro buscou-se as categorias empíricas no discurso dos professores inquiridos, identificando o tema abordado, depois fez-se uma nova leitura de cada entrevista, para a identificação dos indicadores e, por último, destacou-se as unidades de registro (Quadro 16).

Quadro 16. Grelha de análise da construção do projeto pedagógico.

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	N.
Construção do projeto pedagógico	Participação dos professores	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação modesta;</li> <li>▪ Dificuldade de se posicionar no grupo por ser novo na instituição;</li> <li>▪ Contribuição que poderia dar se tivesse participado da construção do projeto (incluir disciplinas da área humana).</li> </ul>	3
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O projeto Pedagógico surgiu da demanda dos professores e alunos do curso Administração pela necessidade de participação crescente imposta pelas mudanças, face aos temas atuais, como: meio ambiente gestão de sustentabilidade, novas tecnologias.</li> </ul>	1
		Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O projeto pedagógico foi construído há três anos, já está desatualizado e o curso avançou pouco por falta de interação com a comunidade externa.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O primeiro projeto pedagógico da UFT foi elaborado pelos professores do curso de Administração da antiga UNITINS.</li> </ul>	1
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não participou do atual projeto pedagógico diante dos conflitos com a comissão de elaboração; mas tem interesse de participar da próxima construção.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teve participação limitada por ser jovem na instituição e ter se afastado para o doutorado e não participar das reuniões do colegiado para reconstrução do projeto.</li> </ul>	1
		Considerações dos alunos	Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como presidente do CA incentivou os colegas a participar da nova proposta do projeto pedagógico.</li> <li>▪ Os alunos na maioria não conhecem o projeto pedagógico do curso e a maioria dos professores não apresentam seus planos de ensino. Desse modo, como os alunos não conhecem o projeto pedagógico não conseguem cobrar a melhoria.</li> <li>▪ Tem conhecimento de que o curso já tem 10 anos e esse é o segundo projeto pedagógico, essa é a fragilidade do curso, porque o mercado renova e o curso permanece com o mesmo projeto por muito tempo. Tal situação cria limitações diante das novas exigências do mercado.</li> </ul>

Quadro 16. Grelha de análise da construção do projeto pedagógico (continuação).

	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Construção do projeto pedagógico	Considerações dos alunos	Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que sabe do projeto é o que ouviu falar, que não teve sucesso, supõe que é por falta de iniciativa dos alunos ou da coordenação do curso, que não conseguiu viabilizar o PPC.</li> <li>▪ Não conhece o projeto pedagógico do curso e nem sabe se os professores estão se orientando por ele.</li> </ul>	2
	Concepções	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos considerados competentes por passar em concurso público.</li> <li>▪ Currículo do curso de Administração da UFT: ortodoxo, hermético.</li> <li>▪ Curso voltado para o mercado, mas as ligações reais com o mercado no cotidiano social estão muito interrompidas ou muito entrecortadas.</li> <li>▪ O conhecimento do projeto pedagógico é um requisito para o professor perceber a concepção do curso.</li> </ul>	4
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepção do aluno como um sujeito descomprometido com o curso.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O curso apesar de contribuir para a profissão com uma boa base, existe algumas limitações e lacunas, pelo fato da profissão de administrador ser muito dinâmica e precisar que o currículo e o curso sejam reformulados para acompanhar as exigências do mercado, visto que o modo de trabalho muda, os ambientes organizacionais também são mutáveis e o administrador deve ser formado de acordo com o perfil do mercado.</li> </ul>	1
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O curso de administração forma no aluno uma visão ampla de mundo, vai além do perfil do administrador.</li> <li>▪ O aluno formado no curso consegue levar para as organizações o conhecimento e põe em prática de forma eficiente.</li> </ul>	2
	Inter-relações	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A tentativa de <i>interdisciplinaridade</i> ocorreu em um encontro, objetivando desenvolver atividades de ensino e extensão com a interação entre as disciplinas sociologia, economia brasileira. Foram discutidos os setores de classificação.</li> <li>▪ Necessidade de abordar a <i>interdisciplinaridade</i>, em momento de formação.</li> </ul>	2
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relações contextuais: projeto pedagógico foi adaptado às necessidades regionais.</li> <li>▪ Transversalidade - a questão humanística é percebida como um tema transversal no curso de Administração.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O curso de Administração é um objetivo de vida, a fim de transformar o aluno em um empreendedor, para ter seu próprio negócio, mas se está profissionalizando administradores deve incluir conhecimentos que tratem do fator de falência das empresas, que no Brasil tem um índice muito alto.</li> <li>▪ A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não estão sendo tratadas no nosso projeto de ensino, com exceção de um caso, de um professor.</li> </ul>	2
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A relação entre teoria e prática é comprometida, os professores se preocupam da parte teórica, as relações práticas são feitas pelos alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos.</li> <li>▪ Essa relação tem que ser realizada no curso de administração, porque só a teoria não é suficiente para o administrador assumir um cargo em uma empresa.</li> <li>▪ O nível teórico do curso está ótimo, mas a prática deixa a desejar.</li> </ul>	3

Quadro 16. Grelha de análise da construção do projeto pedagógico (Continuação)

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Construção do projeto pedagógico	Inter-relações	Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>O curso precisa criar situações para os alunos vivenciarem a parte prática.</li> </ul>	1
	Perfil do aluno	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno é muito dependente do professor. Não tem capacidade de criar, de gerir, e de levar adiante a sua própria formação. Ele não é responsável pela sua própria formação.</li> </ul>	2
		Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno tem pouca base e precisa de contato com a realidade empresarial.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aluno receptivo de uma visão ampla formada pelo curso de Administração (a concepção de aluno como um sujeito passivo);</li> <li>O aluno forma seu perfil na aquisição dos conhecimentos e formação de uma consciência de desenvolvimento sustentável.</li> </ul>	2
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica três perfis de aluno, aquele que busca o mercado; aquele que busca o conhecimento científico da área para concurso público e aquele que tem como objetivo obter um diploma universitário. Cada perfil tem posturas e atitudes diferentes.</li> <li>Os alunos estão mais maduros e com níveis melhores do que os que vieram da UNITINS, mas têm uma visão academicista e imediatista.</li> </ul>	2
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno tem fragilidade na área da escrita, na área cognitiva, com baixo raciocínio lógico e pouca responsabilidade. Essa situação está relacionada com o baixo nível de formação no ensino básico.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estuda a noite e percebe que o turno tem certas complicações. Os alunos estão cansados, alguns professores, também, assim, não cobram muito e findam formando uma identidade de alunos que querem tudo pronto.</li> <li>Diante disso, quando alguns professores vão cobrar, os alunos reagem e comparam com os professores que não exigem deles, com a concepção que estudam a noite, trabalham o dia inteiro e não querem ter envolvimento com as disciplinas..</li> </ul>	1
		Perfil do Administrador	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administrador com visão centrada na própria Administração.</li> </ul>
	Entrevista PD		<ul style="list-style-type: none"> <li>Um profissional que tem conhecimentos de administração para gerir e tomar melhores decisões no empreendimento.</li> <li>Perfil multidisciplinar, que tem informações suficientes para poder atuar na área de recursos humanos, financeira, área de produção, o qual adquire um conhecimento nas principais áreas do curso de Administração.</li> </ul>	2

Quadro 16. Grelha de análise da construção do projeto pedagógico (Continuação)

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Construção do projeto pedagógico	Perfil do Administrador	Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>O perfil de administrador exigido pelo mercado é interdisciplinar com o conhecimento de várias áreas de organização, que tenha foco e definição clara em planejamento estratégico da organização. É um profissional aliado a tomada de decisões de acordo com as mudanças.</li> </ul>	1
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>O administrador como agente transformador das organizações tem habilidades e saber para lidar com novas situações.</li> </ul>	1

A construção do projeto pedagógico vinculado à unidade de registro teve a referência de 100% dos professores, que se referiram à participação; às inter-relações (interdisciplinaridade; às relações contextuais e a transdisciplinaridade); ao perfil dos alunos, e ao perfil do Administrador. Os alunos abordaram as seguintes categorias: construção do projeto pedagógico em um percentual de 100% com diferentes indicadores;

A implantação do currículo, como categoria, diz respeito aos seguintes indicadores: a relação entre o antigo e o novo; fase inicial; e a meta do novo currículo, conforme o Quadro 17.

Quadro 17. Grelha de análise da implantação do currículo do curso de Administração.

Categoria	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Implantação do currículo	Relação entre o antigo e o novo	Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na Unitins foram criados dois projetos, onde o segundo foi implantado na UFT, a mudança curricular da estrutura na segunda versão, a qual só começou a partir de 2010 com aprovação do novo projeto pedagógico do curso.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>O currículo implantado em 2001 na Unitins estava em vigência na UFT até o período de 2012.</li> <li>O currículo novo foi elaborado com a mesma essência do currículo anterior e ao ser implantado manteve o currículo mínimo do curso de administração focado nas quatro áreas principais administração de recursos humanos, finanças, produção e marketing, o que precisou se fazer uma mudança.</li> </ul>	2
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>O currículo novo tem a vantagem dos pré-requisitos que não tinha no currículo antigo. Com a criação do novo sistema, os alunos cursam primeiro as disciplinas que dão base para as subsequentes.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>No currículo novo houve mudança nas nomenclaturas de algumas disciplinas do currículo anterior, para se adequar a nova dinamicidade das ementas.</li> <li>O novo currículo tem como foco a construção do conhecimento, e como tal, o aluno aprofunda o conhecimento em disciplinas de pré-requisitos.</li> </ul>	2

Quadro 17. Grelha de análise da implantação do currículo do curso de Administração (continuação).

Categoria	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Implantação do currículo	Fase inicial	Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>O novo currículo foi aprovado no CONSEPE<sup>18</sup> em 2010 e começou a ser implantado em 2011. Até agora (outubro, 2012) as disciplinas do antigo currículo estão sendo oferecidas juntas as do novo currículo. Sugere que haja uma migração dos alunos para o novo currículo com exceção daqueles que estão no oitavo período, para não ficarem prejudicados.</li> </ul>	1
	Meta do novo currículo	Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorizar primeiro as disciplinas básicas, depois as de carreira;</li> <li>Formar pessoas empreendedoras a partir das disciplinas atualizadas conforme as mudanças sociais, para a construção da consciência ecológica diante do desenvolvimento sustentável e as novas tecnologias.</li> <li>Implantar o currículo diante da exigência do MEC.</li> <li>Que o aluno egresso, além de empreendedor, consiga formar grupos para criar projetos e investir no mercado trabalhando na sua própria empresa.</li> </ul>	4
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espera que a matriz curricular organize as disciplinas de acordo com o mercado de trabalho.</li> </ul>	1

Na categoria implantação do currículo do curso de Administração, 67% dos professores entrevistados, conforme se observa no Quadro 17, fizeram seis referências sobre a relação entre o currículo antigo e o novo; uma sobre a fase inicial do currículo e cinco sobre a meta do novo currículo apontando diferentes indicadores dessa implantação.

Outra categoria que emergiu no discurso dos professores diz respeito às críticas ao currículo, como se observa no Quadro 18.

Quadro 18. Grelha de análise às críticas ao currículo do curso de Administração.

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Críticas ao currículo	Relação entre currículo e formação	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>O curso Gera know-how intelectual propício para o desenvolvimento do administrador com fundamentos excessivamente teóricos e orientação técnica, dificultando a formação da autonomia de pensamento dos alunos.</li> <li>No início do curso os alunos não sabem nem o que é ser um administrador, vai descobrindo ao longo do curso, muitos se entusiasmam outros se decepcionam, talvez seja o motivo da desistência de muitos deles.</li> </ul>	2

<sup>18</sup> Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão

Quadro 18. Grelha de análise às críticas ao currículo do curso de Administração (continuação).

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Críticas ao currículo	Relação entre currículo e formação	Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observa a insatisfação dos alunos por terminar o curso e o saber da profissão ser muito limitado. Neste sentido os professores devem estudar e verificar as limitações, as oportunidades e ameaças para o curso e projetar um plano estratégico de melhoria do curso.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O currículo pode melhorar a postura do aluno e desenvolver o senso crítico, melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem.</li> </ul>	1
	Flexibilidade do currículo	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considera o currículo inflexível e sem mudança pedagógica em relação ao primeiro. Entende que o novo currículo do curso de Administração foi adaptado as necessidades e exigências da pesquisa.</li> </ul>	1
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pré-requisitos não são entendidos como uma questão de inflexibilidade, mas como uma questão de linearidade do conhecimento, por essa razão faz oposição a essa estrutura curricular. Mesmo assim, considera a estrutura curricular flexível, pela possibilidade que oferece ao aluno de escolher as disciplinas que vão subsidiar os conhecimentos da área de acordo com interesse de cada um.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera o currículo antigo com maior flexibilidade no sentido do aluno se inscrever em disciplinas de diferentes períodos e em diferentes turnos, sem seguir uma ordem pré-estabelecida. O novo currículo coloca uma barreira nessa prática diante do pré-requisito, impossibilitando os alunos de adiantarem o curso.</li> </ul>	1
	Mobilidade do currículo	Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A grade anterior era mais flexível, os alunos podiam fazer a monografia de final de curso em qualquer período do curso.</li> <li>▪ O curso ainda esta fechado na Universidade, sem relação com o mercado, com o empresário comprometido.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ .A flexibilidade do currículo encontra-se na mudança; na constituição de uma base, nas ações de rever o currículo, e na demanda de mercado e o que o aluno precisa.</li> </ul>	1
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O novo currículo organiza as disciplinas de forma melhor, com os fundamentos básicos se constrói um conhecimento melhor do que quem se matricula em disciplinas com os conteúdos avançado sem ter a base.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A experiência em outra universidade oportunizou o contato com professores de alto nível, de vivenciar um currículo completamente estruturado para atender a demanda do mercado. Uma instituição com mais de 80 anos oferece melhores qualidades.</li> </ul>	1
	Disciplinas	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O currículo atual é muito carente de disciplinas de humanidades e está composto por disciplinas excessivamente técnicas.</li> <li>▪ As matérias como filosofia, sociologia, teoria política, língua portuguesa, e até economia que poderiam favorecer um circuito mais elástico de maior compreensão da realidade, acabaram de certa forma perdendo a sua importância central dentro do currículo.</li> </ul>	2



Quadro 18. Grelha de análise às críticas ao currículo do curso de Administração (continuação).

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Críticas ao currículo	Disciplinas	Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muitos professores estão trabalhando as disciplinas dentro do seu perfil e não de acordo com as orientações do projeto pedagógico, o que pode provocar a perda da identidade do curso e ser personalizado na individualidade de cada docente.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>No curso de Administração, como em outros cursos, profissionais falham por não incluir mais disciplinas humanísticas.</li> <li>Há uma preocupação em se trabalhar mais as questões práticas do curso de Administração.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foram excluídas algumas disciplinas e entraram outras, aumentando a quantidade de disciplinas para atender em parte as necessidades dos alunos. Existe lacunas e limitações, mas está melhor do que o currículo anterior.</li> <li>No momento as disciplinas estavam no ritmo normal, mesmo com a greve, com exceção de uma que atrasou muito e influenciou no conteúdo.</li> </ul>	2
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>As disciplinas sociologia, a psicologia e recursos humanos são aquelas da grade curricular que reflete uma formação voltada para os valores humanos.</li> <li>Alguns professores procuram formar o pensamento crítico dos alunos. Usam termos que são estímulos para os alunos poderem perguntar, questionar e desenvolver o senso crítico.</li> </ul>	2

No que se refere às críticas ao currículo, 100% dos professores criticaram a questão da relação entre currículo e formação, da flexibilidade do currículo, da mobilidade no contexto curricular do curso e do modo dos professores trabalharem as disciplinas. Os alunos também criticaram a relação entre currículo e formação, a flexibilidade, a mobilidade do curso e as disciplinas.

A estrutura curricular teve como componentes os seguintes indicadores: modelo e matriz curricular, como mostra o Quadro 19.

Quadro 19. Grelha de análise da estrutura curricular do curso de Administração.

Categories	Indicadores	Unidade de conteúdo	Unidade de registro	n.
Estrutura curricular	Modelo	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>O modelo de currículo do curso de Administração não possibilita o aluno demonstrar a necessidade de desenvolver autonomamente seu pensamento, desenvolver as esferas críticas da sua atuação no mundo para engajar-se politicamente.</li> </ul>	1
	Matriz curricular	Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>A estrutura curricular da Unitins permaneceu na UFT até 2007, ou 2008 sem ter sido feita, nenhuma atualização. Esse currículo ficou em vigência até 2012/1, a partir daí foi introduzida a segunda Matriz curricular, e claro que foi implantado mais ou menos em 2011/1 e ainda está em vigor, mas nesse processo de migração.</li> <li>A estrutura inicial era um laissez-faire, de repente se limitou demais.</li> <li>Os pré-requisitos foram introduzidos porque os alunos eram imaturos para fazer escolhas adequadas, assim se usa o mecanismo para forçar o aluno a tomar a decisão adequada para ele mesmo.</li> </ul>	3
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>O projeto pedagógico cumpriu com o requisito mínimo de horas para o curso de Administração. Não tem hora a mais ou hora a menos, tem o número de horas necessárias para atender a todas as necessidades curriculares dos alunos.</li> </ul>	1
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nova matriz curricular veio atualizar o curso de Administração porque os professores estão altamente qualificados e com a qualificação surgiu a necessidade de fazer uma atualização da grade curricular, que veio congruente a essa atualização.</li> </ul>	1
		Entrevistas PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>A matriz curricular atende as necessidades regionais para capacitar um profissional tanto na parte humanista como na parte dogmática específica da profissão, considerando os empresários e a formação de empreendedores.</li> <li>A matriz curricular organizada tem as suas disciplinas ofertadas em função do contingente de professores, desse modo, os alunos cursam de forma regular, não podem ser reprovados, então ficam desniveledados do curso.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>O pré-requisito é considerado como positivo, para proporcionar uma base para as disciplinas subsequentes.</li> <li>O curso sem pré-requisito juntava numa sala alunos de vários períodos diferentes. Como representantes do CA tentei participar da matriz curricular representando o interesse dos alunos, mas tudo já tinha sido reformulado. No entanto, na nova matriz curricular já houve um avanço.</li> </ul>	2
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>A mudança nas disciplinas só foi de nomenclatura, substituíram um nome por outro. Acredito que ainda pode se agregar algo mais.</li> </ul>	1

Na estrutura curricular, 83% dos professores fizeram referências ao *modelo* do currículo do curso e a matriz curricular no que se refere à carga horária, destacando-se, a atualização da grade curricular, a capacitação do profissional de administração relacionada às necessidades regionais e a

oferta das disciplinas. Dos alunos entrevistados, 67% se referiram à matriz curricular relacionada ao pré-requisito e à nomenclatura das disciplinas.

A avaliação curricular foi outra categoria abordada a partir dos seguintes indicadores: avaliação externa e interna (Quadro 20).

Quadro 20. Grelha de análise da avaliação do curso no contexto da organização e estruturação curricular.

Categories	Indicadores	Unidade de conteúdo	Unidade de registro	n.
Avaliação do curso	Externa	Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos possuem um curso hoje com pontuação quatro na CAPES, no MEC.</li> <li>▪ Nós estamos caminhando bem do ponto de vista pedagógico, segundo a avaliação do Ministério de Educação e Cultura Brasileira.</li> </ul>	2
	Interna	Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quando a gente faz uma pesquisa de satisfação com os alunos, se percebe a insatisfação em alguns momentos, mas sempre vai existir.</li> <li>▪ De repente um aluno não foi atendido em uma especificidade, ele fica contrariado e isso talvez tenha o prejudicado em terminar o curso mais rápido, ou tenha prejudicado em uma especificidade momentânea e profissional, ele acaba ficando chateado, fazendo avaliação negativa sobre o curso.</li> </ul>	2

A avaliação do curso aparece no discurso de apenas de 33% dos professores, em quatro referências. Uma como avaliação externa relacionada com o MEC, a outra, como avaliação interna vinculada à pesquisa de satisfação com os alunos do curso.

A descrição dos resultados das entrevistas dos alunos seguiu as mesmas dimensões utilizadas nos resultados dos professores, iniciando-se com a organização e estruturação curricular.

A prática curricular em sala de aula relacionada às decisões curriculares orientou o segundo bloco de descrição das entrevistas, centrando-se no discurso dos professores inquiridos com as seguintes categorias empíricas: proposta curricular e exercício do magistério, como se observa na figura 17.

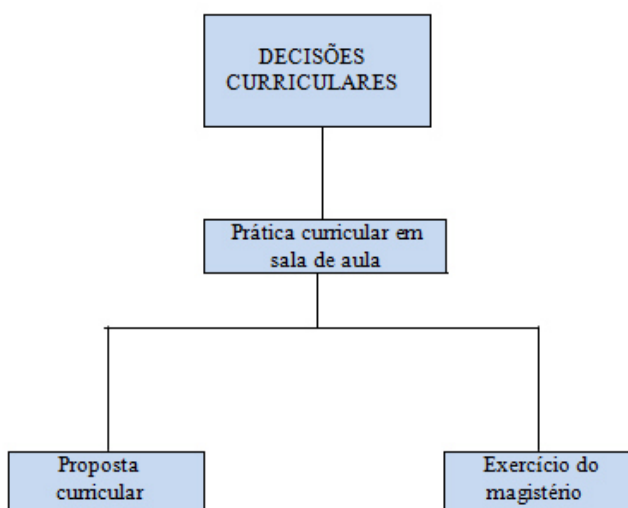


Figura 17. Segundo bloco das categorias de análise

O registro das referências do bloco, prática curricular em sala de aula, foi feito tendo como base as categorias, os indicadores, a unidade de registro e os números de referências, como se verifica no Quadro 21.

Quadro 21. Grelha de análise da proposta curricular do curso de Administração.

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Proposta curricular	Formação do administrador	Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As quatro dimensões dos conteúdos propostas pela DCN (2005) que foram incluídas no PPC, dependendo do foco que ocupará no curso de Administração e das disciplinas que irão dar um suporte ao curso, certamente vão contribuir com a formação dos administradores.</li> <li>▪ A proposta curricular propõe uma estrutura enxuta, com carga horária mínima e conteúdos, para a sua execução vem a parte do professor.</li> <li>▪ As disciplinas de conteúdos básicos como a sociologia, a filosofia e disciplinas do grupo de conteúdos profissionais, como é o caso da gestão social, e da teoria das organizações podem ser bem trabalhadas sem seguir o modelo clássico e proporcionar o desenvolvimento crítico dos alunos.</li> </ul>	3
		Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As dimensões dos conteúdos que estão postas precisam ser relacionadas com o mercado, a fundamentação teórica serve para aprofundar os conhecimentos, mas devem estar relacionadas com a prática, visto que essa interação no curso ainda é muito pequena.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formação básica durante o início do curso é importante para dar suporte à formação profissional (específica).</li> <li>▪ A estrutura do curso é variada com várias linhas de trabalho, isso ainda não é completo, mas já contribui.</li> </ul>	2

Quadro 21. Grelha de análise da proposta curricular do curso de Administração (continuação)

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Proposta curricular	Formação do administrador	Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acredito que a prática deva ser agregada ao curso.</li> <li>▪ Na formação do aluno a prática é um elemento indispensável.</li> <li>▪ O egresso do curso de Administração deve voltar à universidade para fazer uma pós-graduação para aquisição de novos conhecimentos.</li> </ul>	3
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As quatro dimensões dos conteúdos proposta pelo MEC proporciona uma formação de qualidade, porque abre a universidade e os alunos atualizam-se nas novas tecnologias e a formação está vinculada a realidade.</li> </ul>	1
	Operacionalização	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O currículo pedagógico propõe para a operacionalização do curso a criação de empresa júnior, mas na realidade não criaram por falta de infraestrutura da universidade, por isso os alunos vão buscar lá fora essa prática.</li> <li>▪ Outra modalidade na operacionalização do curso são as visitas às empresas acompanhadas por um professor, mas neste aspecto, o curso conta com carência de empreendedores, para os alunos refletirem os conhecimentos teóricos na prática.</li> </ul>	2
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A ementa direciona a disciplina que vai ser implantada pelo professor com o programa de ensino.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As disciplinas foram colocadas em função da pesquisa, com programa de Iniciação Científica, com projetos de extensão, e a monitoria focada para essa formação.</li> <li>▪ As áreas do conteúdo foram criadas para definir categorias nas disciplinas para uma melhor operacionalização.</li> </ul>	2

Observa-se que a proposta curricular com a formação do administrador foi abordada por 100% dos alunos, com um total de seis referências aos indicadores de registro. A proposta curricular como parte das decisões docentes foi referenciada por 83% dos professores no que diz respeito à formação do administrador com base nas dimensões dos conteúdos propostos pelas DCN; a operacionalização do currículo relacionado à estrutura do currículo e a organização das disciplinas.

O exercício do magistério foi outra categoria que apareceu no discurso dos professores com os seguintes indicadores, como se ilustra no Quadro 22.

Quadro 22. Grelha de análise do exercício do magistério com prática curricular em sala de aula.

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Exercício do magistério	Gerenciamento da sala de aula	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor está à frente do processo educativo e sua postura influencia na qualidade do ensino.</li> </ul>	1
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formação do professor com a habilidade de lecionar e outras habilidades profissionais ajuda na condução do trabalho no magistério.</li> </ul>	1
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores de algumas disciplinas têm uma condução em sala de aula que torna o ensino crítico, participam dos meios de comunicação oficial com artigos de jornais, trazem para a sala de aula textos com questões sociais e desenvolvem a capacidade crítica nos alunos.</li> </ul>	1
		Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso precisam se atualizar na dinâmica de sala de aula.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A dificuldade dos professores de gerenciar as disciplinas tem sido a falta de experiência e de saber relacionar-se com os alunos e transmitir os seus conhecimentos.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A infraestrutura da universidade, em um Estado que é muito quente, interfere no gerenciamento da disciplina. Caso não tenha uma ambientalização melhor em sala de aula o aprendizado fica comprometido.</li> <li>▪ O professor gerencia sua sala de aula dirigindo, incentivando e motivando os alunos, com os recursos disponíveis tem a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de ajudar no desenvolvimento do pensamento, e na capacidade de interagir com o conhecimento.</li> </ul>	2
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor deve conhecer as linhas de pesquisas do projeto pedagógico e vincular a sua disciplina, as suas unidades curriculares aquela que se relaciona e a partir disso criar projetos de pesquisa e socializa os resultados com os alunos, os quais podem se transformar em projetos de extensão. A articulação passa das linhas de pesquisa para a concepção do curso.</li> </ul>	1
		Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor deve incentivar mais os alunos para participar de pesquisas, de trabalhos de iniciação científica dentro da universidade, porque eles preferem fazer estágios fora da instituição.</li> </ul>	1
	Ensino Pesquisa e Extensão	Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A minha demora na atuação em atividade de pesquisa e extensão deu-se devido à falta de conhecimento da dinâmica da universidade e por ser novo na instituição.</li> <li>▪ O professor pode incentivar e motivar o aluno no processo de ensino-aprendizagem e na atividade de extensão.</li> <li>▪ Acredito na associação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, mas o professor deve ter respaldo da coordenação do curso para elaboração de projetos de pesquisas e extensão com os alunos e desenvolvê-los para o crescimento das organizações. O ensino está entrelaçado com essas duas atividades.</li> </ul>	3
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O aluno tem a oportunidade de participar de pesquisa, mas prefere estágio nas empresas porque tem retorno financeiro e a universidade ainda é fraca na área de pesquisa.</li> </ul>	1

Quadro 22. Grelha de análise do exercício do magistério com prática curricular em sala de aula (continuação).

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Exercício do magistério	Interação dos professores para avaliar os alunos	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em reunião do colegiado os professores devem interagir para fazer uma avaliação conjunta dos alunos e analisar em quais disciplinas que eles podem melhorar.</li> </ul>	1
	Articulação entre professores para construção da atividade de ensino	Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>O conhecimento do projeto pedagógico é uma estratégia importante para que haja interação entre os professores.</li> <li>A prática adquirida com o tempo e novos estudos ajudam o professor na atividade de ensino.</li> <li>É preciso ter relacionamento entre os colegas para fazer trocas, conversas na busca de novos conhecimentos.</li> <li>As reuniões do colegiado e as reuniões pedagógicas são espaços para os professores de diferentes disciplinas se encontrarem para troca e aquisição de novas experiências.</li> </ul>	4
	Experiência de ensino	Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>O início da carreira foi difícil devido à falta de experiência no ensino, em sala de aula. Mesmo quem tenha Mestrado e Doutorado se tiver experiência de sala de aula sente dificuldade de transmitir o conhecimento.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor iniciante tem muita energia, mas não sabe como gerenciá-la, às vezes desenvolvem muitas ações que se tornam obstáculos ao aprendizado dos alunos, as muitas ideias que têm nem sempre se efetivam na prática.</li> <li>O professor reconhece que tinha experiência no ensino superior em universidades particulares e municipais, antes de ingressar na UFT, mas ainda teve dificuldade porque a dinâmica nas federais é diferente. Teve que aprender de novo a ser professor.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores iniciantes apresentam algumas limitações, observam-se limitações didáticas, quando os conteúdos vão evoluindo no decorrer do curso.</li> </ul>	1
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores iniciantes são mais dispostos, apresentam maior vontade, mas a falta de experiência fica evidenciada, enquanto que, os professores experientes não têm tanta essa disposição, mas está instruído para lecionar.</li> </ul>	1

O exercício do magistério foi referenciado por 100% dos professores, destacando-se o gerenciamento da sala de aula, o ensino, a pesquisa e a extensão e execução, a interação dos professores para avaliar os alunos; a articulação entre professores para a construção da atividade de ensino, e a experiência de ensino.

Na prática curricular se apresentou como categorias: proposta curricular e o exercício do magistério com suas respectivas unidades de registro. O exercício da profissão refletiu alguns aspectos vivenciados pelos alunos.

O exercício do magistério foi abordado por 100% dos alunos, focalizando a questão da experiência de ensino no que diz respeito ao professor iniciante e experiente; Ensino, Pesquisa e Extensão, fazendo um paralelo entre a participação do aluno na pesquisa e em estágios nas empresas.

Os saberes e competências como terceira categoria relacionada às decisões curriculares orientou o terceiro bloco de análise das entrevistas e assim, encontraram-se no discurso dos professores inquiridos as seguintes categorias empíricas observada na figura 18.

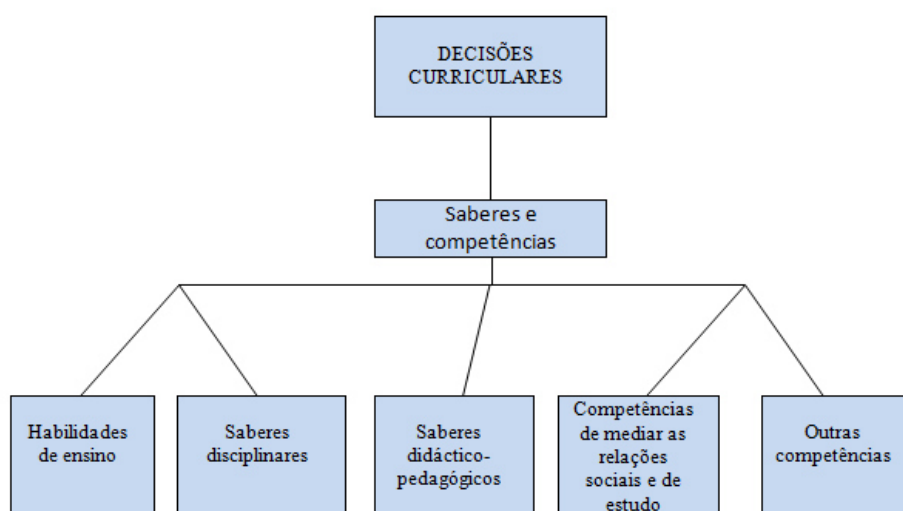


Figura 18. Terceiro bloco das categorias de análise.

Tomando como referência essa organização ilustrada na figura 18, construiu-se uma grelha com as categorias, os indicadores, as unidades de contexto, unidade de registro identificado no discurso dos professores e alunos inquiridos e o número de vezes que tratam de cada unidade (número de referências), como se observa no Quadro 23.



Quadro 23. Grelha de análise dos saberes e competências dos professores no processo de decisões curriculares

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Habilidades de ensino	Articular saberes	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores que não têm aperfeiçoamento pedagógico não se reúnem para discutir seu projeto de interdisciplinaridade, o que fazem, o que estão ensinando e o que abordam em sala de aula. O colegiado não tem feito encontros pedagógicos para favorecer essa atitude e habilidade de discussão.</li> <li>▪ Os conteúdos favorecem e intensificam as competências e habilidades dos alunos, mas a técnica ajuda de modo formal.</li> <li>▪ O colegiado deve ter preocupação com o diálogo e a interdisciplinaridade para contribuir com os professores iniciantes.</li> </ul>	3
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores na atividade de ensino devem articular as habilidades técnica da disciplina com a questão humanística e conceitual. Conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os alunos.</li> <li>▪ Alguns professores por iniciativa própria e por habilidade conseguem desenvolver reflexões com os alunos nas suas disciplinas.</li> </ul>	2
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores devem ter habilidades com os conteúdos básicos e específicos e devem saber integrar os diferentes conhecimentos.</li> </ul>	1
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores devem ter conhecimento do curso de Administração em relação à carreira de administrador e domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais e ter competência para repassar as teorias para essa formação.</li> </ul>	1
	Plano de ensino	Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem professores que apresentam o plano de ensino, outros não. O plano é um direcionamento do aluno e tem professores que não dão esse direcionamento.</li> <li>▪ O plano de aula mostra o conteúdo e se relaciona à prática, é um indicador do trabalho, ex. se vai ter artigo, se vai fazer estudo de caso, se vai realizar trabalho que vá ao campo.</li> <li>▪ A disciplina pode ser norteada pelo plano, mas nem todos os professores o apresentam. Isso é um diferencial, a partir do plano do trabalho e não aquilo que é prescrito.</li> <li>▪ Vivenciei disciplinas que não conseguiu cumprir seu plano de trabalho.</li> </ul>	4
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A maioria quando faz seu plano de ensino toma como base o projeto pedagógico.</li> </ul>	1
Saberes disciplinares	Domínio do conteúdo	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O saber mais relevante é domínio do conteúdo, específico da disciplina, o professor deve ser especialista na área de ensino para transmitir o conteúdo.</li> <li>▪ O professor universitário deve ser especialista, em vez de universalista, deve saber aprofundar os temas de ensino.</li> </ul>	2
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O saber mais relevante é o domínio do conteúdo específico da disciplina e dos conceitos afins. Exemplo, professor de O&amp;M deve ter conhecimento básico de gestão.</li> </ul>	1

Quadro 23. Grelha de análise dos saberes e competências dos professores no processo de decisões curriculares (continuação).

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Saberes disciplinares	Domínio do conteúdo	Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguns professores ajudam os alunos a refletirem sobre a realidade, a se apropriar de novos conhecimentos e espírito crítico, procuram motivá-los.</li> </ul>	1
		Entrevista ANP	O professor para ensinar no curso de Administração deve dominar a matéria ou disciplina.	1
Saberes didático-pedagógicos	Voltados para o ensino e para a aprendizagem	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores do curso de um modo geral, mesmo os experientes, ainda apresentam muita dificuldade no trato pedagógico por falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área pedagógica.</li> <li>O domínio da transmissão dos conhecimentos deve ser compreendido como uma atividade informal da aula.</li> </ul>	2
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>O colegiado é espaço não só de reuniões, há possibilidade de se estabelecer uma relação entre os professores na construção de fóruns de melhoria contínua do curso para oferecerem uma formação melhor para os alunos.</li> </ul>	1
Outras competências	Competências da aula	Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>A competência técnica é importante no contexto curricular do curso.</li> <li>A liderança em sala de aula deve ser uma competência do professor que deve deixar claro para os alunos o que é liderar.</li> </ul>	2
		Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores da universidade devem ter conhecimento teórico e competência para articular a teoria à prática.</li> </ul>	1

Os saberes e competências docentes foram abordados por 100% dos professores que referenciaram um ou outro indicador de unidades de registro, ou seja, as habilidades de ensino, saberes disciplinares, saberes didático-pedagógicos, competências de mediar (liderança) o ensino e as relações sociais e de estudo. Os saberes e competências dos professores do ponto de vista dos alunos foram analisados a partir dos seguintes indicadores: habilidade de articular saberes, plano de ensino, domínio do conteúdo específico e da didática de ensino, como se observa no quadro 23.

Os saberes e competências dos professores abordados por 100% dos alunos, destacaram a habilidade de ensino, a habilidade dos professores articularem saberes; o plano de ensino direcionado aos alunos e o domínio do conteúdo; entre outras competências.

Ética no contexto curricular é a quarta categoria relacionada às decisões curriculares, a qual orientou o quarto bloco da descrição das entrevistas, mostrando as categorias interligadas de valores e atitudes, como se verifica na figura 19.

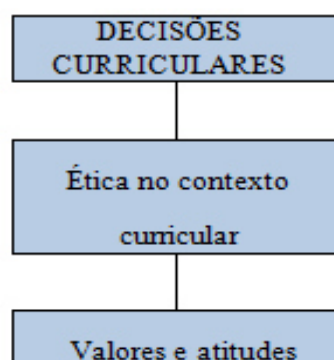


Figura 19. Quarto bloco das categorias de análise.

A figura 19 representa a base para a construção de uma grelha com a dimensão ética no contexto curricular, como se observa no Quadro 24.

Quadro 24. Grelha de análise da ética no contexto curricular

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Valores e atitudes	Postura do professor	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>A falta de reconhecimento profissional dos professores iniciantes e substitutos está implícita nas atitudes dos docentes do curso, já se constituiu uma cultura tácita de atribuir menos valor a esses professores.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>O profissional novo que entra no curso deve compreender que participa, mas deve estar atento ao comportamento das pessoas que estão em torno dele e os demais professores ter paciência para escutar, porque o novato tem alguma coisa interessante para dizer.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teve duas disciplinas muito representativas na formação que ajudaram a formar valores, tiveram um direcionamento muito forte.</li> <li>algumas disciplinas incentivam a pensar a atuação diante de questões do trabalho, a ética profissional do futuro administrador no mercado de trabalho, para discutir as atitudes profissionais diante da organização.</li> </ul>	2
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muitos professores seguem o caminho de trabalhar as relações humanas, mas outros deixam a desejar.</li> </ul>	1
	Responsabilidade	Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores têm a responsabilidade de formar os alunos como cidadãos críticos, contribuir para que formem novas atitudes e agreguem novos valores para que sejam profissionais comprometidos.</li> </ul>	1
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tem professores que não cumpre sua carga horária, falta aula e não repõe.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teve um professor que não tinha plano, não dava aula e os alunos foram reclamar.</li> </ul>	1

Quadro 24. Grelha de análise da ética no contexto curricular (continuação).

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Valores e atitudes	Compromisso	Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muitos professores têm compromisso com o curso, na sala de aula trabalham o conteúdo e exigem dos alunos, mas outros não têm.</li> <li>▪ Muitos não têm compromisso de passar os conteúdos, falta comunicação, falta aula e não dão satisfação.</li> </ul>	2
		Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muitos não obedecem à carga horária da disciplina, não têm esse compromisso.</li> <li>▪ Muitos professores não têm essa disposição para repassar os conteúdos, temos dois professores que não cumprem com o horário da aula.</li> </ul>	2

Os valores e atitudes foram mencionados por 50% dos professores, no que toca à postura dos membros do grupo e a questão da responsabilidade, como tratam as referências mencionadas pelos inquiridos, observadas na unidade de registro.

A ética no contexto curricular também foi referenciada por 100% dos alunos, destacando suas expectativas e vivências no cotidiano das aulas, quando tratam da postura do professor e do aluno na sala de aula, a responsabilidade e compromisso docente com a atividade de ensino.

### 5.3.2 Profissionalização docente

As categorias da profissionalização docente foram incluídas em função da relação estabelecida entre saberes e competências dos professores em nível de formação profissional da profissão de professor. Para tal descrição se construiu grelhas representadas em diferentes quadros que sintetizam a interpretação dos dados. O 5º bloco (1º bloco, 2º bloco, 3º bloco, 4º e 5º bloco) foi ilustrado pela figura 20.

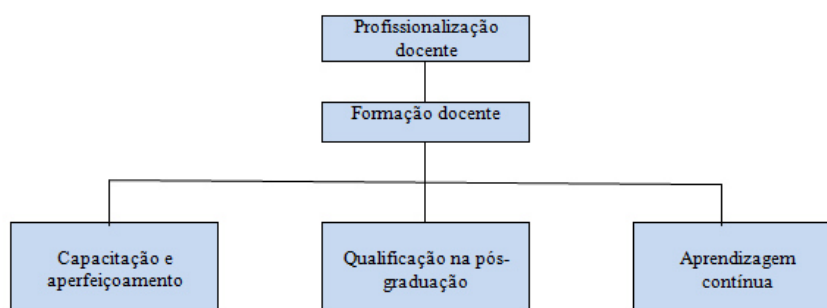


Figura 20. Quinto bloco das categorias de análise

Com base na figura 20, construiu-se uma grelha com as categorias, os indicadores, a unidade de contexto, a unidade de registro e o número de vezes que tratam de cada unidade (número de referências), no Quadro 25.

Quadro 25. Grelha de análise da formação docente no processo de profissionalização

Categories	Indicadores	Unidade de Contexto	Unidade de registro	n.
Capacitação e aperfeiçoamento	Aprendizagens em cursos de pequena duração	Entrevista PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um professor do curso de Administração Curso da UFT-Palmas ofereceu um curso de aperfeiçoamento na UFT sobre a relação entre ensino e aprendizagem no ensino superior, mas os colegas da coordenação não participaram e sim os professores de outros campi.</li> </ul>	1
		Entrevista PB	<ul style="list-style-type: none"> <li>A universidade deve criar cursos de capacitação didática para os professores iniciantes.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>Na área do ensino de Administração aprender a transmitir conhecimentos está relacionado com cursos de 40 horas para elaboração de provas, utilizar recursos e os de extensão que atendem a expectativa dos professores. Mas na atualidade não se oferece esses cursos.</li> <li>O professor universitário é detentor de conhecimento da área dele e muitas vezes falta humildade para saber que precisa aprender a ministrar aula. Ele sabe o conteúdo, estudou, mas para ministrar aula não está relacionado diretamente ao conhecimento específico do professor, ser docente é uma arte que deve ser aprendida.</li> <li>Na minha experiência, quando entrei na universidade tive duas semanas pedagógicas, essa prática não é cobrada pelo colegiado nesse momento, para resgatar essa orientação pedagógica se faz necessário de uma discussão no colegiado.</li> </ul>	3
Qualificação na pós-graduação	Doutorado e pós-doutorado	Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>No curso de Administração tem professores com doutorado e pós-doutorado e alguns se formando em Brasília, em São Paulo.</li> <li>Tem professores que estão fazendo doutorado na Europa e tem outro no eixo Goiás.</li> <li>Uma vez formado esses professores vão contribuir em grande proporção no melhoramento do ensino de graduação.</li> <li>A maioria de professores com nível de doutorado vão propiciar no futuro o curso de mestrado, para que os alunos sejam cada vez melhor atendidos nas necessidades de aprendizagem.</li> </ul>	1
		Entrevista AFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>A qualificação em doutorado agrega valor, conhecimento para os alunos e para o curso, há reconhecimento do MEC, observa-se o desenvolvimento dos professores que saíram para se qualificar, os novos alunos vão evoluir muito.</li> </ul>	1
		Entrevista AJM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores que têm doutorado têm firmeza, conhecimento, têm segurança e conseguem nos ajudar, pois têm apresentado conhecimentos gerais.</li> <li>O professor iniciante também deve buscar formação em mestrado e doutorado para ajudar os alunos.</li> </ul>	2

Quadro 25. Grelha de análise da formação docente no processo de profissionalização (continuação).

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Qualificação na pós-graduação	Doutorado e pós-doutorado	Entrevista ANP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nem todo o professor mais especializado ou mais qualificado tem demonstrado novas competências na organização e implantação de conteúdo do ensino.</li> <li>▪ Nem todos os professores qualificados melhoraram a sua atividade de ensino no âmbito didático-pedagógico, tem PhDs que nem aula têm dado, vão à aula dão meia hora e coloca os alunos para desenvolver trabalho, embora tenha outros que estão dispostos a ensinar bem.</li> </ul>	2
	Mestrado	Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor mestre pelo seu entendimento, através do projeto pedagógico, percebe a política de cada disciplina, tendo bem claro a ementa e o programa, tem tudo para dar certo.</li> </ul>	1
	Relação entre qualificação e qualidade do ensino	Entrevista PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A qualidade de ensino está relacionada com a qualificação dos professores, que propicia seu preparo e sua capacitação para novos conhecimentos em termo de pré-requisitos para a monografia. A parceria entre alunos e novos doutores permite aprofundar mais o conteúdo das disciplinas e, conseqüentemente, o aluno fica mais capacitado para ingressar no mercado do trabalho.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Titulação e atividade metodológica são duas coisas diferentes, o professor pode ter doutorado em ciências contábeis, em psicologia ou em administração e não ter domínio em metodologia de ensino.</li> </ul>	1
Aprendizagem contínua	Atividades da profissão docente	Entrevista PD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na profissão docente a vocação facilita, mas o professor tem que ir aos poucos conhecendo e aprendendo.</li> </ul>	1
		Entrevista PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A aprendizagem contínua é fundamental, o profissional da educação não deve parar, se chegou ao nível de titulação ele deve investir em pesquisa e em extensão e isto gera aprendizado.</li> <li>▪ O profissional deve ter visão sistêmica, os modelos mentais abrem a visão dos professores e os fazem quebrar paradigmas.</li> <li>▪ Neste sentido a humildade ajuda a adquirir novas experiências em outros ramos e verificar que pode praticar ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul>	3
	Prática de auto estudo	Entrevista PC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor estuda para lecionar e a pós-graduação tem exigido, neste sentido, se estabelece relações com os textos: de livro ou artigo científico, se busca constantemente focar o conteúdo de ensino de forma diferente. Desse modo, tem que se aprofundar e isso muda a visão do professor.</li> </ul>	1

Observa-se que 100% dos professores fizeram referência aos diferentes indicadores da formação no processo de profissionalização docente, como: capacitação e aperfeiçoamento, a qualificação na pós-graduação e a aprendizagem contínua.

A formação de professores no processo da profissionalização docente também foi abordada pelos alunos, que trataram da qualificação dos professores na pós-graduação, com seus respectivos indicadores da unidade de registro.

A formação docente foi abordada por 100% dos alunos, que referenciaram a qualificação na pós-graduação, por meio dos indicadores: doutorado e pós-doutorado considerando as questões do ensino e da aprendizagem e o reconhecimento do curso pelo MEC.

#### 5.4 Seção IV – Descrição dos documentos da Pesquisa

##### 5.4.1 Descrição geral dos documentos utilizados na pesquisa

Os documentos com seus respectivos nomes e códigos, bem como a descrição, mostrando como é a estruturação de cada um, de que trata e sua respectiva composição, como: páginas e estrutura se verificam no Quadro 26.

Quadro 26. A descrição geral dos documentos utilizados na pesquisa.

Documento código	Composição
Diário Oficial da União/DCNdoc1	Páginas – p. 1-5/ Publicação das DCN para o curso de graduação em Administração. Resolução n.4, de 13 de julho de 2005, Diretrizes Curriculares do Curso de Administração. Texto corrido com as normas que institui as DCN.
Planejamento Estratégico da UFT/PEdoc2	Páginas – p1-32/Avaliação estratégica da UFT. Estrutura: apresentação, introdução, avaliação estratégica – parte I – análise externa e interna; parte II grandes definições; parte III– Estratégias; parte IV- Anexos.
Projeto Pedagógico do Curso de Administração/PPCdoc3	Proposta e currículo do Curso de Administração da UFT. P.1-105. Estrutura: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação: contendo a contextualização do Estado, da UFT, perfil dos alunos, do curso no Brasil,</li> <li>▪ Proposta pedagógica do curso: fundamentos - eixo norteador e temas transversais;</li> <li>▪ Objetivos; perfil do formando e do profissional;</li> <li>▪ Proposta curricular: campos interligados de formação – os conteúdos da formação; Estrutura curricular: grupos das disciplinas.</li> <li>▪ Operacionalização do currículo: metodologia de ensino de Administração (métodos principais, métodos e atividades complementares,); estagio curricular.</li> <li>▪ Integração ensino, pesquisa e extensão.</li> <li>▪ Avaliação do curso</li> </ul>
Planos de Ensino/disciplinas Conteúdos de formação Básica (PECFBdoc); Conteúdo de Formação Profissional - (PECFPdoc) Estudo quantitativo e suas tecnologias (PEEQTdoc); Estudos complementares (PEECdoc).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Princípios, estrutura e mecanismos de gestão do curso;</li> <li>▪ Instalações</li> <li>▪ Referências e anexos do curso</li> <li>▪ Planejamento das aulas das diferentes disciplinas do curso, agrupados em conteúdos de Formação Básica, de Formação Profissional, de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, e Formação Complementar.</li> <li>▪ Estrutura do documento: Ementas, objetivos, conteúdo programático, estratégias de ensino, avaliação, bibliografia.</li> </ul>

## 5.4.2 Categorias de análises dos documentos da pesquisa

A avaliação interna do ensino superior como categoria teórica foi incluída como uma forma de contextualizar o curso de Administração no âmbito da avaliação da UFT, tendo em consideração a missão da universidade, as ameaças e oportunidades para seu desenvolvimento, a opção estratégica e os objetivos estratégicos encontrados no PEdoc2, como se verifica no Quadro 27.

Quadro 27. Grelha de análise da avaliação interna do ensino superior na UFT.

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Avaliação externa	Ameaças	PEdoc2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carência de formação de profissionais altamente qualificados na graduação e pós-graduação;</li> <li>▪ Tradição de práticas e políticas clientelistas e oligárquicas no estado;</li> <li>▪ Grave deficiência na educação básica;</li> <li>▪ Desvalorização da profissão docente;</li> <li>▪ Ausência de políticas públicas regionalizadas para o ensino superior</li> </ul>	5
	Oportunidades		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inserção da UFT na Amazônia Legal;</li> <li>▪ Interiorização do ensino;</li> <li>▪ UFT como promotora do desenvolvimento regional;</li> <li>▪ Demanda por criação de novos cursos (interesse regional);</li> <li>▪ Demanda para a melhoria da educação básica;</li> <li>▪ Credibilidade da UFT perante a comunidade externa;</li> <li>▪ Expansão do agronegócio;</li> <li>▪ Confluência de biomas (floresta Amazônica, Pantanal, Cerrado e transição da Caatinga).</li> </ul>	8
Avaliação interna	Missão		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal.</li> </ul>	1
	Opção estratégica	PEdoc2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente de excelência acadêmica</li> <li>▪ Atuação sistêmica</li> <li>▪ Articulação com a sociedade:</li> <li>▪ Aprimoramento da gestão.</li> </ul>	4
	Objetivos estratégicos	PEdoc2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consolidar os cursos de graduação e pós-graduação para melhorar a qualidade;</li> <li>▪ Preparar os alunos para se comprometerem com os direitos humanos e com a justiça social e assim exercerem a cidadania de forma consciente;</li> <li>▪ Qualificar a gestão acadêmica;</li> <li>▪ Incentivar à integração de equipes de pesquisadores em torno de objetivos multidisciplinares;</li> <li>▪ Fortalecer os grupos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento;</li> <li>▪ Apoiar a realização e a participação em eventos e em projetos de pesquisa e a divulgação científica (PPE);</li> <li>▪ Capacitar o pessoal docente (PROCAP);</li> <li>▪ Promover a cidadania;</li> </ul> <p>Tornar a UFT um polo de referência na criação e difusão da ciência, da tecnologia, das artes e da cultura no Tocantins;</p>	



As categorias da avaliação interna no planejamento Estratégico da UFT é uma orientação política voltada para o ensino superior da instituição, o qual foi tomado como referência para a construção do projeto pedagógico do curso de Administração, evidenciado nas entrelinhas do texto da proposta curricular.

No cruzamento entre as Diretrizes Curriculares para a graduação do curso de Administração (DCNdoc1), o Planejamento Estratégico da UFT (PEdoc2) e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCdoc3) se evidencia numa série de articulações realizadas no PPC. No que se refere a organização e estruturação curricular na descrição dos documentos encontram-se os elementos constitutivos no Quadro 28.

Quadro 28. Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração.

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.				
Contexto e contextualização	Econômica	PEdoc2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades econômicas agrícolas</li> <li>▪ No contexto tocantinense a agropecuária é predominante na agricultura familiar.</li> <li>▪ A pecuária por meio de corte bovino representa 70% do setor do agronegócio;</li> <li>▪ Outras atividades econômicas: construção civil, vestuário, turismo e madeira. O extrativismo mineral ainda é pouco explorado, mas há reservas minerais de bauxita, calcário, cassiterita, gipsita e ouro. Já o extrativismo vegetal contempla a extração de babaçu, pequi, mamona, castanha-do-pará e madeira de lei.</li> </ul>	5				
		PPCdoc3			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O comércio foi responsável pela geração de 27.487 empregos, a indústria por 12.376 e o setor de serviços por 35.943 empregos(período entre 2000-2005).</li> <li>▪ A produção de mil toneladas de pescado por ano, a piscicultura movimenta anualmente cerca de R\$ 3 milhões.</li> </ul>	2		
							<p>Cerca de 68% dos empregos formais de Palmas são oriundos do setor público. Em contrapartida, apenas 0,36% vem da agricultura, 9% do comércio, 2% da indústria e 14% dos serviços.</p>	1
							<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Tocantins tem uma população jovem. Cerca de 48% da população tem menos de 19 anos. A sua taxa anual de crescimento populacional situa-se na faixa de 2,6%.</li> </ul>	1
	Geográfica	PEdoc2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostra que o Tocantins em 2004 era formado por 139 municípios, com uma população estimada de 1.3 milhões de habitantes, sendo 187 mil na capital de Palmas. O Estado abrange diversas bacias hidrográficas, como as do Tocantins e do Araguaia;</li> <li>▪ A Universidade está inserida na região Amazônica;</li> <li>▪ O solo tocantinense, aproximadamente, 60% é agricultável, correspondendo a aproximadamente 12 milhões de hectares;</li> </ul>	8				
		PPCdoc3						

Quadro 28. Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração (continuação).

Categoria	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Contexto e contextualização	Geográfica	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A população do Tocantins é formada por uma maioria masculina e, em grande parte, por migrantes. Aproximadamente 49% da população do Tocantins são do sexo feminino. Entre os habitantes atuais do Tocantins, 56,8% são pardos, 33,4% brancos, 7,5% negros e 1,1% amarelos ou índios.</li> <li>▪ O Tocantins tem uma população jovem. Cerca de 48% da população tem menos de 19 anos. A sua taxa anual de crescimento populacional situa-se na faixa de 2,6%.</li> </ul>	2
	Institucional, política, geográfica e social.	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação as suas inserções institucionais, política, geográfica e social;</li> <li>• Integrar o processo de gestão organizacional no desenvolvimento local, regional nacional, com visão do contexto global.</li> </ul>	3
	Histórico	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O curso de Administração no Brasil teve seu início com o ensino em 1952 com influência dos Estados Unidos.</li> <li>▪ A profissão de Administrador foi criada em 1965 pela lei 4.769,</li> <li>▪ A UFT foi criada em 2000, efetivada a partir 2003 com a posse do primeiro grupo de professores efetivos. O surgimento da universidade deu-se com a missão de promover o diferencial na educação e desenvolvimento de pesquisas e projetos do Estado do Tocantins.</li> <li>▪ O curso de Administração na UFT foi criado por meio da Resolução nº. 0036/00, de 31/01/2000 do Conselho Curador, sendo implantado no Campus Universitário de Palmas sob a égide da Fundação Universidade do Tocantins.</li> </ul>	4
	Sociocultural e econômico	PEdoc2 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Tocantins se caracteriza por ser um Estado multicultural. O caráter heterogêneo de sua população coloca e impõe a UFT, através do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o desafio de promover práticas educativas que elevem o nível de vida de sua população, por meio dos diversos cursos de graduação e programas de pós-graduação.</li> <li>▪ A UFT tem a missão de gerar conhecimento no contexto da problemática da Amazônia Legal, para viabilizar práticas de sustentação, desenvolvimento e aprimoramento de gestão para resolução de problemas.</li> </ul>	2
		PEdoc2PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escolaridade permanece baixa. O analfabetismo geral atinge 21% da população, comparada a 15% do índice geral do país;</li> <li>▪ As instituições de ensino superior em Tocantins, que eram 4 no ano de 1999, passaram para 15, em 2005.</li> </ul>	2
Componentes curriculares	Formação Básica	PPCdoc3 DCNdoc1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conteúdos relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis.</li> </ul>	1

Quadro 28. Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração (continuação).

Categoria	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
	Formação Profissional	PPCdo3 DCNdoc1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdos relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção, logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;</li> </ul>	1
	Estudos Quantitativos e suas Tecnologias	PPCdoc3 DCNdoc1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdos abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;</li> </ul>	2
Componentes curriculares	Formação Complementar	PPCdoc3 DCNdoc1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conteúdos relacionados com estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.</li> <li>Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.</li> </ul>	2
	Disciplinas	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obrigatórias (todas devem ser cursadas pelos alunos).</li> <li>Optativas - poderão ser alteradas de acordo com as demandas e as inovações no campo da Administração, observando os aspectos legais referentes ao curso e a Universidade.</li> </ul>	2
	Atividades complementares	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades complementares (componentes curriculares).</li> <li>“Adquiridas fora do ambiente escolar” como: “práticas de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações do mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.” (Diário Oficial da União, 2005, p. 4).</li> </ul>	2
Indicadores da formação do administrador	Estágio curricular supervisionado	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estágio curricular supervisionado,</li> <li>Orientado à consolidação do desempenho profissional desejado.</li> <li>Pode ser desenvolvido em laboratórios da própria instituição, que agregam uma prática de acordo com diferentes pensamentos das Ciências da Administração.</li> <li>Acompanhado por orientadores que avaliam quando o estágio está concluído.</li> </ul>	3
		DCNdoc1 PPCdoc3	<p>O Estágio Supervisionado pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Obrigatório – visa proporcionar experiências práticas na linha de formação, articulado ao ensino a pesquisa e a extensão.</li> <li>Não obrigatório, procura ampliar a formação profissional por meio das vivências e experiências próprias da situação profissional.</li> </ul>	2

Quadro 28. Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração (continuação).

Categorias	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
	Projeto pedagógico	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrange concepções, o perfil do formando mediante competências e habilidades, a proposta pedagógica e a matriz curricular com os componentes curriculares: o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.</li> </ul>	1
Indicadores da formação do administrador	Perfil do Administrador	DCNdoc1	Capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observando os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como, para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado.	1
		PEdoc2 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia.</li> </ul>	1
	Perfil do aluno	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 67,5% buscam uma formação profissional para o futuro emprego, 17,4% visam aumento de conhecimento e cultura, 11,2% melhoria da situação profissional atual e apenas 1,8% dos entrevistados buscam formação teórica voltada para a pesquisa.</li> <li>▪ Os acadêmicos, ao afirmarem, em sua grande maioria, que o curso superior facilitaria a obtenção de um futuro emprego, não manifestaram interesse no desenvolvimento de novos negócios, lacuna que deverá estar sendo contemplada no projeto pedagógico em questão (PROEX).</li> </ul>	2
		PEdoc2 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia.</li> </ul>	1
Diretrizes para formação do Administrador	Prioridades que orientam o processo formativo dos administradores	DCNdoc1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver competências e habilidades: Reconhecer e definir problemas; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação de acordo com a profissão; desenvolver a capacidade de reflexão e de atuação de forma crítica; desenvolver o pensamento lógico, crítico e analítico vinculado aos valores, e as práticas administrativas em diferentes contextos organizacionais e sociais; Adquirir a capacidade de iniciativa, de criatividade e de determinação, a vontade política, administrativa e de aprender, considerando os aspectos éticos da profissão; desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos e experiências para o campo profissional; desenvolver a capacidade de gestor.</li> </ul>	1

Quadro 28. Grelha de análise do conteúdo documental: organização e estruturação curricular do curso de Administração (continuação).

Categories	Indicadores	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Diretrizes para formação do Administrador	Prioridades que orientam o processo formativo dos administradores	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver competências e habilidades: Preocupados com os recursos naturais, com a diversidade cultural e sustentabilidade econômica; Integrados com as necessidades locais, regionais e nacionais; Gestores com perfis diversificados, com competências para atuar de forma sistêmica em organizações com ou sem fins lucrativos; Pessoas com visão crítica de mundo, com capacidades para enfrentar desafios e interagir com as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, entre outras.</li> <li>▪ Eixo norteador para a formação, no curso de Administração: Gestão e temas transversais: Desenvolvimento sustentável; Responsabilidade social; Empreendedorismo; Ética profissional.</li> </ul>	2
		PEdoc2	<p>Prioridades da UFT para melhorar a qualidade do curso de graduação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modernizar e informatizar as bibliotecas;</li> <li>▪ Aperfeiçoar o corpo discente;</li> <li>▪ Reestruturar o Sistema de controle e registo Acadêmico</li> <li>▪ Estruturar e desenvolver o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do curso (PPC);</li> <li>▪ Qualificar a gestão acadêmica.</li> </ul>	6

O Quadro 28 sequenciado faz a descrição dos documentos, vinculada à organização e estruturação curricular, categoria utilizada para destacar as informações importantes para compreender as articulações que os professores podem fazer com propósito de tomarem suas decisões.

A contextualização econômica do ensino superior é evidenciada pelo PE (Planejamento Estratégico) no âmbito internacional, considera a ordem econômica monetária internacional; no contexto nacional são realçadas questões do sistema liberal e do equilíbrio econômico relacionado ao Estado como promotor da aliança social e reformista, em ampla reestruturação produtiva, com aumento do sector terciário, agrícola e política industrial. O contexto econômico do Tocantins, conta com a construção civil, vestuário, turismo e madeira. O extrativismo mineral ainda é destacado pelo PE e pelo PPC (Projeto Pedagógico do Curso) as atividades econômicas como agrícola e agropecuária, a pecuária por meio de corte bovino representa 70% do setor do agronegócio; o setor de pedras preciosas pouco explorado, mas há reservas minerais de bauxita, calcário, cassiterita, gipsita e ouro. Já o extrativismo vegetal contempla a extração de babaçu, pequi, mamona, castanha-do-pará e madeira de lei. O PPC

realça o setor do comércio, dos serviços, da agricultura, da produção de pescado e da indústria no Estado do Tocantins.

O contexto geográfico tocaninense é indicado pelo PE e pelo PPC com uma formação de 139 municípios e uma população estimada 1.3 milhões habitantes para todo Estado. Desse total, 242.070 mil habitantes na capital de Palmas em 2012. O Estado tem diversas bacias hidrográficas, como as do Tocantins e do Araguaia; o solo tocaninense, 60% aproximadamente, é agricultável; com uma população predominantemente masculina; grande parte, da população é migrante, proveniente de outros estados. Entre os habitantes atuais do Tocantins, 56,8% são pardos, 33,4% brancos, 7,5% negros e 1,1% amarelos ou índios. O PPC ainda destaca que a população do Tocantins é jovem. Cerca de 48% da população tem menos de 19 anos. A sua taxa anual de crescimento populacional situa-se na faixa de 2,6%. A UFT é uma Universidade consolidada e plural, inserida na região Amazônica.

As DCN recomendam que o PPC contextualize os objetivos gerais do curso no contexto institucional, político, geográfico e social. O PPC traz uma contextualização histórica do curso de administração e da profissão relacionada ao tempo da criação no país e contextualiza a criação da UFT no Tocantins e a criação do curso de Administração na UFT.

A contextualização sociocultural e econômica feita pelo PPC configura a UFT como espaço de debate democrático, de tolerância às ideias adversas, de respeito às diferenças e de compromisso com a garantia dos direitos humanos e da equidade social. A educação tem uma valorização econômica, cultural e objetiva à preservação de heranças e valores culturais. Em contrapartida o Tocantins é um Estado multicultural. A UFT, assim, configurou o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a fim de promover práticas educativas para elevar o nível de vida de sua população, por meio dos diversos cursos de graduação e programas de pós-graduação. Reconhece a missão da UFT de gerar conhecimento no contexto da problemática da Amazônia Legal, com o propósito de viabilizar práticas de sustentação, desenvolvimento e aprimoramento de gestão para resolução de problemas.

Na descrição dos conteúdos da formação do Administrador encontra-se como unidade de registro, os conteúdos de Formação Básica; Formação Profissional; Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; e Formação Complementar.

As disciplinas observadas no quadro são organizadas por grupos de aprendizagem de acordo com os conteúdos propostos pelas DCN (Resolução n. 4 da CES/CNE, 2005) e pelo PPC (Resolução n. 15, 2010), vinculadas aos conteúdos de Formação Básica; Conteúdos de Formação Profissional; Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; e os conteúdos de Formação Complementar.

As atividades complementares são elementos indicados como componentes do currículo. Uma nova modalidade proposta pelo MEC através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração e incorporadas no PPC.

O Estágio Curricular foi considerado pelas DCN como a consolidação do desempenho profissional desenvolvido em laboratórios da própria instituição. Este espaço promove a prática conforme os diferentes pensamentos das Ciências da Administração, podendo ser acompanhada por orientadores que avaliam quando o estágio está concluído. O PPC conforme as DCN destaca dois tipos de estágios: o obrigatório com experiências práticas na sua linha de formação e articulado ao Ensino, a Pesquisa e Extensão; e o não obrigatório, cuja formação profissional ocorre mediante as vivências e experiências próprias da situação profissional.

O Projeto pedagógico é compreendido pelas DCN, como sendo a sistematização e a orientação, organização e estruturação do curso, a fim de indicar como a formação do administrador será desenvolvida;

O perfil do administrador, conforme as DCN, tem o foco voltado para a construção do conhecimento como processo, se volta mais para formação de competências e habilidades e capacidades do pensamento lógico e criativo. O PE trata de um perfil para todos os graduandos que é a formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia. O PPC retrata de um profissional integrado as necessidades locais e regionais, gestor com competências diversificadas (técnica; de gestão; e social), para gerir organizações com ou sem fins lucrativos; com competências e habilidades para atender aos diversos segmentos da sociedade. Assim, os perfis discutidos e propostos em cada documento se assemelham nas suas concepções.

O Perfil do aluno é visto no PPC, conforme pesquisas realizadas pela PROEX para diagnosticar os aspectos socioeconômico dos estudantes da UFT (UFT, 2010). Na investigação tomaram como referência os dados dos estudantes de administração e definiram que 67,5% dos alunos buscavam uma formação profissional para o futuro emprego, 17,4% visam o aumento de conhecimento e cultura, 11,2% melhoria da situação profissional atual e apenas 1,8% dos entrevistados buscavam uma formação teórica voltada para a pesquisa. Eles não apresentam interesse pela criação de novos empreendimentos.

São incluídas algumas prioridades nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do Administrador, as quais orientam o processo formativo, propondo o desenvolvimento de competências

e habilidades. O PPC inclui competências e habilidades para implantar essas prioridades e assim propõe um eixo norteador (gestão) como fundamento do trabalho formativo dos professores. Tal eixo norteador contém os temas transversais, tais como: desenvolvimento sustentável, responsabilidade social, empreendedorismo e ética profissional.

A segunda categoria prática curricular do curso de Administração da UFT engloba a Integração entre pesquisa e extensão; Proposta de avaliação; e operacionalização do currículo (Quadro 29).

Quadro 29. Grelha de análise de conteúdo documental: prática curricular do curso de Administração da UFT

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registro</b>	<b>n.</b>
Integração entre pesquisa e extensão	Projetos de extensão	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalizados na promoção da cidadania: apoio à diversidade étnico cultural; ao desenvolvimento estudantil; à criação de mecanismos para assistência estudantil; e apoio a arte e a cultura.</li> <li>▪ Projetos de extensão junto à comunidade interna: Minicursos – semestralmente – com temáticas de interesse dos alunos (atividades extracurriculares com questões relacionadas à atualidade administrativa ou questões diagnosticadas pelos professores como importantes para os alunos).</li> <li>▪ Projeto ler e escrever: ajudar os alunos na superação da leitura, interpretação e elaboração de textos.</li> </ul>	3
	Projetos de pesquisa	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ampliar a iniciação científica: as pesquisas relacionadas ao mercado de trabalho; a organização de pesquisas para compreender o mercado de trabalho; acompanhar o egresso da UFT, visando contribuir com a definição do perfil do Curso de Administração vinculado ao projeto institucional da UFT.</li> <li>▪ PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.</li> <li>▪ PIVIC: Programa Institucional de Voluntários à Iniciação Científica.</li> </ul>	3
	Linhas de pesquisas	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responsabilidade Socioambiental; Gestão Humana e Social; Gestão Pública; Gestão Estratégica Organizacional; Desenvolvimento sustentável; Finanças; Recursos e Desenvolvimento Empresarial.</li> </ul>	1



Quadro 29. Grelha de análise de conteúdo documental: prática curricular do curso de Administração da UFT (continuação).

Categories	Subcategorias	Unidade de contexto	Unidade de registro	n.
Proposta de avaliação	Diretrizes	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impõem a necessidade de uma avaliação que garanta a participação dos agentes envolvidos.</li> </ul>	1
	Objetivos	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter caráter permanente, marcado pela intencionalidade; desenvolver qualidade e avaliação de forma articulada.</li> <li>Estabelecer relação entre avaliador e avaliado, de modo que o primeiro também seja avaliado pelo segundo.</li> </ul>	2
Operacionalização do currículo	O acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os planos de ensino semestralmente</li> <li>Encontros semestralmente entre os professores do curso para discutir dificuldades de operacionalização das disciplinas;</li> <li>Encontro entre professores que ministram aulas no mesmo semestre para discutir a interdisciplinaridade;</li> <li>Encontros para romper com a divisão de disciplinas e semestres com a discussão de áreas de conhecimento, fazendo uma revisão de teorias e de competências.</li> <li>Avaliação permanente do curso pelos alunos. Opinião dos alunos, vivências no ensino aprendizagem, análise semestral.</li> </ul>	5
	Métodos e atividades principais	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula e suas relações contextuais.</li> <li>Aulas expositivas e dialogadas; dinâmica de grupo; trabalho individual em equipe; seminário; leitura prévia; exposição e visitas; palestra e entrevista; estudo de caso; jogos de empresa.</li> </ul>	2
	Métodos das atividades complementares	DCNdoc1 PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos contextualizados nos pilares do PPC (desenvolvimento sustentável, responsabilidade social, empreendedorismo, ética profissional norteado pela gestão). Feitos de forma: independentes, transversais, opcionais e interdisciplinares.</li> </ul>	1
	Método do Estágio curricular supervisionado	PPCdoc3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estágio curricular supervisionado (modalidade estágio curricular não obrigatório).</li> <li>O estágio escolhido pela UFT foi o não obrigatório que pode ser na universidade ou não, sendo assim, a prática administrativa pode ser o desenvolvimento de pesquisa com estudo sobre o mercado, tendências mercadológicas, ou comportamento do consumidor.</li> </ul>	2

Observa-se que o PPC realça as atividades de extensão e projetos de pesquisa vinculados a Iniciação Científica mediante os programas do PIBIC, com a participação dos alunos como bolsistas, e PIVIC, com participação voluntária. As linhas de pesquisas propostas abrangem as várias áreas do curso.

A proposta de avaliação inicia com as DCN, que delega a necessidade de uma avaliação que garanta a participação dos agentes envolvidos. No PPC são adotadas as diretrizes para formular os

objetivos, visando a relação entre qualidade de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como desenvolver um tipo de avaliação que o avaliador (professor), seja avaliado pelos alunos.

A metodologia da avaliação inclui Parâmetros internos, tais como: PPC, plano de aprendizagem das disciplinas, coordenação do curso, coordenação do Campus; agentes do processo avaliativo - Interno: docentes, discentes e secretaria de curso; e externo: interlocutores, organizações, especialistas da área, comunidade em geral.

Acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico dão-se semestralmente para avaliar planos de aulas, as dificuldades de operacionalização das disciplinas, discutir a interdisciplinaridade, a revisão de teorias, de competências e avaliação permanente do curso pelos alunos, a opinião dos estudantes, vivências no ensino e na aprendizagem e análise semestral.

A operacionalização do currículo, por meio de métodos e atividades principais, métodos das atividades complementares, método do Estágio curricular supervisionado.

Nos planos de ensino fez-se uma dinâmica diferente dos demais documentos, as categorias e os indicadores foram previamente preestabelecidos, para procurar as unidades de registro. Neste procurou-se a presença ou ausência dos indicadores nos planos agrupados nas quatro dimensões dos conteúdos, que estruturam as disciplinas do currículo do curso de Administração (Quadro 30):

Quadro 30. Grelha de análise do conteúdo dos planos de ensino das disciplinas agrupadas por campos interligados

Categorias	Indicadores da unidade de registo	Unidade de contexto				n.
		PECFBdoc	PECFPdoc	PEEQTdoc	PEECdoc	
Ementas	Descrição dos conteúdos e procedimentos da disciplina	2	3	0	0	5
	Apresenta indicadores de contextualização	1	2	0	1	4
	Descrição dos conteúdos conceituais	3	7	2	1	13
Objetivos	Competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos	2	3	0	0	5
	Contextualizados	2	0	0	1	3
	Interrelações (teoria-prática, interdisciplinar, transdisciplinar).	0	0	0	0	0
	Relacionados à aquisição do conhecimento da área da disciplina.	1	7	2	1	11
Conteúdo programático	Contextualizados	1	0	0	0	1
	Conhecimentos científicos da área vinculados às competências e habilidades	0	2	0	1	3
	Conhecimentos científicos da área vinculadas somente aos conceitos da disciplina.	4	8	2	2	16
	Interrelações (teoria-prática, interdisciplinar, transdisciplinar).	0	0	0	0	0
Estratégias de ensino	Articulação dos conteúdos com os saberes dos alunos	1	0	0	1	2
	Descrição do procedimento de ensino relacionado com teoria e prática.	0	0	0	0	0
	Deixa claro como fazer interdisciplinaridade do conteúdo	0	0	0	0	0
	Deixa claro como fazer a contextualização do ensino	0	0	0	0	0
	Apresenta métodos e técnicas de ensino e aprendizagem	0	8	2	1	11
	Articula os métodos e recursos às actividades de ensino aprendizagem	2	2	0	0	4
Avaliação	Procedimento de avaliação de aprendizagem	0	8	2	1	11
	Tipos de avaliação	2	2	0	0	4
	Critérios de avaliação	1	2	0	0	3
	Procedimento da avaliação da disciplina	0	0	0	0	0
Bibliografia	Atualizada	4	6	1	1	12
	Desatualizada	0	2	0	1	3
	Algumas atualizada outras desatualizadas	1	2	1	0	4

Este último grupo de documentos foi organizado com cinco disciplinas agrupadas nos Conteúdos de formação Básica (PECFBdoc); dez disciplinas no Conteúdo de Formação Profissional -

(PECFPdoc); duas em Estudo quantitativos e suas tecnologias ( PEEQTdoc); e duas nos Estudos complementares (PEECdoc), no total de 19 disciplinas. As disciplinas foram descritas pelo número de referências que foram feitas em cada grupo organizador (Quadro 30).

Por fim, para a descrição de cada instrumento da pesquisa foram apresentados os dados em tabelas, gráficos, figuras e quadros para elucidar a leitura e os resultados com uma descrição geral, seguindo a ordem dos instrumentos apresentados: os questionários de professores e alunos; as entrevistas de professores e alunos; e os documentos utilizados.



## CAPÍTULO VI - ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ÂMBITO DAS DECISÕES CURRICULARES DOS PROFESSORES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, foi feita um conjunto de análises e discussões a fim de responder ao problema e as questões de investigação de modo a alcançar os objetivos propostos. Com essa finalidade relacionou-se os resultados das dimensões dos questionários dos professores e dos alunos, a análise das entrevistas e análise documental. Neste âmbito é apresentado o desenho representativo dessas dimensões, ilustrada na figura 21.

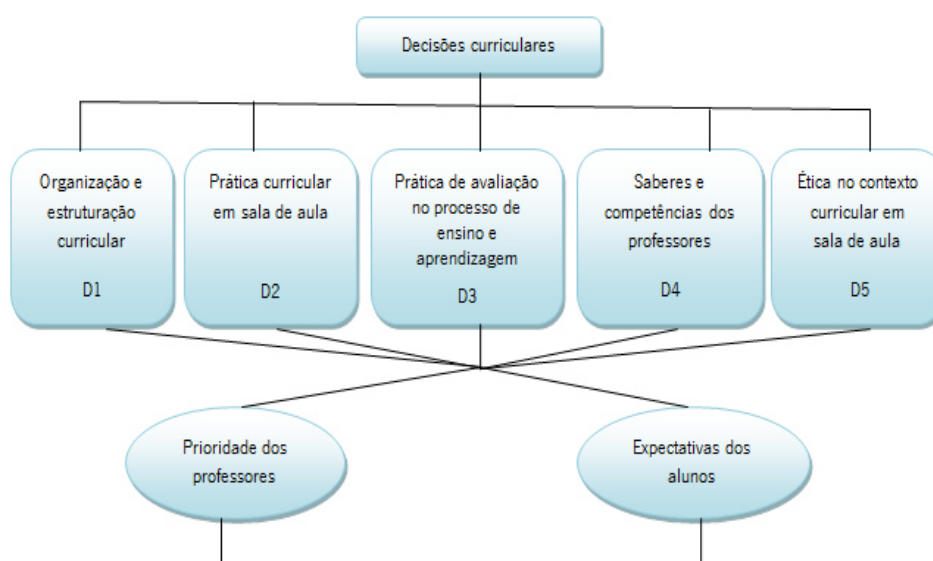


Figura 21. Esquema norteador das decisões curriculares prioritárias dos professores relacionadas às expectativas dos alunos.

O presente esquema expressa as relações estabelecidas no processo de análise, focalizadas no bloco de decisões curriculares em cinco dimensões. As questões da dimensão 1: organização e estruturação curricular dos professores, associam-se às questões da dimensão curricular dos alunos; a dimensão 2 dos professores, prática curricular em sala de aula, associa-se à dimensão curricular no âmbito da aprendizagem dos alunos e a dimensão 3 da prática de avaliação dos professores associa-se à dimensão de avaliação dos alunos. As dimensões 4 e 5 dos professores e alunos tiveram as questões diretamente comparadas, por pertencerem à mesma escala respectivamente: escala hierárquica e de Likert. A comparação foi feita entre a média de cada variável comum.

As escalas do questionário dos professores e dos alunos nas dimensões 1, 2 e 3 foram correlacionadas pelo conteúdo, fez-se uma associação entre as questões na busca da relação entre prioridades dos professores e expectativas dos alunos. A ordenação das questões foi uma forma

encontrada de preservar o foco das decisões curriculares no contexto de prioridades. Na escala de Likert dos alunos, viabilizou-se as respostas que expressaram as expectativas dos alunos em relação às decisões curriculares no curso de Administração.

Os dados dos questionários foram analisados e discutidos com o objetivo de responder à seguinte questão de investigação: de que modo foram tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT, no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Diante desse problema foi elaborado um esquema norteador das decisões curriculares relacionadas às prioridades dos professores e expectativas dos alunos, apresentando cinco dimensões: D1 (dimensão organização e estruturação curricular); D2 (dimensão da prática curricular em sala de aula); D3 (dimensão da prática de avaliação no processo de ensino e aprendizagem); D4 (dimensão dos saberes e competências dos professores) e D5 dimensão ética no contexto curricular da sala de aula. Desse modo, respondeu-se as seguintes questões da investigação: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins?

Com essa finalidade foi calculada a média de cada item do questionário dos professores e a do seu correspondente (os alunos). Assim, foram contabilizados cinco itens em cada dimensão dos professores e oito itens em cada dimensão dos alunos.

## **6.1 Decisões prioritárias dos professores relacionadas com as expectativas dos alunos**

As dimensões de D1 a D3 foram abordadas com o seguinte objetivo: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular.

### **6.1.1 Decisões relacionadas com a dimensão da organização e estruturação curricular**

As questões vinculadas à organização curricular do questionário dos professores e dos alunos são associadas, a fim de se fazer uma relação entre as dimensões (Quadro 31).

Quadro 31. Relação de equivalência entre decisões dos professores (DOEC<sup>19</sup>) e situações curriculares vivenciadas pelos alunos (DC<sup>20</sup>).

Decisões curriculares (DOEC) (Professores)	Situações curriculares (DC) (Alunos)
DOEC1- Fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração (M=3,40; DP= 1,27).	DC1-Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas (M=3,75; 0,95).
DOEC3 - Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local (M=3,25; DP= 1,51).	DC5-Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso (M=3,96; DP=0,94). DC3-Confrontar o currículo oficial com suas necessidades formativas (M=3,92; DP=1,04).
DOEC2-Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local (M=2,95; DP= 1,27).	DC4-Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação (M=4,23; DP= 0,84). DC2-Organizar-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração (M=3,72; DP= 1,07).
DOEC5 - Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local (M=2,95; DP=1,66).	DC8-Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do Administrador, de acordo com as necessidades do mercado (M=4,52; DP= 0,83). DC7-Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local (M=4,12; DP=0,99)
DOEC4Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal (M=2,45; DP= 1,27).	DC6- Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a Identificar a sua relação com a organização do currículo do curso (M=3,79; DP=0,99).

As decisões curriculares dos professores e as situações curriculares dos alunos foram relacionadas, para confrontar a ordem de prioridade com a ordem de expectativas. Nesta dimensão, supõe-se que os efeitos das políticas para a educação superior e para o currículo estão implícitos na organização curricular do curso e os professores imprescindivelmente devem não só conhecê-las, mas proporcionar aos alunos acesso às práticas de estudo e reflexão sobre o currículo prescrito e o currículo do curso de Administração. Assim, as prioridades dos professores foram relacionadas com as situações vivenciadas pelos alunos na organização e estruturação curricular, conforme confrontadas no Gráfico 16.

<sup>19</sup> Dimensão da organização e estruturação curricular.

<sup>20</sup> Dimensão curricular



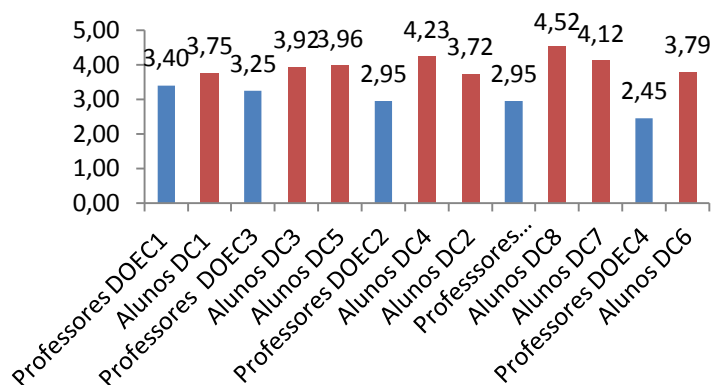


Gráfico 16. Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.

No Gráfico 16, se observa que professores e alunos apresentam prioridades e expectativas diferentes sobre a organização e estruturação curricular. Todas as expectativas dos alunos nesta dimensão são mais altas do que as prioridades dos professores. Como forma de complementar esta análise apresentam-se alguns gráficos para ilustrar as diferenças de correspondência entre os níveis máximos de prioridades e expectativas evidenciadas pelos alunos em cada dimensão e a sua correspondência.

A prioridade dos professores é constituída como um barômetro face às expectativas dos alunos, em vez de comparar diretamente os resultados item-a-item. Todavia, para encontrar um termo de comparação foram tomados os valores mais altos e mais baixos das prioridades dos professores comparando-os com os resultados das expectativas dos alunos. Desse modo, considerou-se apenas os extremos, forma a tornar possível a aproximação dos resultados dos professores e alunos (Gráfico 17).

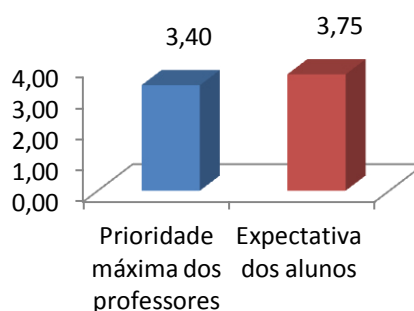


Gráfico 17. Prioridade máxima dos professores e expectativas dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.

Conforme a prioridade máxima dos professores, DOEC1, fazer levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração, com  $M= 3,40$  ( $DP= 1,27$ ), observa-se que a expectativa dos alunos, DC1- responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas, com  $M= 3,75$  ( $DP=0,95$ ) é maior. Analisando o desvio padrão, verifica-se que o consenso entre professores e entre alunos foram baixos, mas o dos professores foi mais baixo. Em seguida é apresentado o Gráfico 18.

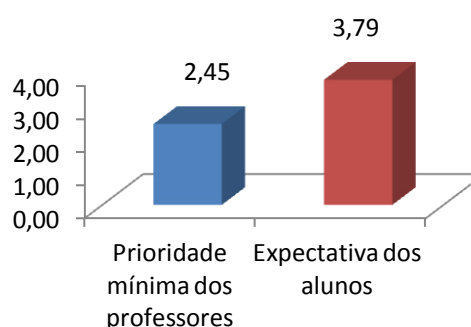


Gráfico 18. Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da organização e estruturação curricular.

No Gráfico da dimensão de organização e estruturação curricular a prioridade mínima dos professores, DOEC4 - Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal, com  $M=2,45$  ( $DP= 1,27$ ), comparada a expectativa dos alunos: DC6 - Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso  $M= 3,79$  ( $DP=0,94$ ), mostra que novamente não há correspondência entre a prioridade docente e a expectativa discente. Nesta situação conforme o desvio padrão das duas questões continua sinalizando um consenso baixo entre os alunos e entre os professores, e o consenso dos professores é mais baixo do que dos alunos.

A partir dos resultados, constata-se que as prioridades dos professores é mais baixa do que as expectativas dos alunos no entendimento da organização e estruturação do currículo, pois as decisões dos professores e situações vivenciadas pelos alunos são descontraídas, assim fica difícil de compreender quais são as decisões tomadas pelos professores na organização curricular e os fundamentos que orientam a formação dos administradores. Tais resultados indicam que essas decisões não são discutidas como prática curricular no cotidiano para estudar as questões implicadas na organização e estruturação curricular.

### 6.1.2 Decisões relacionadas com a dimensão da prática curricular em sala de aula

As decisões da dimensão da prática curricular em sala de aula são associadas às situações referentes à dimensão curricular no âmbito da aprendizagem na busca da relação entre prioridades e expectativas. Essas dimensões são relacionadas, na busca das percepções dos professores e alunos sobre questões da prática curricular no âmbito do planejamento curricular e da configuração do ensino, bem como, da qualidade da formação. Compreende-se que os professores para ensinar no curso de Administração precisam de se apropriarem dos conhecimentos profissionais da docência para os articular no contexto curricular de sala de aula. Para proceder a análise faz-se associação entre as questões dos professores e alunos (Quadro 32).

Quadro 32. Relação de equivalência entre decisões da prática curricular dos professores(DPCSA<sup>21</sup>) e situações curriculares dos alunos no âmbito da aprendizagem (DCAP<sup>22</sup>)

Decisões dos professores	Situação dos alunos
DPCSA1- Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem (M=3,45; DP=1,50).	DCAP1- Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres. (M = 4,12; DP= 0,81).
DPCSA2- Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão (M=3,25; DP=1,02).	DCAP7 - Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/ transdisciplinar. (M=3,87; DP= 1,02)
DPCSA4- Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração (M=3,15; DP=1,56).	DCAP6-Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional (M=4,27; DP= 0,90).  DCAP8- ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração (M=4,22; DP= 0,85).
DPCSA3- Desenvolver a atividade de ensino e com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes (M=2,90; DP= 1,41).	DCAP2 Vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar (M=4,29; DP=0,84).  DCAP3- ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências (M=4,14; DP=0,93).
DPCSA5- Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito a formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração (M=2,25; DP=1,37).	DCAP5-Encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade (M=4,54; DP=0,75).  DCAP4-Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica (M=4,26; DP=0,88).

<sup>21</sup> Dimensão da prática curricular em sala de aula.

<sup>22</sup> Dimensão curricular no âmbito da aprendizagem

No que diz respeito à associação entre a dimensão da prática curricular em sala de aula dos Professores e a Dimensão de decisões no âmbito da aprendizagem pode se inferir que existe de fato uma relação entre as variáveis de ambas dimensões (Gráfico 19).

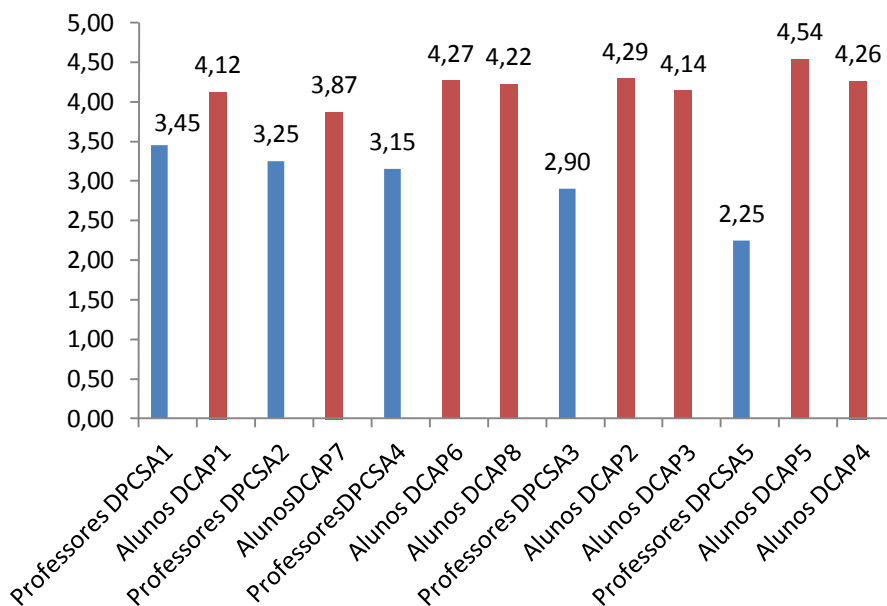


Gráfico 19. A ordem de prioridade dos professores e expectativas dos alunos na dimensão da prática curricular em sala de aula.

Neste Gráfico, fica evidente que as prioridades dos professores e expectativas dos alunos se diferenciam. Os alunos têm maiores expectativas sobre as situações vivenciadas no contexto da prática curricular da sala de aula.

Para proceder à comparação, se estabeleceu a relação entre a prioridade máxima dos professores na dimensão da prática curricular em sala de aula e a dimensão curricular no âmbito da aprendizagem (Gráfico 20).

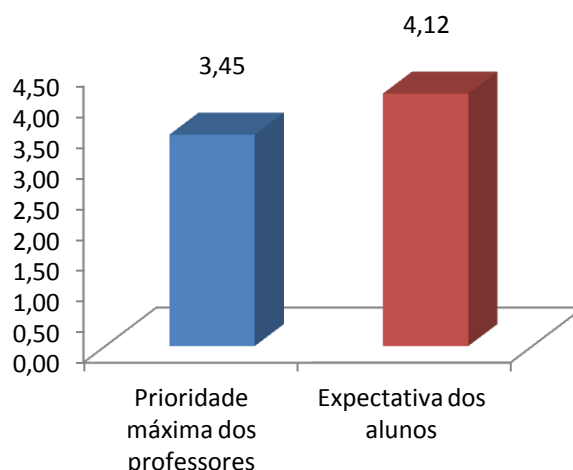


Gráfico 20. Prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática curricular em sala de aula.

A prioridade máxima dos professores DPCSA1 - Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem com  $M= 3,45$ , ( $DP = 1,50$ ) é menor do que a expectativa dos alunos: DCAP1: ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres ( $M=4,12$ ;  $DP=0,81$ ). Em contrapartida, observou-se que o consenso dos professores é baixo e o dos alunos é moderadamente baixo, sendo assim, a questão do planejamento é uma necessidade maior para os alunos do que para os professores. Na perspectiva de prosseguir com a comparação verifica-se o Gráfico 21.

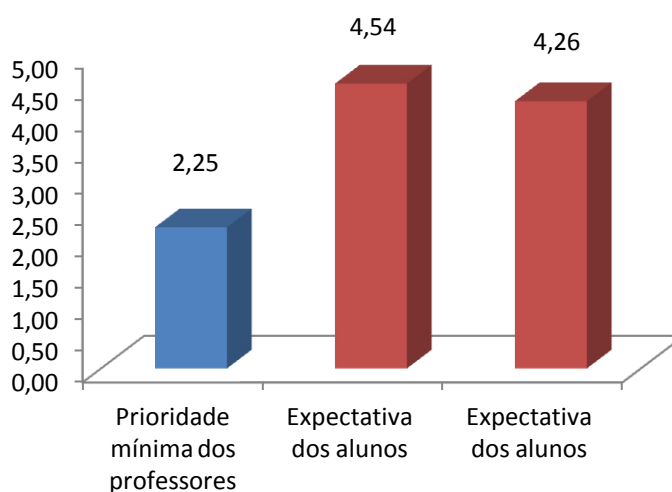


Gráfico 21. Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática curricular em sala de aula.

A prioridade mínima dos professores DPCSA5: estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao

ensino de administração (M= 2,25; DP 1,37) é menor do que as expectativas dos alunos na DCAP5: encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade (M= 4,54; DP= 0,75); e DCAP4: encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica (M= 4,26; DP=0,88). Ainda, verificou-se que o consenso dos professores é baixo e o consenso dos alunos é moderadamente baixo. Sendo assim, na questão prática pedagógica no contexto da aula relacionada com as questões políticas, teóricas e pedagógicas voltadas para a formação do administrador, a necessidade de que os professores tenham conhecimento sobre a questão é maior para os alunos do que propriamente para os professores.

Esse desencontro entre as prioridades máxima dos professores e as expectativas dos alunos relacionadas com o planejamento e com a formação profissional, leva-nos a inferir que os professores devem ter uma qualificação não somente na área de Administração, mas também, nas questões pedagógicas e nas questões políticas da formação de qualidade dos alunos.

### 6.1.3 Decisões relacionadas com a dimensão da prática de avaliação

A dimensão da prática de avaliação dos professores foi associada à dimensão de avaliação da aprendizagem dos alunos para analisar a relação entre prioridade e expectativa na prática avaliativa, como se observa no Quadro 33.

Quadro 33. Relação de equivalência entre decisões dos professores(DPA) e situações dos alunos na dimensão da Avaliação (DA).

<b>Decisões dos professores</b>	<b>Situação dos alunos</b>
DPA1- Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes (M =3,85; DP=1,26).	DA1Obter acesso aos critérios de avaliação (M=3,81; DP=1,02). DA8 - Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo (M=4,13; DP=0,98).
DPA5 - Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino (M=2,90; DP= 1,29).	DA6- Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado (M=3,94; DP=1,07
DPA2 - Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário (M= 2,85; DP=1,38).	DA2-Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos (M=4,11; DP= 0.89). DA3-Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina (M= 4,10; DP= 0,87).
DPA3 - Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes (M =2,80; DP= 1,50).	DA4- Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados (M=4,17; DP= 0,84) .DA5- Realizar outras provas, para além dos testes (M=3,84; DP=1,06).
DPA4 - Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina (M= 2,60; DP=1,42).	DA7-Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos (M= 4,02; DP=1,13).

No quadro, a relação foi estabelecida tomando como referência a ordem da escala da dimensão dos professores e sua correspondente na escala dos alunos. No entanto as decisões referentes à prática de avaliação foram ordenadas conforme a prioridade atribuída pelos professores e expectativas dos alunos como mostra o Gráfico 22.

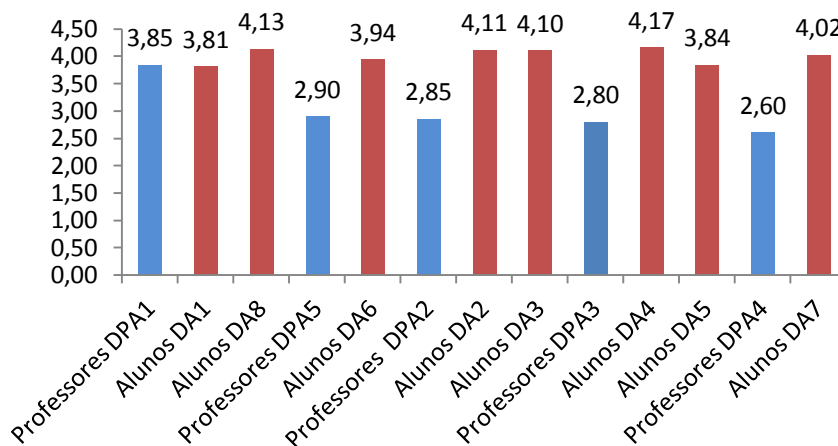


Gráfico 22. A ordem de prioridade dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática de avaliação.

Com exceção da prioridade máxima dos professores que foi maior do que a expectativa dos alunos, as demais prioridades docentes foram menores do que a expectativa dos alunos. Para melhor esclarecimento se fez o confronto entre a prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos no Gráfico 23.

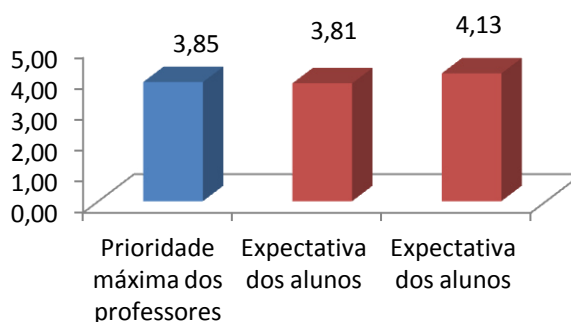


Gráfico 23. Prioridade máxima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática de avaliação.

Recorrendo ao Gráfico 23, demonstra-se que a prioridade máxima dos professores na prática de avaliação, DPA1 - deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes ( $M=3,85$ ;  $DP=1,26$ ); é maior do que a expectativa dos alunos, DA1- obter acesso aos critérios de avaliação ( $M=3,81$ ;  $DP=1,02$ ) é menor do que a DA8 - realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das

competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo ( $M=4,13$ ;  $DP=0,98$ ). Como se observa, a prioridade que os docentes atribuíram aos critérios de avaliação foi maior do que a expectativa dos alunos, no entanto, para a autoavaliação discente, verificou-se que a expectativa dos estudantes foi maior do que a prioridade dos professores. Sendo, assim pode-se inferir que o resultado contraditório pode ter sido gerado por falta de conhecimento dos alunos sobre esse tipo de avaliação ou outros motivos subjetivos. Analisando o consenso entre professores e alunos, constata-se que os dois foram baixos, mas o dos professores foi ainda mais baixo.

No gráfico 24, encontra-se a diferença entre a prioridade mínima dos professores e à expectativa dos alunos na dimensão da avaliação.

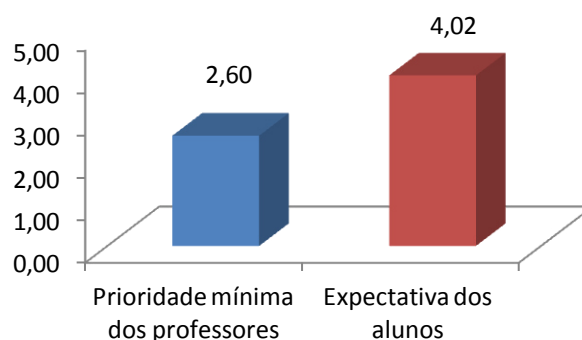


Gráfico 24. Prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos na dimensão da prática de avaliação.

A prioridade mínima dos professores diz respeito a usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina ( $M=2,60$ ;  $DP=1,42$ ), que é menor do que a expectativa dos alunos para realizar avaliação dos professores dos semestres letivos ( $M= 4,02$ ;  $DP=1.13$ ). Isto demonstra que há um novo desencontro entre a prioridade dos professores e a expectativa dos alunos.

Observa-se que não há uma correspondência entre a prioridade mínima dos professores e expectativa dos alunos. Continua com um consenso baixo, tanto para os professores como para os alunos. Este cenário demonstra uma relação bastante diferenciada entre o ponto de vista daqueles que avaliam e daqueles que são avaliados no contexto curricular.

#### 6.1.4 Decisões relacionadas com a dimensão dos saberes e competências dos professores para ensinar

Essa dimensão teve como objetivo caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes e competências na prática de decisão curricular no âmbito da



Universidade Federal do Tocantins. Desse modo se questiona: como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins? Para responder a essa questão de investigação fez-se a comparação entre as prioridades dos professores e expectativas dos alunos e foram utilizadas as escalas de mensuração das subdimensões dos “Saberes e Competências” (cf. Resultados do questionário 1 e 2 em Anexo). Neste sentido os saberes e competências foram analisados do ponto de vista dos professores e dos alunos. Assim, a caracterização foi feita de modo a englobar a prática curricular na dimensão do ensino e da aprendizagem.

#### 6.1.4.1 Saberes e competências relacionadas ao conhecimento científico para lecionar no curso de Administração

Os saberes e competências científicas para lecionar no curso de Administração na subdimensão dos professores e alunos foram diretamente comparados, por pertencerem a mesma escala de hierarquia, como se observa na tabela 43.

Tabela 43. Comparação entre as variáveis dos professores e alunos da dimensão saberes e competências científicas para lecionar no curso de Administração (DSCC).

Escala	DSCC	Professor (n=20)		Aluno (n=170)	
		M	DP	M	DP
2	Utilização do conhecimento científico da área.	3,65	1,22	3,12	1,25
3	Domínio do conteúdo que leciona.	3,60	1,53	3,68	1,53
5	Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico	2,70	1,26	3,03	1,31
4	Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.	2,55	1,23	2,34	1,35
1	Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada	2,50	1,47	2,87	1,37
	Media geral	3,00		3,00	

De acordo com a tabela 43, a percepção dos professores e alunos se diferenciam entre o domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico (M=2,70; M = 3,03); se assemelham entre a utilização do conhecimento científico da área (M=3,65; M = 3,12); domínio do conteúdo para lecionar (M= 3,60; M = 3,68); relação entre conceitos que explora junto dos estudantes (M= 2,55; M = 2,34); domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada (M=2,50 e M = 2,87); E ainda se observa que o consenso nas questões fora baixo, tanto entre os professores, como entre os alunos.

Na comparação das percepções similares dos professores e alunos sobre a importância do conhecimento científico para lecionar no curso de Administração, verifica-se a diferença de grau entre

as decisões mais relevantes para os professores, como a utilização do conhecimento científico da área (M=3,65; M = 3,12) é mais importante para os professores do que para os alunos e domínio do conteúdo para lecionar (M= 3,60; DP= 3,68) é mais importante para os alunos do que para os professores.

As decisões menos relevantes são: relação entre conceitos que explora junto dos estudantes (M= 2,55; M = 2,34) e o domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada (M=2,50 e M = 2,87), que é menor para os professores, do que para os alunos.

Desse modo, o ponto de vista de professores e alunos se assemelha em algumas questões, sejam nas decisões de maior ou menor relevância e se diferenciam no que diz respeito ao domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico, porque os alunos perceberam a questão como relevante e os professores como pouco relevante.

#### 6.1.4.2 Saberes e competências didático-pedagógicos

Nesta dimensão caracterizaram-se os saberes que favorecem a um diálogo dos docentes com o conhecimento produzido pela Ciência da Educação. Desse modo, a subdimensão dos professores e alunos sobre o conhecimento didático pedagógico para lecionar no curso de Administração foram diretamente comparadas, conforme a tabela 44.

Tabela 44. Comparação entre as variáveis dos professores e alunos da dimensão dos saberes e competências didático-pedagógicas (DSCDP).

Escala	DSCDP	Professor (n=20)		Aluno (n=170)	
		M	DP	M	DP
3	Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino.	3,55	1,23	3,41	1,27
2	Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.	3,20	1,24	2,82	1,32
1	Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	3,10	1,55	3,13	1,37
4	Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	3,05	1,43	3,42	1,44
5	Avaliar considerando um referencial para avaliação.	2,10	1,33	2,24	1,34
	Média Geral	3,00		3,00	

De acordo com a tabela 44, a percepção dos professores e alunos sobre o domínio dos saberes e competências didático-pedagógicas para lecionar se diferencia quanto a relevância da decisão de articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes com

(M=3,20; M = 2,82), ou seja, é relevante para os professores e pouco relevante para os alunos. E se assemelha nas decisões percebidas como relevantes para o ensino de Administração, como: gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino (M=3,55; M = 3,41), embora seja mais relevante para os professores do que para os alunos; na planificação das aulas, tomando como referência o currículo do curso de Administração (M=3,10; M = 3,13), que foi mais relevante para os alunos do que para os professores; e no gerenciamento da sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador (M=3,05; M = 3,42), também foi mais importante para os alunos do que para os professores. E na situação de baixa relevância de avaliar considerando um referencial para avaliação (M=2,10; M=2,24), a questão foi mais baixa para os professores do que para os alunos. Do ponto de vista dos docentes e discentes aqueles itens que se assemelham têm uma diferença de grau, tanto nas decisões de maior, quanto nas decisões de menor relevância.

#### 6.1.5 Dimensão das decisões relacionadas com a ética no contexto curricular de sala de aula

As questões discutidas inserem-se no trabalho do professor numa articulação com a postura dos alunos no contexto da sala de aula no curso de administração. Entende-se que a ética discutida não é uma disciplina para ser ensinada, ela é um tema transversal e perpassa todas as disciplinas da matriz curricular, com base na relação de respeito, de valores da dignidade humana; no compromisso e na responsabilidade que se constrói no contexto da sala de aula, conforme a tabela 45, que possibilita a comparação entre variáveis dos professores e alunos no contexto curricular.

Tabela 45. comparação entre as variáveis da Dimensão ética dos professores e alunos em contexto curricular (DEPCC X DEACC)

Itens	Variáveis		Professor (n=20)		Aluno (n=180)	
	Professor	Alunos	M	DP	M	DP
	4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.	Respeitam pessoas com necessidades especiais.	4,70	0,47	4,64
2	Respeitam as diferenças de gêneros.	Respeitam as diferenças de gêneros	4,65	0,49	4,37	0,75
10	São pontuais em suas atividades com os estudantes.	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos.	4,60	0,50	4,08	0,96
9	São assíduos em suas atividades com os estudantes	São Assíduos e pontuais com seus horários em sala de aula..	4,50	0,61	3,86	1,00
3	Respeitam as diferenças étnicas.	Respeitam as diferenças étnicas.	4,50	0,69	4,51	0,66
5	Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros.	São comprometidos com a própria formação, independente, de se compararem com os colegas.	4,50	0,95	4,37	0,76
1	Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes.	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores.	4,35	0,49	4,35	0,75
7	Sentem-se responsáveis pela formação dos estudantes.	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional.	4,30	0,86	4,27	0,87
6	Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles	Respeitam os seus professores e colegas, sem fazer comentários sobre eles	4,30	0,98	4,65	0,62
8	Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos.	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária	3,95	0,95	3,93	0,98
Média geral			4,44		4,30	

Tomando como referência a tabela 45, constata-se que o padrão das médias das dimensões se diferenciam nas percepções dos professores e alunos sobre as questões de pontualidade e assiduidade. Os professores consideram estas situações como aspectos éticos relevantes para o trabalho docente, mas os alunos não deram relevância e nem concordaram com essas atitudes como parte da ética na atividade de aprendizagem. Ainda se diferenciaram na questão do respeito entre professores e alunos e entre alunos e professores e entre alunos, que foi dada pouca relevância por parte dos professores, mas os alunos deram relevância a questão (M=4,30; M = 4,65).

Os professores e alunos concordaram com atitude de respeito às pessoas com necessidades especiais (M=4,70; M = 4,64); as diferenças de gênero (M=4,65; M = 4,37); as diferenças étnicas

(M=4,50; = 4,51); as estratégias importantes ao processo formativo, sem comparações dos alunos. (M=4,50, M = 4,37). E com menos concordância ficaram as seguintes questões: o desenvolvimento do trabalho colaborativo (M=4,35; M = 4,35); a responsabilidade com a formação tanto por parte do professor como do aluno (M=4,30; M = 4,27); outra semelhança diz respeito a disponibilização dos horários dos professores fora de sala de aula, para atendimento aos estudantes e dos alunos para estudar de forma voluntária (M=3,95; M = 3,93). Nem os professores e nem os alunos valorizaram essa última atitude e nem a consideraram como relevante para questão ética em sala de aula.

Em síntese, a análise dos dados dos questionários mostrou que há um desencontro entre a prioridade dos professores e expectativas dos alunos nas dimensões (D1, D2, D3 e D4). As percepções dos professores e alunos se assemelham em umas decisões, mas se diferenciam em outras. Na dimensão D5 há diferenças de percepções entre professores e alunos sobre as questões de compromisso, responsabilidade e respeito. Há decisões consideradas mais relevantes no contexto da ética curricular e outras de menor relevância. As respostas relacionaram as percepções dos professores e dos alunos sobre o que eles compreendem como decisões éticas no contexto curricular.

Desse modo, a análise foi feita sobre as decisões curriculares dos professores relacionadas com as necessidades formativas dos estudantes, identificando-se as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos nas D1,D2, D3 e as percepções diante da caracterização da prática curricular, dos saberes, competências e ética no contexto da sala de aula. Os resultados obtidos nas dimensões dos questionários apontaram a falta de articulação entre professores e alunos no que diz respeito a organização e estruturação curricular; na prática em contexto curricular; e na prática de avaliação. As percepções dos professores e alunos nos saberes e competências para ensinar no curso de Administração, em parte se assemelharam e em outra se diferenciaram, seja na questão da relevância dos saberes e competências para o ensino, seja na questão de menos relevância dos saberes e competências.

Na dimensão ética, no contexto curricular de sala de aula as percepções de professores e alunos se diferenciaram nas questões de assiduidade e pontualidade, que os alunos não as perceberam como uma questão ética no contexto curricular, desconhecendo desse modo que essa postura é uma questão de compromisso. As questões éticas de tolerância, de respeito a diversidade e de solidariedade se assemelharam pelo nível de relevância para o processo ético em sala de aula. Contudo, as questões éticas diretamente relacionadas com o ensino e com a aprendizagem se assemelharam pelo nível de menos relevância para a ética no contexto de sala de aula.

## 6.2 Caracterização do processo de decisão curricular no curso de administração da UFT

A análise das entrevistas teve como objetivo examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares orientadas pela seguinte questão de investigação: Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da UFT?

Nesse sentido, a caracterização deu-se no âmbito da organização e estruturação curricular; da prática curricular em sala de aula; dos saberes e competências docentes; e da ética no contexto curricular, assim procurou-se identificar as categorias empíricas e indicadores nas unidades de registros apontadas pelos professores e alunos. As categorias de análise da dimensão de organização e estruturação curricular encontram-se representadas na tabela 46.

Tabela 46. Categorias da organização e estruturação curricular

Categorias teóricas	Categorias empíricas	Professores		Alunos	
		N	%	n.	%
Organização e estruturação curricular	Construção do projeto pedagógico	6	100	3	100
	Implantação do currículo	4	66,7	2	66,7
	Críticas ao currículo	6	100	2	66,7
	Estrutura curricular	5	83,3	2	66,7
	Avaliação curricular	2	33,33	-	-

As informações da tabela 46 mostram as categorias empíricas identificadas nas entrevistas, dentre o grupo dos professores e alunos entrevistados, as categorias abordadas foram a construção do projeto pedagógico com 100% de referências respectivamente; implantação do currículo 66,7% de referências dos professores e alunos; críticas ao currículo com referências de 100% dos professores e 66,7% dos alunos; estrutura curricular 83,3% de referências dos professores e 66,7% dos alunos; avaliação curricular com 33,3% de referências somente para os professores.

### 6.2.1 Caracterização no âmbito da organização e estruturação curricular

Na construção do projeto pedagógico verificou-se 100% dos professores e dos alunos que indicaram respectivamente a participação e as considerações sobre a construção do Projeto Pedagógico do curso, a partir de diferentes referências, como se observa na tabela 47.

Tabela 47. Indicadores de caracterização da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Indicadores	Professores/referências	%	Alunos /referências	%
Participação na construção do PPC		100		100
Postura	Participação Modesta (1);		Considerações - A maioria não conhece o PPC (1); ouviu falar do PPC (1); não sabe avaliar se os professores se orientam pelo PPC (1).	
Acesso	Dificuldade (1), interrompida (2) Conflituosa (1) Limitada (1).			
Origem	Demanda dos professores e alunos (1).		Incentivou os colegas a participar (1);	
História e tempo	Primeira construção na UNITINS (1); segunda construção na UFT, há três anos (1).			
Concepções		50		33,3
Alunos	Despreparado para o mercado (1); Competentes para concurso (1); Descomprometido (1).		Sujeito com visão ampla do mundo (1)	
Curso	Ortodoxo e hermético (1);		Modelo adaptado ao mercado (1)	
Inter-relações		33,3		33,3
	Interdisciplinaridade (1)		Interdisciplinaridade (2);	
	Transversalidade (1)		Transdisciplinaridade (2)	
			Relação teoria x prática (3)	
Perfil do aluno		33,3		66,7
	Dependente do professor (1); Pouca base (1); perfil formado na aquisição de conhecimento (1); Fragilidade na escrita, baixo raciocínio lógico, pouca responsabilidade (5); Aquele que busca o mercado; aquele que busca conhecimento científico; aquele que tem como objetivo obter um diploma; visão academicista e imediatista (4).		Querem tudo pronto (1); não tem compromisso (1); não tem responsabilidades (1), (Obs. Alunos da noite).	
Perfil do administrador		50		33,3
	Visão centrada na Administração (1); profissional com conhecimentos para a tomada de decisões e Multidisciplinar (2).		Profissional aliado à tomada de decisões de acordo com as mudanças (1); agente transformador das instituições (1).	

A construção do PPC foi abordada em várias vertentes. No que diz respeito à participação dos professores e à consideração dos alunos, observa-se as questões relacionadas com a postura docente, o acesso ao processo de construção do PPC, origem do novo PPC, história e tempo do currículo do curso; concepções de aluno e de curso que marcam o PPC, as inter-relações que fazem parte da organização curricular, perfil de aluno e de administrador, com referências abordadas no indicador de participação e consideração na construção do PPC.

Na tabela 48, a postura e o acesso ao trabalho de elaboração do PPC pelos professores para a organização e estruturação do currículo do curso não é uma tarefa fácil. A dificuldade de se posicionar do professor “PA” é justificada pelo tempo de ingresso na instituição, quando afirma:

[...]. Na época eu estava chegando e fiquei meio acanhado de colocar algumas questões que poderiam até oxigenar o currículo, por exemplo, o nosso currículo atual é muito carente de disciplinas de humanidades [...], e ele está carregado, ele está abarrotado de disciplinas excessivamente técnicas. O novo currículo também, *não contempla a dimensão prática* do formando com todas as suas especificidades, tanto que as disciplinas de estágio no currículo novo encontram-se, a meu ver, um pouco, tanto isoladas, isoladas ou separadas das disciplinas teóricas [...]. (Professor PA, out. 2012).

Como se observa, o professor não participou, por se sentir constrangido diante do grupo, o que reflete no PPC e no currículo. Diante do seu depoimento, poderia ter contribuído positivamente para agregar novos conhecimentos ou informações, caso tivesse oportunidade de participar nas discussões do Colegiado para modificar ou melhorar o currículo, que na sua concepção, não favorecia uma formação plena do administrador.

A dificuldade do professor “PF” de não ter participado é justificada por ser “jovem” (iniciante) no curso, mas em contrapartida, o professor “PE” que não era professor iniciante teve problema de conflito na comissão de elaboração, quando diz:

[...], espero que esse corpo docente qualificado possa quebrar esses paradigmas, aí tenho interesse de participar no próximo PPC, porque não foi pelo voto vencido que eu saí, mas sim, as discussões calorosas que se obtiveram no início do PPC de uma maneira muito direcionada para um pequeno grupo de professores. Eu retirei-me do grupo e verifiquei que a minha posição seria completamente nula e preferi retirar-me da comissão do PPC (Professor PE, entrevista, out. 2012).

Observa-se que a tomada de decisão para a organização e estruturação do curso nem sempre é pacífica, são várias posturas contrapondo-se para se chegar a um resultado, mas acima de tudo, é preciso está claro, que nesse embate, os alunos não podem ser esquecidos, são as suas necessidades formativas que estão em jogo. Como diz a aluna “AFR”, que incentivou os colegas a participar da reformulação do projeto pedagógico: “na minha gestão, a gente incentivava muito, e quando eu cheguei estava reformulando esse novo plano e o Centro Acadêmico (CA) estava à frente em 2011 e acompanhou a proposta do novo projeto pedagógico” (Aluna “AFR”, Entrevista, out. 2012).

A origem reflete a história e o tempo em que o PPC foi construído marcaram as necessidades dos professores e dos alunos, como diz o professor “PB”: “projeto pedagógico surgiu da demanda dos professores e alunos do curso de Administração pela necessidade de participação crescente imposta



pelas mudanças, face aos temas atuais, como: meio ambiente, gestão, sustentabilidade, novas tecnologias” (.Professor PB, out. 2012). Embora seja apontada a origem desse processo como oriunda das necessidades dos professores e dos alunos. A aluna AFR” diz que a maioria dos colegas desconhecem o PPC, ou seja, desconhece a base do currículo do curso, isto fica evidenciado na fala de “ANP” quando diz, o que conhece no PPC é o que ouviu falar e nem sabe se os professores das disciplinas de cada semestre se orientam por ele.

Alguns falaram que o projeto não foi para frente, mas não falaram porque, não sei se foi por falta de iniciativa, ou dos alunos ou da própria coordenação do curso, que não viabilizou o projeto. Mas a razão central não sabe. Sinceramente eu não conheço o projeto, então, eu não sei dizer se os professores estão obedecendo ou não o conteúdo e o plano de ensino e de aprendizagem em sala de aula de acordo com o projeto pedagógico do curso de Administração (Aluno ANP, Entrevista, out. 2012).

Como se observa, os alunos deixam claro o desconhecimento do projeto pedagógico que viabiliza o currículo, ficando às cegas para acompanhar os conteúdos da própria formação. Desse modo, o currículo a ser construído não teve *feedback* dos alunos do curso, a representante do CA, ao participar desse processo, afirma que não conseguiu fazer uma discussão com os alunos e com a coordenação do curso. Ficou evidenciado que a comissão de elaboração não negociou a participação dos alunos no processo de discussão durante a construção do projeto pedagógico, frustrando as suas expectativas.

Observa-se no discurso do professor PF, quando retoma o PPC para mostrar a prioridade na organização e estruturação curricular, a postura assumida pelo colegiado do curso.

Eu noto que o projeto pedagógico hoje, ele é um projeto pedagógico que foi adaptado para as necessidades regionais e nós focamos, e quando falo, nós, eu me refiro ao Colegiado de maneira geral. Nós priorizamos formar, colocar disciplinas que formassem de maneira mais efetiva o acadêmico para a pesquisa (Professor PF, entrevista, out. 2012).

Neste aspecto, destacou-se a fala de “PF” que realça mais uma vez a decisão do grupo de professores de relacionar as disciplinas e a pesquisa, nos moldes da pesquisa da pós-graduação. “Nossa preocupação foi de colocar disciplinas relacionadas e projetos de extensão, que pudessem vincular a disciplina e a prática de campo para que ele pudesse perceber mesmo como funciona o processo de pesquisa, para que eles tivessem mais interesse também em pesquisa” (professor PF, entrevista, out. 2012).

Como se observa no discurso do professor, a decisão para organização do currículo foi tomada com base naquilo que os docentes julgaram necessário para a formação dos administradores, fica

evidenciado que não houve uma negociação com os alunos. É justamente nesse processo de construção, reconstrução do currículo via PPC, que os professores devem refletir o seu papel no contexto do ensino superior, se a pretensão é reproduzir as diretrizes do MEC, sem examinar os fins implícitos nas decisões impostas ou se pretendem construir um ensino marcado pela autonomia da universidade. No último caso, se põem em prática uma proposta de ensino clara e de compromisso com uma formação de acordo não só com as necessidades imediatas dos alunos, não somente com as prescrições do currículo oficial, mas, entender que é no contexto de inter-relações e articulações, que se constrói o modelo da formação de um cidadão crítico, com conhecimentos, competências, habilidades e ética profissional, não só vinculado ao mercado, necessidade imediata dos alunos de conhecer o ofício da profissão para se engajar no mercado de trabalho, mas também, vinculado a um modelo social mais justo, mais democrático e emancipatório e neste caso, deve haver uma negociação com os alunos.

A concepção que os professores têm dos alunos, apesar de não coincidir com a visão retratada no perfil das DCN e do PPC, ao confrontar essa a concepção docente com a discente, encontra-se certa similaridade na concepção negativa abordada por ambos.. A concepção do curso abordada na referência dos professores, como fechado e ortodoxo não se diferencia muito da visão do estudante, de curso como modelo adaptado ao mercado.

As interrelações de que tratam os professores são de interdisciplinaridade e transversalidade. Por outro lado, os alunos abordaram a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e relação entre teoria e prática como uma necessidade que se impõe ao processo de formação. Como é dito:

A relação entre teoria e prática é comprometida, os professores se preocupam da parte teórica, as relações práticas são feitas pelos alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos. Essa relação tem que ser realizada no curso de administração, porque só a teoria não é suficiente para o administrador assumir um cargo em uma empresa. O nível teórico do curso está ótimo, mas a prática deixa a desejar (AJM, nov. 2012).

De acordo com o que perspectivam os alunos, a prática é imprescindível para a formação do administrador. Eles esperam que o curso de Administração seja organizado de forma tal, a vir possibilitar o desenvolvimento da prática durante o processo formativo.

O perfil do administrador que aparece nas referências dos professores é de três tipos: profissional com visão centrada no mercado; profissional gerenciador; e profissional multidisciplinar com qualificação para as diversas áreas do mercado. Os alunos além de apresentarem a visão abordada pelos professores perspectivam o perfil de um administrador com novas habilidades, um profissional capaz de transformar as organizações. Os perfis perspectivados distanciam-se bastante do

perfil dos alunos de administração, que segundo os inquiridos, é de estudantes com dificuldades de envolvimento com o processo formativo e dificuldades intelectuais. Desse modo, o desafio de alcançar os perfis apontados, tendo em pauta a organização e estruturação curricular, articula-se com as decisões dos professores no coletivo para fazer funcionar o PPC no processo de implantação do currículo.

Acredita-se que isso é possível a partir da articulação entre currículo oficial e o currículo local; os objetivos e missão da UFT; os fundamentos teóricos de sustentação; os saberes dos professores e expectativas dos alunos. Nestes termos, observa-se que não é simples esse processo de construção, certamente será marcado por conflitos cognitivos e de interesses.

#### 6.2.1.1 Implantação do currículo

A implantação do currículo foi examinada a partir da relação entre o currículo antigo e o novo, fase inicial da implantação do currículo e a meta do novo currículo, conforme se visualiza na tabela 48.

Tabela 48. Indicadores de caracterização da implantação do currículo.

Categoria	Professores/referências	%	Alunos/ referências	%
Relação entre o currículo antigo e o novo.		66,7		33,3
	<p>Currículo novo começou a substituir o antigo a partir da sua implantação em 2010 (1)</p> <p>Currículo de 2001 em vigência até 2012 (1)</p> <p>O currículo novo implantado tem a mesma essência do currículo antigo. (1).</p> <p>No currículo novo implantado tem a vantagem dos pré-requisitos que não tinha no antigo (1).</p> <p>Houve mudança na nomenclatura das disciplinas do currículo anterior, para se adaptar a nova dinâmica das ementas (1).</p> <p>O novo currículo tem como foco a construção do conhecimento (1).</p>		A grade anterior era mais flexível, mas a nova exige mais do aluno e melhora a formação; tem expectativa que a grade atual seja implantada sem prejudicar a quem já se encontra no processo (2).	
	Fase inicial	16,7		
	Começou a ser implantado em 2011(1); as disciplinas do antigo currículo estão sendo oferecidas, juntas as do novo; sugere-se a migração dos alunos do antigo para o novo currículo, com exceção do oitavo período (3)			
	Meta do novo currículo	16,7		33,3
	Priorizar primeiro as disciplinas básicas, depois as de carreira; Formar pessoas empreendedoras a partir das disciplinas atualizadas; implantar o currículo diante da exigência do MEC; que o aluno egresso além de empreendedor, consiga formar grupos para criar projetos e investir no mercado trabalhando na sua própria empresa. (4)		Expectativa que a nova matriz curricular organize as disciplinas de acordo com o mercado de trabalho (1).	

A relação entre o antigo e o novo currículo é comentada por 66,7% dos professores, que fazem várias referências ao tema como se observa na tabela 48, realçando a transferência do projeto da antiga UNITINS para a UFT; a vigência do currículo da UNITINS na UFT e mostram que o novo currículo elaborado não apresentou mudança significativa em relação ao antigo; diferenciando-o do novo pelos pré-requisitos introduzidos na nova matriz curricular; a mudança deu-se em termos de nomenclatura de algumas disciplinas, considerando que estavam ultrapassadas diante das novas mudanças e o foco na construção do conhecimento que justifica a criação dos pré-requisitos.

A relação entre o novo e o antigo currículo é vista por 33,3% dos alunos, focando a grade curricular, considerada mais flexível do que a anterior, por reconhecer que a nova exige mais dos

alunos e isso melhora a formação do administrador. E apresentam a expectativa de que a atual implantada não prejudique a quem já se encontra no processo. Esperam que o aluno não precise transitar da grade anterior para a grade atual, porque isso causaria muitos problemas.

A fase inicial da implantação do currículo abordada por 16,7% dos professores realça a transposição do currículo antigo para o novo, versando uma situação de vigência do antigo e do novo no contexto da formação diante do regimento interno da universidade. Os alunos não se posicionaram sobre a questão.

A meta do novo currículo foi também abordada apenas por 16,7% dos professores. Houve quatro referências, deixando claro que a formação do aluno vincula-se ao empreendedorismo e estão relacionadas com a consciência ecológica, o desenvolvimento sustentável e as novas tecnologias; a implantação do currículo diante das exigências do MEC; e por fim, tem como meta de formar profissionais empreendedores, investidores no mercado com criação de projetos e participante de grupos relacionados às empresas que estão no mercado. No que se refere aos alunos, 33,3% apresentaram expectativa que a nova grade curricular organize as disciplinas voltadas para o mercado. Os estudantes entendem que é preciso, contudo, neste caso, da implantação de um novo currículo, que se tenha muita cautela, para não criar problemas para o próprio curso e para os alunos.

#### 6.2.1.2 Críticas ao currículo

As críticas ao currículo foram feitas tanto pelos professores como pelos alunos, os quais destacaram os seguintes aspectos: relação entre currículo e formação do administrador; flexibilidade do currículo; mobilidade do currículo, e as disciplinas, conforme a tabela 49.

Tabela 49. Indicadores das críticas ao currículo.

<b>Categoria</b>	<b>Professores /referências</b>	<b>%</b>	<b>Alunos /referências</b>	<b>%</b>
Relação entre currículo e formação		33,3		33,3
	Fundamentos excessivamente teóricos e orientação técnica dificulta a formação da autonomia de pensamento dos alunos; falta de conhecimento da profissão de administrador por parte dos alunos (2).		O currículo pode melhorar a postura do aluno e desenvolver o senso crítico; melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem (2).	
	Insatisfação dos alunos com os cursos pela aquisição de um saber limitado; sugestão para os professores: estudar e verificar as limitações, oportunidades, ameaças e criar plano estratégico para melhoria (2).			
Flexibilidade do currículo		83,3		66,7
	Inflexível; sem mudança pedagógica em relação ao primeiro; novo currículo adaptado às exigências de pesquisa de um grupo de professores (3).		Mudança, rever as ações do currículo; constituição de uma base; a demanda de mercado (2).	
	Pré-requisito concebido como linearidade do conhecimento; estrutura flexível pela liberdade de escolha das disciplinas (2).		O pré-requisito organiza as disciplinas de forma melhor (1).	
	Pré-requisito visto como aspecto que deixa o currículo inflexível (2)			
	Curso fechado na universidade sem relação com o mercado (1).			
Mobilidade do currículo		16,7		33,3
	Currículo excessivamente técnico com poucas disciplinas de humanidade; circuito fechado precisa de mais elasticidade (2).		Externa: vivencia com um currículo completamente estruturado para atender a demanda do mercado (1).	
Disciplinas		16,7		66,7
	O currículo atual é muito carente de disciplinas de humanidades (2). Filosofia, sociologia, teoria política, Teoria de Administração, língua portuguesa, e até economia perderam a importância central no currículo (1)		Foram excluídas algumas e entraram outras, aumentou a quantidade, existe uma lacuna, limitações, mas está melhor do que o currículo anterior (1).	
	O perfil das disciplinas é o do professor da matéria; a maioria não segue a orientação do curso; o curso pode perder a identidade (1).		A sociologia, a psicologia e recursos humanos refletem uma formação voltada para os valores humanos; alguns professores procuram formar o pensamento crítico dos alunos; usam estímulos para desenvolver o senso crítico (1).	

As críticas ao currículo, com 66,7% de participação dos professores e 33,3% dos alunos se vincularam à relação entre currículo e formação do administrador. Os professores referenciaram à questão do desenvolvimento do conhecimento com característica excessivamente teórica e orientação técnica, a ponto de dificultar a formação da autonomia de pensamento dos alunos; e da falta de conhecimento da profissão de administrador por parte dos alunos, levando alguns a desistirem quando

descobrem o perfil da profissão; critica-se a questão da insatisfação dos alunos com o nível do saber da profissão do administrador desenvolvido no curso, que é bastante limitado, apontando que os professores devem estudar e verificar o ponto fraco, as oportunidades e ameaças para o curso e elaborar um plano estratégico de melhoria. Nesta categoria, as críticas do estudante soam com o sentido de expectativa, acreditando que o currículo pode melhorar a postura do aluno e desenvolver o senso crítico, melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem.

A flexibilização do novo currículo é outro aspecto criticado por 83,3% dos professores e 66,7% dos alunos. Quanto aos professores, eles referenciam a inflexibilidade do currículo novo e a falta de mudança pedagógica, bem como, sua adaptação às pesquisas de alguns professores. Por um lado, os pré-requisitos são vistos com certa inflexibilidade para o curso, constituindo barreiras e impedindo a mobilidade dos alunos dentro do curso. Nessa mesma linha de raciocínio, em outra referência, o currículo novo é menos flexível do que o anterior, percebendo que o curso ainda está enclausurado no contexto interno da universidade. Por outro lado, há entendimento de que o novo currículo é flexível no que se refere aos pré-requisitos, o problema diz respeito à linearidade no conhecimento; ainda entende-se que os pré-requisitos não provoca inflexibilidade no currículo. Desse modo, a decisão de criar pré-requisito foi tomada no colegiado do curso, diante da avaliação dos professores de que os alunos estavam saindo da instituição sem ter uma construção lógica do conhecimento. Essa decisão pressupõe nova metodologia, mais flexibilidade dos professores e maior reponsabilidade dos alunos para se esforçar e não serem reprovados em nenhuma disciplina.

Para os alunos, a flexibilidade é referenciada como mudança na constituição de uma base, como ações de rever o currículo para a demanda de mercado e no que o aluno precisa. Ainda se critica de forma positiva, que o novo currículo organiza as disciplinas de forma melhor, com as disciplinas básicas (as que formam o grupo básico dos conteúdos) se constrói um conhecimento melhor para quem se matricula em disciplinas com os conteúdos avançados sem ter uma base sólida de conhecimentos.

A mobilidade, com 16,7% de professores e 33,3% de alunos, foi referenciada pelos primeiros como social, o curso de Administração através das decisões curriculares contribui para que os alunos consigam se projetar no mercado de trabalho, inclusive, muitos têm-se tornado professores universitários. Na visão de uma aluna, a mobilidade diz respeito a sua participação em um intercâmbio em outra universidade brasileira, que a fez refletir o seguinte: “a experiência em outra universidade cria

oportunidade de contatos com professores de alto nível, de vivenciar um currículo completamente estruturado para atender a demanda do mercado” (AFR, out, 2012).

As disciplinas foram criticadas por 50% dos professores e 66,7% por alunos. A crítica dos professores recai no currículo por ser carente de disciplinas de humanidades e de incluir disciplinas excessivamente técnicas e pelo fato de filosofia, sociologia, teoria política, língua portuguesa, e até economia terem perdido a sua importância central dentro do currículo. Ainda se referencia o modo das disciplinas serem encaminhadas de acordo com o perfil de cada professor e não das orientações do projeto pedagógico do curso o que poderá acarretar a perda de identidade do curso. Outros aspectos abordados, são: a falta de disciplinas da área de humanidades; preocupação excessiva de se trabalhar questões práticas do curso.

As Disciplinas tiveram alguns aspectos comentados pelos alunos, como: foram excluídas algumas e entraram outras e aumentou a quantidade de disciplinas para atender em parte as necessidades dos alunos. No entanto, existe uma lacuna, limitações, mas está melhor do que no currículo anterior. As disciplinas de Sociologia, de Psicologia, de Recursos Humanos e Teoria de administração foram vistas como aquelas que refletem uma formação voltada para os valores humanos e alguns professores procuram formar o pensamento crítico dos alunos. Assim, usam estratégias que estimulam os estudantes a perguntar, a questionar e desenvolver o senso crítico.

#### 6.2.1.3 Estrutura curricular do curso de Administração

A estruturação curricular do curso de Administração na UFT teve como indicadores da unidade de registro, o modelo do currículo e a matriz curricular apontada pelos professores, enquanto os alunos só indicaram a matriz curricular (tabela 50).



Tabela 50. Indicadores de caracterização da prática curricular.

Categoria	Professores /referências	%	Alunos /referências
Modelo		16,67	
	Obstáculo para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico (1)		
Matriz curricular		50,0	33,3
	Primeira matriz proveniente da UNITINS sem nenhuma modificação (1)		O pré-requisito proporciona uma base para as disciplinas subsequentes, sem pré-requisito os alunos de vários períodos se agrupavam em torno de uma disciplina (1).
	Estrutura inicial estilo <i>laissez-faire</i> ; a atual se limitou demais (1).		
	Pré-requisito compreendido como medida de controle das decisões dos alunos (1)		
	O requisito mínimo de horas para o curso de Administração que atende as necessidades dos alunos (1)		As disciplinas só mudaram na nomenclatura (1)
	Atualização do curso de administração vinculada a qualificação docente (1).		
	O projeto pedagógico orienta a questão do requisito mínimo de horas; atende as necessidades regionais, capacitação humanística e específica da profissão; disciplinas ofertadas de acordo com o contingente de professores (3).		

O modelo do currículo do curso foi referenciado por 16,7 % dos professores, como um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos e do desenvolvimento do pensamento crítico que permite a participação política consciente no mundo que os cerca;

A matriz curricular tem a referência de 50% dos professores que o abordam em três situações: a vigência do currículo da UNITINS na UFT sem nenhuma mudança até aproximadamente 2008; a implantação do novo currículo, paralelamente, a permanência do anterior; o currículo *laissez-faire*, de repente é substituído por um outro, que põe limites extremos.

A implantação dos pré-requisitos foi referenciada como: uma medida para impor aos alunos a tomada de decisões adequadas conforme a nova matriz curricular, como requisito mínimo de horas para o curso de Administração para atender às necessidades dos estudantes, como atualização do curso para qualificação do administrador, bem como, parte do projeto pedagógico para atender às necessidades de capacitação profissional no contexto regional no que diz respeito à formação humanista e específica da profissão.

Os 33,3% dos alunos se referiram apenas a matriz curricular, abordando a questão dos pré-requisitos, considerando-os como positivos, para proporcionar uma base sólida para as disciplinas subsequentes. Na experiência dos inquiridos o curso sem pré-requisito, juntava numa sala alunos de vários períodos diferentes. Segundo a aluna “AFR” presidente do CA, tentou participar da matriz curricular, representando o interesse dos alunos. No entanto, as decisões subjacentes a reformulação do currículo já tinham sido tomadas pelos professores, mas acredita que com a nova matriz curricular já houve um avanço, diferentemente de “AJM” que diz que só teve mudança na nomenclatura das disciplinas, ou seja, substituíram um nome por outro. Mas tem expectativa de que agregue algo mais ao currículo.

#### 6.2.1.4 Avaliação curricular: elemento externo e interno de controle

A avaliação do curso de Administração no contexto da organização e estruturação curricular foi abordada pelos professores mediante os indicadores de avaliação externa e interna, como se observa na tabela 51.

Tabela 51. As categorias contempladas por professores na avaliação curricular.

Categoria	Professores /referências
Avaliação externa	16,7
	Pontuação quatro pela CAPES (MEC) quando a pontuação máxima é cinco (1).
	O curso está bem do ponto de vista pedagógico diante do MEC (1)
	A avaliação do MEC com base na estrutura, no projeto pedagógico e na avaliação dos professores e alunos (1).
Avaliação interna	16,7
	Insatisfação dos alunos sobre o curso; fatos que trazem prejuízo para os alunos eles fazem apontamentos negativos para o curso (2).

Na avaliação externa do curso, 16,7% dos professores entrevistados fazem referências a avaliação do MEC, que diz respeito a pontuação, a estrutura do curso; o projeto pedagógico e a avaliação dos professores e dos alunos. Na avaliação interna, 16,7% ressaltaram que algumas pesquisas no contexto curricular do curso de Administração revelaram algumas insatisfações dos alunos, mas consideraram como tendência particularizada, porque estes devem ter sido prejudicados

em algum aspecto, mas a maioria dos alunos está satisfeita. A avaliação do MEC no Brasil vem sendo uma prática para regular o funcionamento dos cursos universitários e legitimar os saberes docentes.

A questão da avaliação interna aparece como se tivesse ligada apenas as insatisfações dos alunos no sentido de terem seus interesses prejudicados. No entanto, acredita-se que deva ser um instrumento para analisar as questões de infraestrutura, questões didático pedagógica, do conhecimento científico, de questões éticas, de organização e estruturação do curso entre outros.

### 6.2.2 Elementos de caracterização da prática curricular em sala de aula

A prática curricular em sala de aula foi comentada por professores e alunos, trazendo à tona a questão da proposta curricular e do exercício do magistério (tabela 52).

Tabela 52. As categorias contempladas nas entrevistas dos professores e alunos na dimensão prática curricular.

Categorias teóricas.	Categorias empíricas	Professores		Alunos	
		n.	%	n	%
Prática curricular em sala de aula.	Proposta curricular	6	100	3	100
	Exercício do Magistério	6	100	3	100

Conforme a tabela 52, a prática curricular em sala de aula, apresenta duas categorias: Proposta curricular e Exercício do Magistério, respectivamente, com 100% de referências dos professores e alunos fazendo diferentes comentários, com diferentes indicadores de unidade de registro, contemplados na dimensão.

#### 6.2.2.1 Proposta curricular

A proposta curricular na verdade é um tipo de instrumento que resulta um processo de planejamento e envolve decisões de diferentes aspectos para serem tomadas em contextos contraditórios. A prática curricular em sala de aula é fruto de encontros de interesses antagônicos, que visa não somente a formação do administrador, mas também a operacionalização do curso, como é apontada pelos inquiridos na tabela 53.

Tabela 53. Indicadores de caracterização da proposta curricular no contexto da prática curricular.

Indicadores	Professores/referências	%	Alunos/referências	%
Formação do administrador		33,3		100
	As disciplinas incluídas nas quatro dimensões dos conteúdos pela DCN/MEC, dependendo do foco, podem contribuir com a formação. A execução da proposta com estrutura enxuta, com carga horária mínima e conteúdos, depende do professor. As disciplinas do grupo de conteúdos básicos e as do grupo de conteúdos profissionais podem contribuir com a formação do pensamento crítico do aluno, desde que não siga o modelo clássico (3).		A formação básica no início do curso é importante como suporte para a formação profissional; a estrutura do curso tem várias linhas de trabalho, que contribui com a formação (2).	
	As dimensões dos conteúdos precisam ser relacionadas com o mercado, os aprofundamentos teóricos devem ser relacionados com a prática (1).		Prática deve ser agregada ao curso; a prática é um elemento indispensável à formação; o egresso precisa voltar à universidade na pós-graduação para adquirir novos conhecimentos (3).	
			As quatro dimensões dos conteúdos proporcionam uma formação de qualidade, mediante a atualização das novas tecnologias e a vinculação à realidade (1).	
Operacionalização		50		
	Proposta para a operacionalização do curso: a criação de empresa júnior, mas na realidade não criaram por falta de infraestrutura da universidade; Outra modalidade são as visitas às empresas, acompanhadas por um professor, mas neste aspecto o curso conta com carência de empreendedores(2).			
	A ementa direciona a disciplina que vai ser implantada pelo professor com o programa de ensino (1).			
	As disciplinas em função da pesquisa, com programa de Iniciação Científica, com projeto de extensão, e a monitoria focada para essa formação; As áreas dos conteúdos foram criadas por categorias de disciplinas, para uma melhor operacionalização (2).			

A proposta curricular como parte das decisões para a *formação do administrador* foi abordada por 33,3 % dos professores, que fizeram as seguintes referências: as dimensões dos conteúdos propostos pelas DCN/MEC contribuem com a formação do administrador de acordo com a focalização dada pelo curso e aliada às disciplinas da matriz curricular; a estrutura do currículo é enxuta, tanto na carga horária mínima, como nos conteúdos, mas o sucesso relaciona-se com a sua execução pelos professores; as disciplinas do grupo dos conteúdos básico e profissional podem contribuir com a formação do pensamento crítico dos alunos, desde que não sejam trabalhadas conforme o modelo clássico.

Observa-se que 100% dos alunos referenciaram a formação do administrador, realçando a formação básica (os conteúdos básicos) e uma formação profissional (os conteúdos de formação profissional), destaca-se o primeiro grupo de conteúdos como subsídios fundamentais à formação profissional, referindo que a estrutura do curso tem mais de uma linha de trabalho, o que é positivo, mas ainda não suficiente para a formação do administrador. Surge então, a expectativa de que se agregue a parte prática ao curso, justificando que ela é primordial à formação do aluno. Ainda se perspectiva uma etapa posterior à colação de grau em Administração, que seria reingressar na universidade na pós-graduação para aperfeiçoar os conhecimentos aprendidos no curso. Para essa formação há quatro dimensões dos conteúdos propostos pelo MEC, acreditando que proporciona uma formação de qualidade, porque integra a universidade ao contexto do trabalho social, os alunos atualizam-se nas novas tecnologias, além de ter uma formação vinculada à realidade regional e nacional.

A operacionalização da proposta pedagógica foi destacada por 50% dos professores. Nesta categoria não houve referência dos alunos. A proposta para a operacionalização do curso foi referenciada com a criação de empresa júnior, mas em contrapartida, registra-se que na realidade não foram implantadas por falta de infraestrutura da universidade. Outra modalidade são as visitas técnicas às empresas acompanhadas por um professor. Novamente, foi ressaltado que neste aspecto, o curso conta com carência de empreendedores.

Por fim, observa-se, o que diz respeito às atividades de articulação entre teoria e prática, tem sido inviabilizado, dado, as próprias condições da universidade e do contexto local.

### 6.2.2.2 Exercício do magistério

O exercício da profissão refletiu alguns aspectos vivenciados pelos professores e alunos, nem todo o indicador que entrou no discurso dos professores foi encontrado no dos alunos, até mesmo pela natureza da atividade que ambos desenvolvem na universidade. Nesta categoria foi necessária a construção de tabelas distintas, visto que as informações ficaram muito densas. Para melhor informação consultar a tabela 54.

Tabela 54. Indicador I de caracterização do exercício do magistério dos professores do curso de Administração.

Indicadores	Professores/referências	%
Gerenciamento da sala de aula		83,3
A frente do processo educativo e sua postura influência na qualidade do ensino (1).		
A formação da habilidade de lecionar e outras habilidades profissionais ajudam na condução do trabalho no magistério; têm disciplinas que se tem uma condução em sala de aula que torna o ensino uma atividade crítica, com participação nos meios de comunicação oficial, artigos de jornais como recurso para a sala de aula, textos com questões sociais e desenvolvem a capacidade crítica nos alunos (2).		
Precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso precisam se atualizar na dinâmica de sala de aula (1).		
A dificuldade de gerenciar a disciplina tem sido a falta de experiência e saber relacionar-se com os alunos e transmitir os seus conhecimentos (1).		
A infraestrutura interfere no gerenciamento da disciplina. Caso não tenha uma ambientalização (o Estado é muito quente) em sala de aula o aprendizado fica comprometido; gerenciar a sala de aula dirigindo, incentivando e motivando os alunos, com os recursos disponíveis; ter a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de interagir com o conhecimento (3).		

O gerenciamento da sala foi bem lembrado pelos professores, cada referência caracteriza a docência em sala de aula, selecionando um tema diferente relacionado ao indicador do exercício do magistério, como: o professor deve estar à frente do processo educativo e sua postura influencia na qualidade de ensino. A postura profissional docente foi caracterizada como um aspecto de articulação entre ensinar e a qualidade desse ensino, inclui os valores, as atitudes, os saberes, habilidades e competências dos professores. As habilidades de ensino e outras habilidades profissionais, bem como, posturas assumidas no ensino estão diretamente inter-relacionadas. Desse modo, entra em jogo o encaminhamento dado pelos professores a sua disciplina, envolvendo os saberes e competências para

mobilizar o conhecimento e suas diferentes habilidades<sup>23</sup> (pessoais, sociais, de comunicação, intelectuais).

Igualmente, surge a preocupação com a dinâmica e os estímulos utilizados pelos professores do curso, direcionada à atividade docente. Os Inquiridos complementam com outra referência, a dificuldade docente de gerir as disciplinas, que tem sido detectada diante da falta de experiência, do saber relacionar-se com os alunos e de transmitir os conhecimentos. Estando implícita, nesse último argumento, a questão da experiência na docência, das relações sociais no contexto da aula e da prática curricular marcada pelo ensino tradicional. É evidenciada a questão da transmissão do conhecimento que pressupõe a recepção e implica na concepção de aluno como um sujeito passivo da aprendizagem.

Na última referência verifica-se a preocupação com as condições do ambiente, que determina as condições do ensino e da aprendizagem de forma negativa ou positiva; mas ainda se pode observar a prioridade que se dá a função desse professor em sala de aula, de criar condições psicológicas (incentivo e motivação dos alunos), condições pedagógicas (recursos disponíveis), envolvimento com a docência, com a formação e com a postura ética na profissão (ter a responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de ajudar no desenvolvimento do pensamento, e da capacidade de interagir com o conhecimento).

No entendimento de um grupo de professores do curso de Administração, o gerenciamento da sala de aula é permeado por uma articulação da prática curricular que gera a discussão da docência. Essa é uma ação que pode ser compartilhada entre os pares, para uma melhor qualidade da prática curricular em sala de aula. É apresentada a tabela 55, que aborda outros indicadores que caracterizam o exercício do magistério.

---

<sup>23</sup> Habilidade nesta pesquisa é considerada como uma actividade desenvolvida com qualidade, rapidez, consciência e domínio dos conteúdos necessários a operacionalização das acções.

Tabela 55. Indicadores II de caracterização do exercício do magistério dos professores do curso de Administração (continuação).

Indicadores	Professores/referências	%	Alunos/referências	%
Experiência de ensino		33,3		66,7
	A falta de experiência no início da carreira é difícil para ensinar; Mestrado e Doutorado não substitui a experiência e se sente dificuldade de transmitir o conhecimento (2).		Iniciantes apresentam limitações, didáticas, quando os conteúdos vão evoluindo no decorrer do curso (1).	
	Iniciante tem muita energia, mas não sabe como gerenciá-la; a experiência no ensino superior em universidades particulares e municipal é diferente da dinâmica das federais.(2).		Iniciantes são mais dispostos, apresentam maior vontade, enquanto que, os experientes não têm tanta disposição, mas estão instruídos para ministrar aulas (1).	
Ensino, pesquisa e extensão.	50,00		16,66	
	Conhecer as linhas de pesquisa do projeto pedagógico e vincular a sua disciplina, as suas unidades curriculares, aquela que se relaciona; criar projetos de pesquisa e socializar os resultados com os alunos e transformar em projetos de extensão (2).		Oportunidade de participar de pesquisa, mas prefere estágio nas empresas porque tem retorno financeiro; a universidade ainda é fraca na área de pesquisa (2).	
	Incentivar mais os alunos para participar de pesquisas, de trabalhos de iniciação científica; incentivar e motivar o aluno no processo de ensino-aprendizagem e na atividade de extensão; Ensino, Pesquisa e Extensão, deve ter respaldo da coordenação do curso para elaboração de projetos de pesquisas e extensão com os alunos (3).			
	Novo na instituição demorou a participar da pesquisa e da extensão (1).			

A experiência de ensino referenciada por 33,3% dos professores, é ressaltada por várias situações relacionadas, como: a dificuldade na atividade de ensino no início da carreira, que nem sempre é superada pelo título de mestrado ou doutorado. A falta de experiência cria obstáculo ao professor para transmitir conhecimento aos alunos. Foi referenciado que o professor iniciante tem energia, mas nem sempre sabe canalizá-la, e acaba desenvolvendo excesso de atividades, que em vez de ajudar torna-se um obstáculo à própria aprendizagem dos alunos. De acordo com o professor “PF” nem sempre a atividade de ensino é efetivada na prática. Segundo o comentário do referido professor, a experiência universitária nas IES privadas e municipais é bem diferente e ao ingressar na universidade federal, precisa-se reaprender a ensinar, visto que a dinâmica é diferente, o que gera dificuldade docente.

A experiência dos professores também é tratada por 66,7% dos alunos, referenciando que: os professores iniciantes têm limitações didáticas no decorrer da evolução dos conteúdos; são mais dispostos, com maior vontade, mas os professores experientes, apesar de não terem tanta disposição, são instruídos para ministrar aulas.



As referências sobre professor iniciante e experiente foi geradas na própria experiência dos professores e vivência dos alunos com eles. Na literatura referente à profissionalização docente, essa é uma questão muito debatida, sobre o professor iniciante formados nas licenciaturas de ensino, mas recorrendo a formação inicial dos professores do curso de Administração, essa situação é diferenciada, têm-se apenas 10% de professores com licenciatura (formação de professores), 25% em outros cursos e 65% em Administração.

Entende-se que essa dificuldade de lecionar no curso de Administração seja evidente, porque além dos professores não possuírem experiências não construíram conhecimentos especializados para tal, restando-lhes a experiência na prática curricular para a construção desse saber. Contudo, iniciam como professores com base nos conhecimentos específicos da área, com a vivência de alunos e de alguns treinamentos recebidos para executar o ensino em Administração. Portanto, um saber de experiência, que tem sido predominante nas ações docentes, embora que, na formação de mestrado no Brasil, na maioria das áreas de qualificação se introduza a disciplina Metodologia do Ensino Superior. No entanto, a formação em mestrado e doutorado vem conferindo a qualidade ao ensino superior.

Nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, 50% dos professores referenciaram a necessidade de terem conhecimento das linhas de pesquisa do projeto pedagógico. Isso pode propiciar ao professor a vincular-se à linha do seu interesse, criar projetos de pesquisa e socializar os resultados com os alunos e com a sociedade. Ainda apontaram que o papel do professor é importante no incentivo a participação do aluno em pesquisa; destaca-se a experiência no início da carreira nas atividades da universidade que passa a ser um saber profissional de professor de Administração, neste caso, a experiência fala por si, é preciso tempo e aprendizado, como diz PF (out. 2012).

Eu comecei atuar de verdade em sala de aula, em pesquisa e em extensão no segundo semestre de 2008 e é claro depois que a gente é inserida numa nova organização principalmente quando ela é pública, a gente demora certo tempo para aprender de maneira geral como que funciona a máquina, o curso e a dinâmica pedagógica ( PF, entrevista, out, 2012),

A fala do professor tem como referência o primeiro semestre do curso quando ingressou na instituição, a qual vem ser consolidada por uma nova referência, que considera a experiência como um elemento importante na atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão. O professor pode dar incentivo ao aluno para que fique motivado a participar das atividades propostas pela universidade, mas com apoio

da coordenação do curso e da Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão para a elaboração e execução de projetos vinculados ao curso de Administração.

Observa-se nas referências dos professores os seus argumentos sobre a experiência, que aparece como um saber caracterizado como essencial ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Do ponto de vista dos professores inquiridos, essa experiência docente é primordial na construção do exercício no magistério superior, mas no nosso entendimento, esse saber não é suficiente para os professores mobilizarem uma série de saberes, que articulados possibilitam que possam ensinar e introduzir os alunos nessas atividades, se faz necessário de um saber especializado no âmbito didático e pedagógico.

Na atividade de pesquisa, compreende-se que não é o professor que deve fazer a pesquisa, ele deve ensinar como pesquisar. Na atividade de extensão não é ele que faz, e sim ensina como fazê-la, entende-se que nas três atividades implica o ensino. Segundo Castanho (2005) o ensino e a pesquisa são indissociáveis, no sentido de que para o aluno aprender precisa operar, trabalhar com dados, buscar informações e estabelecer relações. A extensão segundo Sampaio (2005) pode ser interpretada como o diálogo que a universidade estabelece com os demais segmentos da sociedade, sendo assim, nas atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, no contexto curricular, estabelece-se uma relação entre conhecimento e vida prática.

Nessa perspectiva, essas atividades não se reduzem a uma simples associação, como justaposição, mas conectam-se com uma prática curricular ordenada, com diferentes articulações de saberes em sintonia entre professores e alunos. A pesquisa e a extensão não se reduzem aos projetos dos professores, onde somente a minoria de alunos terá oportunidade de participar, são contempladas num projeto mais amplo, numa prática curricular no contexto da aula. Ainda para a caracterização do exercício do magistério, observa-se a tabela 56

Tabela 56. Indicador III de caracterização do exercício do magistério dos professores do curso de Administração.

Indicadores	Professores/referências	%
Interação dos professores para avaliar os alunos (1).		16,7
Interação dos professores no colegiado para avaliação conjunta dos alunos, para verificar quais as disciplinas que os alunos têm mais sucesso (1).		
Articulação entre professores para a construção da atividade de ensino		33,3
Conhecimento do projeto pedagógico como base de articulação; criar um espaço nas reuniões do colegiado e nas reuniões pedagógicas para estabelecer uma relação de troca entre os docentes na busca de compartilhar saberes e novos conhecimentos (2).		
Falta articulação, falta de união entre o grande grupo do Colegiado, há divisão de grupo impedindo uma articulação melhor; os professores que voltam do doutorado não socializam suas teses em reunião; O colegiado deve tomar decisões de reunir os professores para os que voltam do doutorado apresentem seus trabalhos (3).		

Ainda foi ressaltada a questão da Interação dos professores para avaliar os alunos, mesmo com uma baixa referência de 16,7%, considerou-se importante destacar o ponto discutido, ou seja, estabelecer uma interação no colegiado do curso para avaliar o aluno em uma ação conjunta, para analisar em quais disciplinas os alunos têm dificuldades e em quais têm sucesso. Esse tipo de avaliação pode ser positivo ou negativo, dependendo do objetivo; das concepções dos professores sobre avaliação, sobre o que significa alcançar valores altos, médio e baixo nas disciplinas, o que vão fazer com os dados que vão ter em mãos. Se o grupo de professores é do tipo que usam os resultados para melhorar a prática, usar novas estratégias de ensino, ajudar os alunos que precisam de apoio, essa decisão seria uma forma de melhorar a qualidade de ensino no contexto do curso. No entanto, se o grupo ou parte dele usa a avaliação para diferenciar os alunos, isso se torna um perigo para a própria superação daqueles que apresentam dificuldades, podendo se tornar rotulados no contexto das ações docentes.

O importante numa prática de avaliação é que não seja entendida como um instrumento classificatório, para enquadrar os alunos no conceito de melhores ou piores do curso, como instrumento de exclusão. O diagnóstico das dificuldades dos alunos deve ser utilizado para ajudá-los a vencer os obstáculos ao conhecimento, de construção da sua formação e cidadania conforme as prescrições das DCN (2005), que orienta a transformação dos alunos de Administração em cidadãos críticos.

A articulação entre professores para a construção da atividade de ensino foi referenciada por 33,3% dos professores, indicando que o conhecimento do projeto pedagógico é uma estratégia de interação entre os professores para compartilhar novos conhecimentos; a experiência e a qualificação ajudam o professor na atividade de ensino, reconhecendo a importância do relacionamento entre

professores para aquisição de novos conhecimentos, tendo como espaços propícios para essa prática, as reuniões do colegiado e reuniões pedagógicas. Outrossim, reclama-se da falta de articulação, falta de união entre o grande grupo do colegiado, da subdivisão do grupo, impedindo uma articulação melhor. Sugere-se que o colegiado deva tomar decisões de reunir os professores que voltaram do doutorado para que apresentem seus trabalhos aos demais colegas, para compartilhar saberes e fazer uma melhor articulação entre os professores.

Essa prática no contexto do curso de Administração se funcionar, possibilitará um maior conhecimento do que está acontecendo no próprio curso. O encaminhamento adotado por cada professor, desencadeará discussões, que por um lado, pode contribuir com o avanço do curso, mas por outro, muitos conflitos poderão ocorrer diante de pontos de vistas diferenciados, de questões vinculadas aos conhecimentos pessoais e profissionais, as atitudes e valores dos professores. As discussões podem não ser pacíficas, mas é uma prática interessante e que para dar certo precisa da coordenação de um professor que consiga mediar conflitos, por ordem nos discursos e promover algumas reflexões para articulação e interação do grupo na construção da atividade de ensino.

### 6.3 Elementos de caracterização dos saberes e competências dos professores do curso de administração

Os saberes e competências dos professores de Administração foram referenciados no discurso dos professores e alunos como: habilidades de ensino, saberes disciplinares, saberes didático-pedagógicos, competências de mediar às relações sociais e de estudo e outras competências, com se observa na tabela 57.

Tabela 57. As categorias contempladas nas entrevistas dos professores e alunos na dimensão saberes e competências.

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Categorias empíricas</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
Saberes e competências	Habilidades de ensino	83,3	100
	Saberes didático-pedagógico	83,3	
	Competências de mediar às relações sociais e de estudo	83,3	
	Outras competências	33,3	

Os saberes e competências para lecionar no curso de administração, foram referenciados por 83,3% dos professores, que destacaram: as habilidades de ensino, os saberes didático-pedagógico e as

competências de mediar as relações de estudo. Dos alunos inquiridos 33,3% se referiram às outras competências. Destacam-se as habilidades de ensino na tabela 58.

Tabela 58. Indicadores de caracterização das habilidades de ensino.

Indicadores	Professores/referências	Alunos/referência	%
<b>Articular saberes</b>	<b>33,3</b>		<b>100</b>
	No curso não tem havido aperfeiçoamento pedagógico: os docentes não têm se reunido para discutir interdisciplinaridade; o Colegiado não tem realizado encontros pedagógicos; as competências e habilidades dos alunos são favorecidas e intensificado pelos conteúdos; a técnica ajuda de modo formal; a contribuição para os professores iniciantes vincula-se a preocupação com o diálogo e a interdisciplinaridade (5).	Alguns professores ajudam os alunos a refletir sobre a realidade, a se apropriar de novos conhecimentos e espírito crítico, procuram motivar os alunos (1). Os professores devem ter habilidades com os conteúdos básicos e específicos e devem saber integrar os diferentes conhecimentos (1).	
	Na atividade de ensino: os docentes devem articular as habilidades técnica da disciplina, humanística e conceitual; Conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os alunos; Alguns por iniciativa e por habilidades próprias conseguem desenvolver reflexões com os alunos (3).	Os professores devem ter conhecimento do curso de Administração em relação à carreira de administrador; e domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais e ter competência para repassar as teorias para formar esse profissional (2).	
<b>Domínio do conteúdo</b>	<b>83,3</b>		<b>100</b>
	O saber mais relevante é domínio do conteúdo específico da disciplina, o professor deve ser especialista na área de ensino para transmitir o conteúdo (2).	O professor para ensinar no curso de Administração deve dominar a matéria, a disciplina (3).	
	Os professores devem ter domínio do conteúdo específico da disciplina que está ensinando (2).		
<b>Plano de ensino</b>			<b>66,7</b>
		Tem professores que apresentam o plano de ensino, outros não; o plano é um direcionamento do aluno e tem professores que não dão esse direcionamento; o plano de aula mostra o conteúdo, se está relacionado à prática, é um indicador de trabalho; a disciplina pode ser norteada pelo plano, isso é um diferencial, a partir do plano do trabalho e não aquilo prescrito; vivenciei disciplinas que não conseguiram cumprir seus planos de trabalho. (4).	
		Acredito que a maioria quando faz seu plano de ensino toma como base o projeto pedagógico (1).	

No indicador articular saberes, 83,3% dos professores fizeram suas referências ao tema, registrando que os professores do curso de Administração da UFT não têm feito aperfeiçoamento

pedagógico nos últimos anos. Também não têm se reunido com a finalidade de discutir seus projetos de interdisciplinaridade. Desse modo, não há compartilhamento sobre o que fazem e o que estão ensinando em sala de aula; ainda tratam dos conteúdos, considerando que estes favorecem, intensificam as competências dos alunos e a técnica fica em um plano secundário, como uma ajuda informal. Por último, entende-se que os professores em suas disciplinas devem articular as habilidades, as técnicas da disciplina, as questões humanísticas e conceituais. Sendo assim, devem conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os estudantes. O colegiado deve ter preocupação com o diálogo e a interdisciplinaridade para contribuir com os professores iniciantes; evidencia-se, então, que os docentes que desenvolvem em suas disciplinas reflexões com os alunos, são por iniciativas e por habilidades próprias.

Articular saberes também aparece no discurso de 100% dos alunos como expectativa, ou como constatação vivenciadas no contexto das aulas. Nas expectativas dos alunos, os professores devem ter habilidades com os conteúdos básicos e específicos e devem saber integrar os diferentes conhecimentos. Esperam que os docentes tenham conhecimento do curso em relação à carreira de administrador, domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais e competência para repassar as teorias para formação profissional. Constata-se no depoimento dos entrevistados que alguns professores ajudam os alunos a refletir sobre a realidade para apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os saberes disciplinares foram referenciados por 83,3% dos professores. Eles acreditam que o domínio do conteúdo específico é o mais relevante na atividade de ensino; pressupõem que devam ter conhecimento profundo da área da disciplina para transmitir saber aos alunos; que devam ser especialista, em vez de universalista, e que a partir do conhecimento aprofundado nas teorias de administração sejam capazes de ensinar.

O saber relevante para o ensino diz respeito ao domínio do conteúdo específico da disciplina e dos conceitos. O domínio do conteúdo pelo professor, também foi referenciado por 100% dos alunos, que são da opinião de que para ensinar no curso de Administração deve-se dominar a matéria, ou seja, a disciplina.

O plano de ensino foi referenciado pelos alunos, com 66,7%, fazendo algumas considerações sobre sua vivência no processo formativo. Eles afirmam que têm uns professores que apresentam o plano de ensino e outros não. Eles reconhecem que o plano é um direcionamento, que mostra o conteúdo e é uma forma de verificar se está relacionado à prática, por ser um indicador do trabalho.

Comentam que a disciplina pode ser norteada pelo plano, que é um diferencial e uma referência do trabalho. Acreditam que a maioria dos professores quando faz seu plano de ensino toma como base o projeto pedagógico. Em sequência é abordado os saberes didático-pedagógicos na tabela 59.

Tabela 59 - Indicador de caracterização dos saberes didático-pedagógicos

Indicadores	Professores/referências	%
Voltados para o ensino e para a aprendizagem		33,3
	Professores sem experiência apresentam muita dificuldade no trato pedagógico, falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área pedagógica; o domínio da transmissão dos conhecimentos deve ser compreendido como uma atividade informal da aula (2).	
	Conhecimentos básicos; domínio das metodologias que utilizam na aula; domínio das metodologias inovadoras, para capacitar-se nessa área; interagir com os alunos, aplicar as metodologias e ferramentas de forma adequada (3).	
	O professor universitário é detentor de conhecimento da área dele, falta-lhe humildade para saber que ele precisa aprender a ministrar aula, sabe o conteúdo, mas ministrar aula não está relacionado diretamente ao conhecimento do professor, ser docente é uma arte que deve ser aprendida (1).	
	Transmitir o conteúdo de forma didática, para facilitar o aprendizado (2).	
	Cumprir os métodos conforme a orientação do projeto pedagógico do curso (1).	

Os saberes didático-pedagógicos, voltados para o ensino e para a aprendizagem, foram abordados por 33,3% dos professores, considerando-os como temas de difícil trato diante da falta de uma formação docente sistematizada. Entenderam como necessário o aperfeiçoamento e a atualização na área pedagógica. Do ponto de vista dos inquiridos a atividade de ensino vincula-se ao domínio das metodologias que são utilizadas em sala de aula e ao domínio das metodologias inovadoras; ao saber interagir com os alunos, aplicar as metodologias; usar ferramentas de forma adequada; ao saber transmitir o conteúdo para os alunos de forma didática; e cumprir com os métodos de acordo com as orientações do projeto pedagógico. Os alunos não fizeram referências. Dando continuidade a análise é apresentado o indicador de competências na tabela 60.

Tabela 60. Indicador de caracterização das competências para mediar as relações sociais e de estudo

Indicadores	Professores/referências	%
Relações sociais e de trabalho		66,7
Competência para transformar a aula numa convivência para favorecer aos grupos de discussões; A atividade de ensino como uma atividade humana, de vivência, de convivência, de alegria, de entusiasmo (2).		
Competência de visão sistêmica, estabelecer relação com seus alunos e outros sujeitos do curso (1).		
A maior dificuldade de ensinar é a de estabelecer relações sociais com os alunos, perceber as necessidades, mas com o tempo se vai tendo mais facilidade (1).		
Colegiado é espaço não só de reuniões, é a possibilidade de se estabelecer uma relação entre os professores na construção de fóruns de melhoria contínua do curso para oferecerem uma formação melhor para os alunos (1).		

As relações do trabalho docente foram referenciadas por 66,7% dos professores, realçando a atividade de ensino e aprendizagem como social e de competência para transformar a aula numa convivência capaz de favorecer grupos de discussões. De acordo com os professores a atividade de ensino deve ser encaradas de forma “humana, de vivência, de convivência, de alegria, de entusiasmo”. Eles pressupõem que para atuar no curso de administração é necessário ter competência e visão sistêmica para se relacionar e estabelecer relação com os alunos do curso e com outros atores. as relações sociais com os alunos Foram consideradas como um desafio para o professor. O Colegiado foi compreendido como espaço não só de reuniões, mas também de relações entre professores. Os docentes demonstraram preocupação na constituição de fóruns de discussão de melhoria contínua do curso, bem como, na melhoria de qualidade do ensino de administração. A última categoria ligada aos saberes e competências foi abordada na tabela 61

Tabela 61 - Indicador de caracterização de outras competências

Indicadores	Professores/referências	%
Competências inerentes às decisões no contexto da aula.		33,3
Competência técnica; liderança em sala de aula (2),		
Competência para articular a teoria à prática (1).		

As competências inerentes às decisões no contexto de sala de aula foi referenciada por 33,3% dos professores. A competência técnica foi considerada importante no contexto curricular do curso. Outras competências dizem respeito a liderança em sala de aula, que deve ficar clara para os alunos; e a competência de articular a teoria à prática.



### 6.3.1 Elementos de caracterização da ética no contexto curricular

Ética no contexto curricular é a última categoria teórica dessa análise relacionada às decisões curriculares, na qual se fez uma relação entre valores e atitudes de professores e alunos, elementos identificados, conforme a tabela 62.

Tabela 62. Indicadores de caracterização da ética no contexto curricular

Indicadores	Professores/referências	%	Alunos/referências	%
Postura dos membros do grupo		50,00		66,7
	Implícito nas atitudes dos docentes do curso a falta de reconhecimento profissional dos professores iniciantes e substitutos; constituiu-se uma cultura tácita de atribuir menos valor a esses professores (2).		Teve duas disciplinas muito representativas na formação que ajudam a formar valores, tiveram um direcionamento muito forte; tem disciplinas que incentiva a pensar a atuação diante de questões do trabalho, a ética profissional do futuro administrador no mercado de trabalho, para discutir as atitudes profissionais diante da organização (3).	
	O profissional novo que entra no curso deve ficar atento ao comportamento das pessoas que estão no seu entorno; os demais professores devem ter paciência para escutar que o novato tem a dizer (2).		Muitos professores seguem o caminho de trabalhar as relações humanas, mas outros deixam a desejar (1).	
Responsabilidade		16,7		66,7
	Os professores têm a responsabilidade de formar os alunos como cidadãos críticos, contribuir para formar novas atitudes que agreguem novos valores para que sejam profissionais comprometidos (1).		Tem professores que não cumpre sua carga horária, falta aula e não repõe (1).	
			Teve um professor que não tinha plano, não dava aula e os alunos foram reclamar(1).	
Compromisso				66,7
			Alguns professores têm compromisso com o curso, com a sala de aula, com o conteúdo e cobram dos alunos; outro falta o compromisso, não passam os conteúdos, falta comunicação, falta aula e não dão satisfação (3).	
			Há professores que não cumprem a carga horária da disciplina (1).	

A postura dos membros do grupo foi referenciada por 50 % dos professores e 66,7% dos alunos. Os docentes afirmaram que a falta de reconhecimento dos professores iniciantes e substitutos tem sido uma das atitudes tácita consolidada no curso de Administração. Os alunos fazem referência a duas disciplinas que foram muito representativas na sua formação, que ajudaram a formar valores e deram direcionamento na formação de pensamento crítico e da tomada de decisão diante da questão

de trabalho e ética profissional. Acreditam que essa discussão sobre atitude profissional ajuda na formação para o trabalho e nas relações humanas.

A questão da responsabilidade foi realçada por 16,7 % dos professores e 66,7 % dos alunos. Os primeiros atribuíram a responsabilidade aos docentes de formar os alunos como cidadãos críticos, contribuir para novas atitudes e novos valores, para um perfil de profissional comprometido. Os segundos abordaram a situação de alguns professores, que não cumpriram sua carga horária, faltaram aulas e não fizeram reposição. Foi preciso formar comissão com o representante estudantil para reclamar de um professor que não tinha plano e não dava aula.

O compromisso foi abordado somente pelos alunos, dos quais 66,7% referenciaram que muitos professores têm compromisso com o curso e na sala de aula trabalham o conteúdo e exigem dos alunos. Eles dizem que outros não têm essa atitude e nem compromisso de transmitir os conteúdos, são carentes de comunicação, faltam às aulas e não dão satisfação. Alguns, do ponto de vista dos inquiridos, não cumprem a carga horária da disciplina.

Das queixas dos alunos, sobre essa situação vinculada à postura docente, diz respeito a falta de compromisso e de responsabilidade de um ou outro professor, não é uma postura de todos os docentes. Verifica-se que o compromisso, a responsabilidade, a relação comunicativa são importantes para os professores e alunos, como atitude que pode melhorar a qualidade da formação do administrador no contexto do curso de Administração da UFT.

### 6.3.2. Indicadores apontados pelos professores como parte da profissionalização docente

A profissionalização docente foi incluída na pesquisa em função da relação estabelecida entre saberes e competências dos professores em nível de formação profissional da profissão de professor. Para tal análise tomou-se como base as categorias apontadas: capacitação e aperfeiçoamento; qualificação na pós-graduação e aprendizagem contínua. Ainda se verifica como os alunos percebem a qualificação dos professores no contexto de ensino e de aprendizagem do curso de administração, de acordo com a tabela 63.

Tabela 63. Indicador de caracterização da capacitação e aperfeiçoamento

Indicadores	Professores/referências	%
Aprendizagens em curso de pequena duração		50
	<p>Curso de aperfeiçoamento na UFT sobre a relação entre ensino e aprendizagem no ensino superior para professores da universidade (1).</p> <p>Criar cursos de capacitação didática para os professores iniciantes (1).</p> <p> cursos de capacitação continuada, o professor da universidade precisa se aperfeiçar (1),</p> <p>Na área do ensino de Administração aprender a transmitir conhecimentos está relacionado com cursos de 40 horas para elaboração de provas, utilizar recursos, de extensão que atendem a expectativa dos professores; resgatar a orientação pedagógica que já existiu no curso é uma prática que deve ser cobrada do colegiado (2).</p>	

Os professores (50%) referenciaram a necessidade de capacitação e aperfeiçoamento a partir da aprendizagem em curso de pequena duração. Registra-se a referência de “PA” que trata do esforço para realização do curso de aperfeiçoamento na área didático-pedagógica com o tema: ensino e aprendizagem no ensino superior. Em contrapartida, “PB” diz que, quem precisa deste curso são os iniciantes e atribui responsabilidade à universidade para criar cursos de capacitação didática para esses professores iniciantes; mas “PF” entende que os professores de Administração se apropriam dos saberes para transmitir conhecimento em cursos de aperfeiçoamento de 40 horas, a exemplo do curso para elaboração de provas; de curso para utilizar recursos didáticos; e curso para saber desenvolver a extensão. Esse último professor, discute a questão da humildade dos professores universitários para entender que precisam aprender a ministrar aulas, que só o conteúdo específico não é suficiente para ser professor.

As referências sobre capacitação docente, demonstram o entendimento de que os professores de Administração precisam se aperfeiçoar na parte didática para lecionar. Existe uma referência que mostra a compreensão da necessidade de curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico, mas destinados somente os professores iniciantes. Outra referência opõe-se a essa, a ideia sugere esse tipo de aperfeiçoamento também para os professores experientes.

Com as mudanças aceleradas, ocorrendo no contexto mundial e nacional referentes ao conhecimento científico e tecnológico e as novas exigências de competência profissional, é imposta uma nova qualificação e aperfeiçoamento de novos aprendizados dos professores, que passa a ser uma necessidade para evitar o esvaziamento no contexto universitário. Os indicadores da qualificação docente encontram-se na tabela 64.

Tabela 64. Indicadores de caracterização da qualificação na pós-graduação.

Indicadores	Professores/referências	%	Alunos/referências	%
Doutorado e pós-doutorado		16,7		100
	Têm professores com doutorado e pós-doutorado; Têm professores que estão fazendo doutorado na Europa e tem outro no eixo Goiás; uma vez formado, esses professores vão contribuir em grande proporção no melhoramento do ensino de graduação; A maioria dos professores com nível de doutorado vai propiciar a implantação, no futuro, curso de mestrado (4).		Agrega valor, os professores que saíram para se qualificar, observa-se o desenvolvimento. Os novos alunos vão evoluir muito (1).  Os professores que têm doutorado têm firmeza, conhecimento, tem segurança e consegue nos ajudar, tem apresentado conhecimentos gerais; o professor iniciante também deve buscar formação (2)	
			Nem todo o professor mais especializado ou mais qualificado tem demonstrado novas competências na organização e implantação de conteúdo do ensino e no âmbito didático-pedagógico (1).	
Mestrado			16,7	
	O professor mestre pelo seu entendimento, através do projeto pedagógico, percebe a política de cada disciplina, tendo bem claro a ementa e o programa (1).			
	Relação entre qualificação e qualidade do ensino	33,3		
	A qualidade de ensino relaciona-se com a qualificação dos professores, busca de novos conhecimentos, aprofundamento dos conteúdos das disciplinas e a qualificação do aluno para ingressar no mercado do trabalho (1). Titulação e atividade metodológica são duas coisas diferentes, o professor pode ter doutorado e não ter domínio em metodologia de ensino (1).			

A qualificação no doutorado e pós-doutorado foi referenciada por 16,7%, dos professores inquiridos, quando apontaram que no curso de Administração tem professores com essas qualificações e alguns se qualificando em diferentes regiões do país e no exterior. Acreditam que esses docentes vão contribuir para o melhoramento do ensino de graduação. Ainda, há a expectativa de que a maioria com nível de doutorado, vão propiciar um futuro curso de mestrado, para que os alunos sejam cada vez melhor atendido nas suas necessidades de aprendizagem.

Em relação ao mestrado, 16,7% acreditam que o professor com essa titulação tem um melhor entendimento para interpretar o projeto pedagógico e perceber a política de cada disciplina, a ementa e o programa.

Os alunos (100%) que fazem referências ao doutorado e pós-doutorado, consideram que essas qualificações agregam valor e conhecimento para os alunos, para o curso e reconhecimento do MEC. Os alunos também se referem aos professores que têm doutorado, observando que percebem um bom desenvolvimento, dizem, que têm firmeza, conhecimento, segurança e conseguem ajudar os alunos, pois têm conhecimentos gerais. Acreditam que os novos alunos irão evoluir muito.

No que se refere à relação entre qualificação e qualidade do ensino, há oposição entre duas referências. Uma expressa a percepção da qualidade do ensino relacionada à qualificação dos professores, em razão de serem preparados e terem capacitação para propiciar novos conhecimentos em termo de pré-requisitos para a monografia e parceria entre alunos. Além disso, os novos doutores podem aprofundar mais o conteúdo das disciplinas e, conseqüentemente, o aluno fica mais capacitado para ingressar no mercado do trabalho. A outra referência demonstra o entendimento de que a titulação e atividade metodológica são duas coisas diferentes, o professor pode ter doutorado em ciências contábeis, em psicologia ou em administração e não ter domínio em metodologia de ensino.

Neste sentido, a preocupação do professor é imprescindível à melhoria do curso, acredita-se que o pensar e o agir pedagógico, faz parte do coletivo dos professores, quando estes desenvolvem uma ação planejada, para gerenciar as mudanças propostas na inovação curricular, é isso que propicia a implantação do projeto pedagógico (Sordi, 2005).

A aprendizagem contínua foi percebida pelos professores como um elemento da formação no processo da profissionalização docente como se observa na tabela 65.

Tabela 65. Indicadores de caracterização da Aprendizagem contínua

Indicadores	Professores/referências	%
Atividades da profissão docente		33,3
	Na profissão docente a vocação facilita, mas o professor tem que ir aos poucos conhecendo e aprendendo (1).	
	A aprendizagem contínua é fundamental, o profissional da educação quando chega a um nível de titulação, deve continuar a sua formação. Deve investir em pesquisa e em extensão, isto gera aprendizado; O profissional deve ter visão sistêmica, os modelos mentais abrem a visão dos professores e os fazem quebrar paradigmas (2).	
Interações sociais e profissionais na construção da docência		16,7
	O professor deve se relacionar bem, interagir e se integrar aos seus pares e aos professores de outros cursos principalmente para se fazer pesquisa (1).	
Prática de auto estudo		16,7
	O professor estuda para dar aulas e a pós-graduação tem exigido mais para isso se estabelece relações de textos com livro ou artigo científico, se busca constantemente enfocar o conteúdo de ensino de forma diferente, desse modo, tem que se aprofundar e isso muda a visão do professor (1).	

A aprendizagem contínua é vista como atividade da profissão, referenciada por 33,3% dos professores que destacam a profissão docente como vocação, como algo que se vai conhecendo e aprendo aos poucos na prática. Outro entendimento é que a profissão é uma aprendizagem contínua, a partir das atividades da profissão de ensino, pesquisa e extensão e estão vinculadas a titulação dos professores. Além disso, esse profissional deve ter uma visão sistêmica, construir modelos mentais, quebrar paradigmas e adquirir novas experiências na atividade de ensino pesquisa e extensão.

A aprendizagem contínua referenciada por 16,7% como Interações sociais e profissionais na construção da docência é identificada como parte da profissionalização docente. São destacados alguns aspectos pontuais como: aprendizagem construída nas Interações sociais e profissionais na construção da docência, ou seja, na interação entre os professores e seus pares, inclusive para desenvolver projetos de pesquisa. E finalmente, a prática de auto estudo, referida por 16,67% diz respeito aos esforços docentes em sua educação, seu preparo para as aulas em livros e textos, dentre outros materiais necessários à docência.

#### **6.4 As articulações estabelecidas entre PPC, as DCN e o PE da UFT.**

Essa seção foi norteadada por dois objetivos: analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, considerandom as DCN e o Planejamento Estratégico da UFT. Identificar os indicadores de pesquisa e de extensão que delimita a formação dos alunos. Desse modo, a análise foi realizada mediante o confronto entre o projeto pedagógico do curso (PPC), as Diretrizes curriculares Nacionais (DCN); o Planejamento Estratégico (PE) e dos programas (planos de ensino).

A partir desse objetivo, com base na análise dos documentos, buscou-se a resposta da seguinte questão: como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Desse modo, procurou-se estabelecer as relações entre as decisões incluídas no PPC que se articula com as DCN e com o Planejamento Estratégico da UFT. Neste sentido se fez o confronto entre os documentos, como se observa na figura 22.

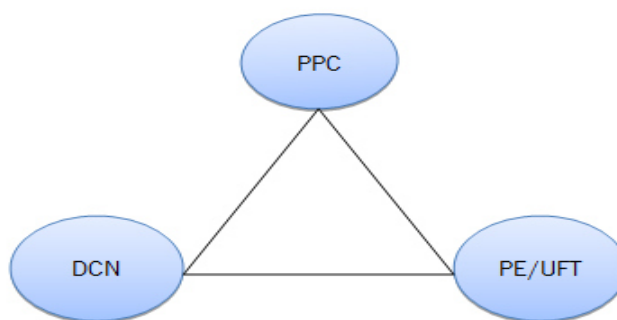


Figura 22. Relação entre o PPC, as DCN e o PE da UFT.

A partir da figura 21, verifica-se a relação entre o conteúdo dos documentos (DCN, PPC e PE/UFT). Neste aspecto, a articulação dá-se pelas categorias e seus indicadores, conforme se encontra no quadro 34.

Quadro 34. Categorias e Indicadores das articulações entre DCN, PPC e PE/UFT.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Contexto e contextualização	Econômica; Geográfica Institucional; política e social; Histórico; Sociocultural.
Conteúdos de formação do Administrador	Formação Básica; Formação Profissional; Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; Formação Complementar.
Componentes curriculares	Disciplinas; atividades complementares; estágio curricular; supervisionado.
Indicadores da formação do administrador	Projeto pedagógico; perfil do administrador; perfil do aluno.
Diretrizes para formação do Administrador	Prioridades que orientam o processo formativo dos administradores.
Integração entre pesquisa e extensão	Projetos de extensão; Projetos de pesquisa; Linhas de pesquisas.
Proposta de avaliação	Diretrizes; objetivos; metodologia.
Operacionalização do currículo	Acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; métodos e atividades principais métodos das atividades complementares; método do Estágio curricular supervisionado.

O contexto e a contextualização do ensino aparecem nos documentos analisados (PPC; DCN; PE/UFT), abordando a contextualização política, as relações econômicas e sociais dos diferentes contextos geográficos, históricos e culturais que não se encontram isolados do desenvolvimento científico e tecnológico em um mundo globalizado. Desse modo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe a atividade de ensino e de aprendizagem levando em consideração os diferentes espaços geográficos, o momento histórico e cultural do ensino superior no país, referenciando-se nas DCN/2005 e no PE/UFT.

Os currículos das universidades públicas brasileiras, dentre os quais, o currículo do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins, não foge ao momento histórico de vivenciarem as

reformas curriculares com a prescrição de ter em conta os contextos sociais e culturais dos alunos. Neste aspecto observa-se que o Projeto Pedagógico do curso de Administração entra em consonância com as prescrições das DCN no que diz respeito à contextualização institucional, política, geográfica, social, econômica e contempla a contextualização feita pelo Planejamento Estratégico (PEdoc1).

O *conteúdo do processo formativo do Administrador* é prescrito pelas DCN no seu artigo 5 e parágrafos de I, II, III, IV e V, como se observa na citação a seguir (Resolução n.4.CNE/CES, 2005, p. 3):

Art. 5. Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica [...]:

II - Conteúdos de Formação Profissional [...];

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias [...]:

IV - Conteúdos de Formação Complementar [...].

A citação demonstra que os conteúdos da formação básica indicam uma formação sociopolítica com conteúdos da área de ciências humanas, ciências aplicadas e as tecnologias da comunicação e informação; a formação profissional concentra na formação técnico-científica; estudos quantitativos e suas tecnologias são direcionados à formação técnico-prática, uma proposta de desenvolvimento das capacidades e dos raciocínios quantitativo e operacional, por meio de estratégias e procedimentos tecnológicos para aplicabilidade no campo da administração; Formação Complementar, visualizando-se conteúdos para uma formação teórico-metodológica, no sentido de desenvolver saberes, competências dos formandos para o enriquecimento do seu perfil profissional por meio de habilidades que transitam em diferentes dimensões e princípios de transversalidade e interdisciplinaridade.

Os componentes curriculares foi outro indicador de articulação entre as decisões dos docentes e currículo oficial, No tocante aos componentes curriculares, as disciplinas são organizadas por grupos de aprendizagem de acordo com os conteúdos propostos pelas DCN (Resolução n.4.CNE/CES, 2005): os grupos instituídos no PPC: formação básica; formação profissional; estudos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar. As atividades complementares e o estágio supervisionado não obrigatório foram elementos que fizeram parte dessa composição curricular.



As *Diretrizes* para formação do Administrador indicaram as prioridades orientadoras do processo formativo, como: o desenvolvimento das competências e habilidades; o reconhecimento da necessidade de definir problemas; o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação de acordo com a profissão; o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de atuação de forma crítica; o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e analítico, vinculados aos valores e as práticas administrativas em diferentes contextos organizacionais e sociais; a aquisição da capacidade de iniciativa, de criatividade e de determinação, a vontade política, administrativa e de aprender, considerando os aspectos éticos da profissão; o desenvolvimento da capacidade de transferir conhecimentos e experiências para o campo profissional; e por fim o desenvolvimento da capacidade de gestão (Resolução n.4.CNE/CES, 2005).

A Integração entre ensino, pesquisa e extensão no PPC de Administração é visualizada como uma proposta orientada pelos professores, com as coordenadas que são postas e que servem como base para a elaboração e execução dos projetos de Pesquisas e de extensão.

Com essa compreensão, o Curso de graduação em administração da UFT, em seu PPC, revela que o ensino integrado à extensão e a pesquisa são do tipo que assegura a produção de conhecimentos científicos, por meio de uma orientação sistemática e da participação e desenvolvimento de projetos nas suas diferentes etapas, desde o levantamento bibliográfico, coleta, tabulação dos dados e intervenção na realidade do objeto em estudo. Os projetos de pesquisa ao qual se refere o PPC estão vinculados à Iniciação Científica do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) ou PIVIC (Programa Institucional voluntário de Iniciação Científica). Sejam como bolsistas ou como voluntários, mas para aqueles que despertam o interesse por esse tipo de atividade. Existem na última linha os grupos de pesquisas do Curso de Administração, vinculados aos diferentes professores do curso, resta aos alunos a se engajarem no grupo de interesse.

O modo como essas três atividades principais da universidade (ensino, pesquisa e extensão) estão propostas no PPC, demonstra que a indissociabilidade ainda não se constituiu em uma prática no contexto curricular do curso de Administração. O PPC apresenta a concepção dessa tríade como atividades indissociáveis, mas como se propõe pesquisa e extensão, estas atividades passam a ser seletivas, delimitando assim, as decisões de ensino por um lado e de Extensão e pesquisa do outro, uma prática muito antiga nas universidades brasileiras.

A operacionalização do currículo dá-se por intermédio da prática pedagógica no curso de Administração, que conta com vários métodos propostos pelo projeto pedagógico do curso. Cada um é explicitado de acordo com a concepção de ensino e de aprendizagem percebida nas entrelinhas do

projeto. Como se observa, cada um foi definido e explicitado suas vantagens, (Resolução do CONSEPE, n. 15, 2010). Como se verifica a seguir:

Aulas expositivas e dialogadas – é a técnica mais tradicional e mais usada no ensino na área de negócios. É adequada para: transmitir conhecimentos; apresentar um assunto de forma organizada; introduzir os alunos em determinado assuntos de forma organizada; despertar a atenção em relação ao assunto; transmitir experiências e observações pessoais não disponíveis sob outras formas de comunicação; e sintetizar ou concluir uma unidade de ensino/conteúdo. A aula expositiva acontece geralmente na apresentação de informação verbal pelo professor ao grupo de estudantes, podendo haver entrosamento/questionamento durante a exposição ou não.

A aula expositiva ainda exerce uma influência muito forte no contexto de ensino e de aprendizagem do curso de Administração da UFT. É percebida como parte do método predominantemente do ensino tradicional, como assinalado na sua definição, a aula expositiva tem a sua valia no ensino universitário, como é bem destacado na sua explicitação na citação acima.

A palavra dialogada parece que quebra o termo de “aula expositiva tradicional”, mas na prática a aula é tradicional quando não há diálogo entre professor e alunos. A diferença entre a aula expositiva dialogada e a aula expositiva tradicional é a relação de comunicação entre o professor e alunos. Nesse sentido é pertinente a utilização de um método de ensino, que o professor assegure a participação do aluno, sem precisar do uso de mecanismos de centralização do conteúdo, focado na transmissão e introdução de alguém em um tema que desconhece.

Nos estudos educacionais a aula expositiva dialogada já pode ser interpretada com outra postura, diferente do modo da transmissão/recepção, compreendida como uma relação dialógica, um momento de troca de experiências estabelecida entre o que sabe os estudantes, o que precisam saber e o que sabe os professores. É importante compreender que ela por si só, não é suficiente para o aluno construir nova postura, novas competências e novas habilidades (Wachowicz, 2008).

Essa observação sobre a aula expositiva, não é um argumento para eliminá-la como um método que contribui com o processo de ensino aprendizagem, até porque de acordo com as experiências ao longo da história, os professores que aboliram a aula expositiva não desencadearam decisões positivas, uma vez que as disciplinas geralmente ficavam sem orientação, sem um aprendizado adequado, por falta de clareza e da orientação dos professores. A partir das experiências docentes com o conteúdo de ensino, mediado pela linguagem, como uma atividade social e de construção de conhecimento. Esse novo conceito é apropriado para um tipo de aula onde há exposição dos conteúdos de ensino, mas com a participação discente, em um processo dialógico.

Isso não significa resgatar o engessamento do aluno universitário à mentalidade do professor, mas a sistematização dos conhecimentos precisa de uma pessoa mais experiente que consiga provocar, desafiar, problematizar, trazer novas informações, proporcionar a construção de novos conhecimentos, esclarecer dúvidas, discutir as teorias e os diferentes pontos de vistas sobre as mesmas, bem como, esclarecer o momento histórico e cultural da sua criação, a possibilidade de sua vigência no momento atual, as suas limitações e possibilidade de ajudar os administradores no desenvolvimento de suas atividades.

É como diz Wachowicz (2008): o professor é o profissional do conhecimento e que o método expositivo é o processo de comunicação didática, baseada na linguagem como instrumento de mediação dos processos de aprendizagem humana. Desse modo, a aula expositiva, necessariamente não precisa ser constituída apenas da fala do professor, mas precisa das regras de comunicação e de desenvolvimento de atitudes de respeito e de bom senso entre os turnos da fala do professor e dos alunos. Ainda tratando de métodos, o Projeto Pedagógico, destaca-se os seguintes métodos (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010, pp.31-32):

A Dinâmica de grupo – é um processo de decisão e de discussão em grupo, que substitui o método tradicional de transmissão de informações via um único indivíduo [...].

E Trabalho individual e em equipe - são atividades desenvolvidas pelos alunos de forma dinâmica individualizada ou com outros alunos.

Seminário – É um procedimento que permite ao aluno atuar de forma ativa, pesquisar sobre determinado tema, apresentá-lo e discuti-lo cientificamente. Proporciona o desenvolvimento de diversas competências, não somente técnicas, mas também de gestão e social, uma vez que lhe dá oportunidade de pesquisar, trabalhar em equipe, ouvir outras pessoas que abordam assuntos idênticos com enfoques diferentes, etc. esta técnica deve levar toda a classe a discutir, argumentar questionar, discordar levantar novos dados, novos problemas, novas hipóteses, dar sugestão etc.

Discussão e debate – [...] sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura, exposição, visita, palestra, seminário. Oportuniza ao aluno refletir e opinar, deixando de lado a inibição e trabalhando a defesa de opiniões. Este se mostra bem promissor quando da divisão de grupos antagônicos em relação à forma de pensar, no qual pode ser feita a defesa e contra defesa. Contudo, faz-se importante que ao final deste, o professor faça um fechamento, apontando os acertos e erros à luz da Teoria.

Os métodos abordados na citação são de natureza coletiva e individual e não se discutem a essência do trabalho individual e em grupo, que são diferentes. Nas atividades coletivas a resolução das tarefas e o encaminhamento dos problemas ocorrem em uma confluência ou divergência de pensamentos, posturas e atitudes. São os diversos argumentos se contrapondo, ou convergindo. Nas universidades esse tipo de trabalho tem-se apresentado como uma justaposição das partes de cada

participante para formação do todo. Cabe uma discussão sobre esse item, para os professores se responsabilizarem pela possibilidade dos alunos aprenderem a trabalhar em grupo, e desenvolver o procedimento de discussão, debate, análise, organização e reorganização, que devem orientar as ações coletivas.

Outro aspecto é entender como o trabalho em grupo pode ser desenvolvido, em cooperação, com as colaborações individuais, ou como elaboração conjunta e não a união das partes individuais, sem discussão e sem passar pela análise do grupo. Esse processo ensina os alunos a escutar, falar, participar e trabalhar com a diferença, é uma forma de interação entre os membros da turma. Desse modo, os grupos não podem ser fixos, devem ser móveis, para formar novas atitudes e valores nos alunos.

O que deve ser abordado é a diferenciação entre o trabalho entre os pequenos grupos e o trabalho desenvolvido no grande grupo (ambos são trabalhos coletivos), mas a dinâmica interfere nos comportamentos dos alunos. É importante procurar conhecê-los, visto que alguns apresentam a dificuldade de se posicionar em público, outros têm uma tendência de desvalorizar os colegas que se pronunciam e supervaloriza o resultado dos seus trabalhos no momento de um debate ou discussão em sala de aula. Nesse sentido, os professores devem ter a sensibilidade para diferenciar entre o que o aluno sabe e o pouco desenvolvimento da habilidade de expressão, a necessidade de questionar e fazer alguns entenderem a diferenciação, provocar situações que desenvolvam a responsabilidade social e evitem a desvalorização dos colegas.

O PPC de Administração da UFT destaca o método de leitura como estratégia para o ensino universitário (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005, p. 32):

Leitura prévia - [...] consiste na distribuição de material prévio com apontamentos para posterior explanação e /ou discussão. É um método interessante uma vez que incentiva não somente o aprendizado, mas o hábito da leitura. Pode ser complementado com uma lista de questionamentos para resolução antecipada, fora da classe e posteriormente, debate em classe, confrontado os diversos entendimentos sobre o tema em questão.

A leitura prévia sem sombra de dúvida é uma forma dos alunos interagirem com os temas abordados em sala de aula, mas alguns cuidados devem ser tomados. Nem toda leitura acadêmica é prazerosa, às vezes o desafio é tão grande que pode desestimular os alunos. É importante estabelecer algumas orientações que não foram abordadas pelo Projeto pedagógico do curso, como relacionar o tamanho do texto com o tempo disponível determinado para a leitura; como abordar a questão de

pertinência e atualização do texto com o tema tratado; determinar apenas uma atividade para acompanhar a leitura direcionada à orientação.

É interessante colocar a indicação de que cada leitura deve ser acompanhada por uma atividade diferente e orientada pelo professor da disciplina, visando motivar não só a leitura, mas também a atividade proposta (Wachowicz, 2008). As atividades são escolhidas e criadas pelo professor, não é necessário direcionar o que os alunos devem fazer. O que é mais importante é sugerir a leitura para eles se prepararem para a aula, o professor deve pensar nos alunos que não a fizeram, como eles podem interagir com aqueles que a fizeram. Outros métodos abordados foram (*Ibidem*, p.32):

Exposição e visitas [...] extraclasse, é muito interessante para o aprendizado e pode ser estruturada pelo professor de maneira que ocorra interdisciplinaridade entre conteúdos/disciplinas. Nesta técnica há a figura do profissional externo que expõe e apresenta a temática abordada ou a atuação vivenciada. Ademais os alunos têm contato direto com o meio, podendo ver, ouvir e até atuar em determinadas situações experimentais. [...].

Palestra e entrevista – [...] pode funcionar para enriquecimento de determinado conteúdo ou como utilização de assuntos. Levantando-se uma série de perguntas, cujas respostas deverão ser dadas durante o evento. Pode-se também em outro momento, fazer um debate em aula sobre a palestra ou entrevista.

Esses métodos de desenvolvimento de atividades em outros espaços, fora da sala de aula (empresas, comunidade e/ou na universidade), devem ficar esclarecidos para os professores, para que não sejam desenvolvidos aleatoriamente, ou só para constar no planejamento. Os alunos devem ser orientados para a construção do roteiro de observação e de entrevistas, com objetivos claros, método de registro das observações e/ou respostas das entrevista, organização dos dados e redação para comunicação em sala de aula. A partir de tais atividades, os alunos podem iniciar o aprendizado de análise de dados e a escrita de textos, um modo de aprender a se comunicar por escrito com o leitor sobre seus conhecimentos (Masetto, 2004). Ainda foram incluídos os seguintes métodos (*Ibidem*,p.33):

Estudo de caso [...] permite desenvolver a capacidade analítica do aluno para buscar soluções para problemas fornecidos pelo caso. O estudo de caso une a sala de aula às realidades do mundo do negócio. Este consiste em apresentar sucintamente à descrição de uma determinada situação real ou fictícia para sua discussão em grupo. Esta técnica objetiva o desenvolvimento da capacidade analítica do aluno, onde se deve chegar a possíveis soluções para o problema, auxiliando no aprendizado do pensar e de tomar decisões.

Jogos de empresa – método de ensino simulado que permite ao aluno aprender numa realidade imitada em softwares específicos. A utilização dos jogos estimula os alunos a exercer as habilidades necessárias ao desenvolvimento intelectual e a tomada de decisões, uma vez que trabalha com conhecimento, intuição e

raciocínio. Podem ser de caráter geral, quando foca as habilidades gerenciais; e de caráter funcional, quando são elaborados para desenvolver habilidades em áreas específicas.

O estudo de caso tem sido um método muito usado no ensino de Administração, no entanto, quando se trata de projeto pedagógico, esse método deve ser definido e discutido, como um meio de orientar melhor as decisões didático-pedagógicas dos professores, até porque deve ser feita a diferenciação entre estudo de caso em pesquisa e o método do caso usado como estratégia de ensino e aprendizagem.

Os jogos de empresa propostos como metodologia são apresentados como uma estratégia de ensino e de aprendizagem, mas não fica claro como na prática pedagógica os professores utilizarão esses jogos para desenvolver as habilidades gerenciais dos alunos de administração. Desse modo, fica a cargo do professor a responsabilidade de construir o seu próprio saber didático para utilização dessas estratégias, sob o risco de não sair da proposta ou da sua utilização de forma equivocada. Assim, para que não ocorra nem uma ou nem outra opção se faz necessário que os professores que não tenham uma formação pedagógica desenvolvam auto estudo para se apropriarem do saber docente qualificado.

Nas atividades complementares os alunos são independentes e qualquer atividade é opcional, no entanto, o projeto pedagógico do curso de administração se relacionou com o eixo norteador (gestão) e com os pilares de contextualização do currículo (temas transversais). Em contrapartida, os alunos participam das atividades e apresentam o certificado comprobatório para que lhe seja atribuída o aproveitamento de horas e carga horária total, decidida pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Observa-se que na metodologia proposta pelo PPC, as atividades complementares estão relacionadas com as atividades de Ensino, de Pesquisa e Extensão. A Pesquisa é vinculada ao PIBIC e PIVIC e a Extensão é viabilizada por meio de programas que se pretendem colocar em funcionamento. É um esforço para fazer funcionar a tríade universitária, um tipo de atividade aberta que nem todos os alunos terão essa oportunidade de participar para construir um conhecimento consolidado, até porque a universidade não dispõe de professores para orientar a pesquisa proposta e nem de programas para atender a todos os alunos. A monitoria é limitada, mesmo sendo uma atividade importante na área de ensino. Assim, as outras opções que sobram nem sempre têm um peso fundamental na formação dos alunos.

O Projeto Pedagógico do curso pressupõe uma prática pedagógica desde a organização e estruturação do currículo e a prática curricular em sala de aula, com seu planejamento, suas intenções, conteúdos, metodologias, avaliações e valores.

Os planos de ensino das diferentes disciplinas do Curso de Administração da UFT estão incluídos nos diferentes grupos de conteúdos organizadores da formação dos administradores prescrito nas DCN (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005) e no PPC (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010), as quais constituem a matriz curricular dos cursos de Administração. Desse modo, considerou-se importante analisar as articulações entre as categorias do planejamento dos professores e os indicadores apontados no PPC. Foi disponibilizado pela coordenação do curso de Administração da UFT 19 planos de ensino, pertencentes aos conteúdos propostos pela DCN e PPC (CFB- conteúdos de formação básica; CFP- conteúdos de formação profissional; EQT – estudos quantitativos e suas tecnologias; e EC – estudos complementares) que estão distribuídos nas categorias do planejamento no quadro 35.

Quadro 35. Categorias do plano de ensino vinculadas aos conteúdos propostos pela DCN para o curso de Administração.

Categorias	Indicadores da unidade de registro	Unidade de contexto				n.
		PECFBdoc	PECFPdoc	PEEQTdoc	PEECdoc	
Ementas	Descrição dos conteúdos e procedimentos da disciplina	2	3	0	0	5
	Apresenta os conceitos e os indicadores de contextualização.	1	2	0	1	4
	Descrição dos conteúdos conceituais	3	7	2	1	13
Objetivos	Competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos (conceitos).	2	3	0	0	5
	Contextualizados	2	0	0	1	3
	Interrelações: teoria-prática/interdisciplinar/transdisciplinar	0	0	0	0	0
	Relacionados à aquisição do conhecimento da área da disciplina.	1	7	2	1	11
Conteúdo programático	Conhecimento científicos da área vinculadas somente aos conceitos da disciplina.	4	8	2	2	16
	Conhecimento científicos da área vinculados às competências e habilidades	0	2	0	1	3
	Interrelações:(teoria x prática)	0	0	0	0	0
Estratégias de ensino	Apresenta métodos e técnicas de ensino e aprendizagem	0	8	2	1	11
	Articula os métodos e recursos às atividades de ensino aprendizagem	2	2	0	0	4
	Articulação dos conteúdos com os saberes dos alunos	1	0	0	1	2
	Deixa claro como fazer interdisciplinaridade do conteúdo	0	0	0	0	0
	Deixa claro como fazer a contextualização e articular os métodos.	2	0	0	0	2
Avaliação	Procedimento de avaliação de aprendizagem	0	8	2	1	11
	Tipos de avaliação	2	2	0	0	4
	Crterios de avaliação	1	2	0	0	3
	Procedimento da avaliação da disciplina	0	0	0	0	0
Bibliografia	Atualizada	4	6	1	1	12
	Desatualizada	0	2	0	1	3
	Algumas atualizada outras desatualizadas	1	2	1	0	4

Partiu-se da análise das ementas que são referenciais para o planejamento dos professores das diferentes disciplinas. Considerou-se a Ementa como uma descrição discursiva que elucida o conteúdo conceitual e/ou procedimental da disciplina (PUCS, 2012). Entendeu-se que os tópicos essenciais têm a possibilidade de trazer indicadores da descrição dos conteúdos conceituais e dos



procedimentos, considerando que o PPC traz uma proposta de ensino “[...] voltada para a formação de pessoas com visão crítica de mundo e com capacidade de enfrentar desafios, interagindo permanentemente com as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, entre outras” (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010, p.12).

Com esse intuito, analisou-se as ementas que trazem na sua composição, elementos para os professores planejarem suas disciplinas, de acordo com os desafios propostos por eles. Observou-se que 13 planos (68%), têm suas ementas voltadas somente para os conceitos das disciplinas, o que na realidade não expressa a formação proposta pelo PPC, esse tipo de ementa, é muito antiga no rol do planejamento das disciplinas das universidades, para isso não precisa estarem vinculadas a um projeto pedagógico, basta fazer um rol dos conceitos das disciplinas sem atender a proposta oficial.

A contextualização proposta evidenciada nas DCN e no PPC do curso de Administração aparece juntamente aos conceitos das disciplinas em quatro ementas (21%) que trazem indicadores, como: o contexto histórico; sustentabilidade e mundo do trabalho. Não obstante, a contextualização do currículo para ter efetividade deve está contemplada nas disciplinas, como um dos componentes da prática curricular (Resolução do CONSEPE n.009/2005)

Ainda, se constatou que cinco ementas (26%) articularam os conceitos aos procedimentos essenciais, o que pode ajudar os alunos na operacionalização do conhecimento conceitual da aprendizagem. Observaram-se dois tipos de procedimentos, os gerais: análise, discussão, pesquisa para produção de conhecimento e os específicos: aplicação de técnicas, elaboração de manuais, aplicação de metodologias e ferramentas adequadas à organização. Esse tipo de ementa já apresenta um direcionamento, destacando o tipo de formação pessoal e profissional. É bom entender que o aprendizado de uma disciplina esta vinculada à capacidade dos alunos trabalharem com os conceitos e isso só são possíveis através dos procedimentos. Nesse caso, a ação discente pode gerar uma aprendizagem crítica, sobre a visão de mundo e sobre o conhecimento da profissão de Administrador.

Os objetivos dos planos indicaram o que os professores pretendiam alcançar nas suas disciplinas do semestre e neles ficaram evidenciados se havia ou não articulação com a proposta de ensino do PPC. Diante disso, observou-se que os objetivos de cinco planos (25%) agregaram as competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos. Os objetivos de três planos (15,8%) apresentaram uma contextualização, mas nenhum plano tratou de objetivos com as inter-relações que se encontram no PPC, como: interdisciplinaridade, transversalidade e relação entre teoria e prática

(Resolução do CONSEPE n. 15, 2010. Os objetivos de 11 planos (57,9%) apresentaram a intenção da aquisição do conhecimento somente da área da disciplina.

Os conteúdos programáticos tiveram como predominância 16 planos (84,2%), indicando o conhecimento científico da área vinculado exclusivamente aos conceitos da disciplina; conta-se com três planos (15,8 %), que organizaram seus conteúdos numa relação entre conhecimentos científicos, competências e habilidades, dentre os quais, um também incluiu a contextualização e nenhum plano fez quaisquer inter-relações entre os conteúdos e situações práticas.

As estratégias de ensino estão presentes em 11 planos (57,8%), que apresentaram uma lista de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, que podem ser utilizados, como exemplo: aula expositiva, aulas participativas, dialogadas, bem como leitura de textos por parte dos alunos e trabalho em grupo, individual; debate; estudo de caso, pesquisas, entrevistas, visita à empresa, debates, produção de artigos, apresentação de trabalhos e seminários. Quatro planos (21%) articulam os métodos e recursos às atividades de ensino e de aprendizagem. Ainda tiveram dois planos (10,5%) que nas suas estratégias articulam os conteúdos aos saberes dos alunos; e dois (10,5%) deixaram claro como fazer a contextualização e como articular os métodos e recursos com as atividades de ensino e de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem apareceu em 11 planos (57,9%), com enunciação de provas bimestrais, como provas orais e escritas, com questões objetiva e subjetivas (cumulativa); em quatro planos (21%), aparecem os tipos de provas, como avaliação do tipo formativa e sumativa. Três planos (15,8%) tratam de critérios, como participação, no que diz respeito às exigências de cada questão da prova ou do trabalho, profundidade, interpretação e organização da resposta em relação às exigências e a resolução de problemas. Nenhuma disciplina tratou do procedimento da avaliação da disciplina.

A bibliografia atualizada apareceu em 12 planos (63%); três planos (15,7%) apresentaram referências desatualizadas, e quatro (21%), com referências atualizadas e bibliografias antigas, mas que eram base da formação.

Os resultados indicaram que os planos de ensino como instrumento de orientação da atividade docente, de um modo geral, ainda não apresentam elementos em todas as categorias do planejamento que demonstre um saber planejar, conforme as orientações do PPC e das DCN. Alguns planos trazem algumas inovações e apresentam alguns avanços. Mas analisando as articulações entre as categorias do planejamento (ementas, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação e bibliografia) no seu conjunto, não fica claro o avanço que é proposto ao currículo de Administração, expresso no PPC.



## CAPÍTULO VII – REVISÃO DO PROBLEMA, DADOS EMPÍRICOS E QUADRO TEÓRICO.

Este capítulo tem como objetivo fazer uma síntese do resultado da pesquisa por meio da triangulação do problema e objetivos, dados empíricos e o quadro teórico. Assim, partiu-se do problema da pesquisa: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento da prática em sala de aula? Para encontrar respostas a esta questão de investigação, fez-se a triangulação, ilustrada na figura 23.



Figura 23. Triangulação do problema e objetivos, dados empíricos e quadro teórico.

Os dados empíricos obtidos através de inquérito por questionários (professores e alunos) se referiram as decisões dos professores nas D1 (Dimensão da organização e estruturação Curricular), D2 (Dimensão da prática Curricular) e D3 (Dimensão da prática de avaliação) que foram classificadas como: prioridade máxima e prioridade mínima, juntamente com as prioridades intermediárias, as quais foram relacionadas com as expectativas dos alunos. A D4 (Dimensão dos saberes e competências docentes), se dividiu em duas subdimensões (subdimensão dos saberes científicos e competências para lecionar no cursos de Administração e a subdimensão dos saberes e competências didático-pedagógicas), que passaram pela análise de inferências, relacionando-se item a item. A dimensão D5 (Dimensão da ética curricular no contexto de sala de aula) foi composta por 10 questões e organizadas em escala de Likert com a finalidade de buscar o grau de concordância entre as questões éticas de respeito, compromisso e responsabilidade nas relações estabelecidas entre professores e alunos, entre os alunos e na relação com o ensino e com a aprendizagem.

As respostas dos professores e alunos em todas as dimensões não foram vinculadas a nenhuma concepção prévia de prioridade ou de expectativa, visto que, os resultados foram os indicadores das respostas dos instrumentos da pesquisa.

Os demais dados empíricos foram adquiridos por meio das entrevistas e da técnica de análise documental (Resolução do governo federal - DCN, 2005, Planejamento estratégico da UFT, Projeto pedagógico do curso de Administração, e planos de ensino).

A análise estatística dos questionários foi orientada pelos objetivos: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular (D1, D2 e D3) e caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins (D4, D5). A análise de conteúdo das entrevistas foi orientada pelo seguinte objetivo específico: examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares. A análise documental foi orientada pelos seguintes objetivos: analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado as DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT e Identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.

Com as respostas a esses objetivos se fez a triangulação para verificar o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Neste sentido, se fez a caracterização das decisões permeadas pelas categorias de análises do trabalho.

### 7.1 Caracterizações das decisões no âmbito da organização e estruturação curricular

Para proceder à triangulação, primeiro foi feita a visualização dos dados empíricos obtidos por meio dos questionários, com o intuito de realizar uma análise das áreas de decisões. Identificando as prioridades máxima e mínima, dentre outras, as que se classificaram como intermediárias (quadro 36).

Quadro 36. As prioridades dos professores e expectativas dos alunos na organização e estruturação curricular.

Grau	Associação	Prioridades	Expectativas
<b>Máxima</b>	Necessidades formativas do curso de Administração	Fazer levantamento das necessidades formativas dos alunos (M= 3,40; DP=1,27).	Responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas (M=3,75; DP= 0,95).
<b>intermediárias</b>		Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local. (M =3,25; DP =1,51).	Participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso (M=3,96; DP=0,94). Confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas (M =3,92; DP =1,04).
	Fundamentos da organização curricular	Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local (M= 2,95; DP=1,27).	Analisar a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação M=4,23; DP=0,84). Organizar-se em grupo para estudar as DCN para o curso de Administração (M=3,72; DP=1,07).
		Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local (M= 2,95; DP=1,66).	Analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do administrador, de acordo com as necessidades do mercado (M=4,52; DP= 0,83). Participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local. M=4,12; DP=0,99)
<b>Mínima</b>		Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal (M =2,45; DP=1,27).	Informar-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso (M=3,79; DP=0,94).

### 7.1.1 Prioridades e expectativas das necessidades formativas no contexto curricular

No quadro supracitado, verifica-se a diferença entre prioridades e expectativas, observando-se que as prioridades dos professores são menores do que as expectativas dos alunos. Em todas as questões, as expectativas dos alunos são mais alta do que as prioridades dos professores.

O diagnóstico das necessidades formativas dos alunos como uma decisão que pode ser tomada, visando organizar e estruturar o currículo de Administração é prioridade máxima dos professores, mas é menor do que as expectativas dos alunos de responder diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas. Em contrapartida, observa-se o desvio padrão da questão do professores (1,27) e dos alunos (0,95) mostrando, respectivamente, um consenso muito baixo e baixo.

Para saber se o diagnóstico das necessidades formativas (questionários) tinha uma aceitação melhor por parte dos alunos do que por parte dos professores, outros resultados foram consultados. Assim, verificou-se que os estudantes entrevistados não “tinham conhecimento e nem familiaridade”

com o PPC e eles ainda apontaram que isso gerou a impossibilidade de avaliar se o conteúdo da sua formação é orientado pela proposta curricular. Dessa forma, inferiu-se que a decisão de diagnosticar as necessidades formativas ainda não se constituiu em uma prática curricular para organizar o currículo, o que pode se observar na fala da aluna AFR:

Os alunos na maioria dos casos não conhecem o projeto pedagógico e, então, assim, igual eu falei alguns professores não apresentam o plano de ensino, então, eles ficam a mercê desse processo não é? Porque eles não conhecem e se você não conhece e nem tem como cobrar uma melhoria, e na verdade talvez eu acho uma pesquisa interessante nesse fato que os alunos têm que participar no processo de elaboração do Projeto Pedagógico, porque eles sabem o que estão necessitando e, ainda mais, quando estão no último período e já está no mercado de trabalho e você consegue ver limitações, teu chefe cobra conhecimento, que não foi passado na faculdade.

O testemunho da aluna demonstra que os colegas do curso não respondem diagnósticos de suas necessidades formativas para constituir a organização e estruturação curricular. Um dos fatos que atestou tal situação foi a falta de conhecimento do projeto pedagógico e a falta de expressão das necessidades formativas dos estudantes.

Desse modo, as prioridades dos professores e expectativas dos alunos como indicadores de um novo olhar do projeto pedagógico não são expressas no PPC e nem nas DCN (Resolução n.4 da CES/CNE, 2005). Em consonância com sua função o PPC (instrumento de organização curricular) deixa claro que os objetivos do curso se enquadram na política da instituição e da política nacional. Em contrapartida, encontra-se escrito que as necessidades formativas dos alunos devem ser despertadas pelos professores, para incentivar o interesse pela pesquisa e pelo empreendedorismo.

Na concepção de Moreira (2005), na construção de um currículo devem-se levar em conta os interesses e as necessidades dos estudantes e dos profissionais da área. Nesta perspectiva, Morgado (2000) entende que a formação profissional deve ser discutida e vinculada a uma proposta curricular. Não obstante, Porto & Régnier (2003) vê a importância de no contexto das instituições de ensino ser revisto as formas de organização e de relacionamento com os atores chaves.

Nas reflexões de Pacheco (1995), o diagnóstico pode ser uma das decisões para analisar as características curriculares, os objetivos dos programas e as características institucionais, bem como, as expectativas dos estudantes. No entanto se verifica que ainda não existe uma prática curricular garantida para o diagnóstico das necessidades formativas dos alunos, pois se encontra no PPC um diagnóstico do perfil dos alunos retirado da pesquisa da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos estudantis (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010, p.8). Assim verifica-se que não há um diagnóstico voltado para investigar questões relacionadas com o currículo do curso de Administração.

O conhecimento do currículo pelos professores e alunos é resultado de estudos e discussões da proposta de formação para a profissão. A segunda prioridade da dimensão: confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local é menor do que as expectativas dos alunos de participar de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso e confrontar o currículo oficial com as necessidades formativas. Neste aspecto, há um sentido, seja para os professores, seja para os alunos de incluir decisões e situações que vinculem estudos do conhecimento do currículo que permeiam a formação do administrador.

Entende-se que esta questão está relacionada com as reflexões sobre os fundamentos teóricos do currículo e os interesses ocultos (Gimeno Sacristán, 2000), que estão implícitos na organização curricular da formação dos administradores, e os vínculos com os fundamentos que determinam as necessidades formativas desse profissional.

Ainda refletindo sobre as decisões voltadas para o atendimento das necessidades formativas no processo de organização e estruturação curricular, verifica-se na análise documental, a semelhança entre a missão da universidade (planejamento estratégico) e os objetivos do curso (projeto pedagógico do curso). Como diz o professor "PF": "o projeto pedagógico foi adaptado às necessidades regionais". Ainda fica explícito a formação dos alunos com qualificação e o compromisso para contribuir com o desenvolvimento da Amazônia Legal (PPCdoc3, análise documental) em consonância com as DCN que orienta um tipo de formação contextualizada no âmbito regional e local, que se concretiza na formação do administrador. A viabilidade de alcançar essa missão e a função do curso de formá-los com esse perfil de profissionais comprometidos com a sustentabilidade econômica, preocupados com recursos naturais e a diversidade cultural, bem como, a manutenção da Amazônia Legal merece ser discutida com os alunos.

Tal situação recai na crítica de Kuenzer (2008), quando diz que os princípios de formação superior têm sido moldados pelos governos que reformulam os currículos dos cursos superiores. Zabalza (2007) tem alertado que as decisões das universidades, nestes últimos anos, encontram-se sob o controle das políticas dos governos, que utilizam mecanismos para controlar o currículo local.

#### 7.1.2 Prioridades e expectativas relacionadas aos fundamentos da organização curricular

Na organização de um currículo, existem várias formas de possibilitar que os professores e alunos reflitam sobre os fundamentos que se encontram implícitos no currículo oficial, bem como, na



proposta de formação. Desse modo, é importante conhecer a postura da instituição sobre a formação que propõe a cada curso em particular. Neste trabalho, se privilegiou as decisões dos professores e situações dos alunos relacionadas à participação em estudos e reuniões para investigar os fundamentos que permeiam a organização curricular do curso de Administração, como se apresentam a prioridade mínima e as intermediárias no Quadro 36.

Dentre as prioridades e expectativas dos alunos nessa dimensão vê-se que a prioridade mínima dos professores de estabelecer a relação entre a missão da universidade e política do governo federal com a finalidade de organizar e estruturar o curso de Administração é menor do que a expectativa dos alunos no aspecto de relacionar o planejamento estratégico com o currículo do curso. Assim, verifica-se que uma das menores prioridades dos professores diz respeito à questão política para a construção do currículo. No nível intermediário das prioridades, observa-se que as decisões dos professores de cunho político e de flexibilidade curricular, são menores do que as expectativas dos alunos.

O currículo do curso de Administração articulado ao planejamento estratégico da universidade inserido em um contexto local e à política do governo federal, mediante as DCN para o curso de Administração, é uma forma de explicitar os fundamentos na política da universidade. Nesse sentido, considera-se a orientação política do currículo de formação do administrador e sua flexibilidade.

No entanto, as diferentes formas de poder dos atores envolvidos na construção do currículo existente na organização curricular é procedente das análises realizadas no contexto macro e micropolítico (Pacheco, 2002), logo, é importante ser trilhado vários caminhos, um deles é envolver os professores e alunos na discussão do conteúdo político e ideológico implícito e explícito na proposta curricular do curso. Na elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, os professores não devem deixar de reconhecer que é legítimo que os alunos conheçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração.

Não obstante, questiona-se: como se caracteriza a organização e estruturação do currículo do curso de administração mediante as decisões de cunho político? Analisando as entrevistas entende-se melhor a questão. Observa-se nas referências dos professores concepções, conflitos, divergências e convergências no espaço da construção curricular mediante à concepção do currículo do curso, como “ortodoxo e fechado” e “acessibilidade para participar da construção do currículo, como “difícil, limitada, interrompida, conflituosa”. Em contrapartida, os professores atribuíram prioridade mínima à decisão relacionada ao estudo de questões políticas implícitas na missão da universidade relacionada

às políticas governamentais. Nas demais decisões políticas, os professores também apresentam prioridades menores do que as expectativas dos alunos.

Na organização e estruturação curricular do curso de Administração, a questão política que envolve o currículo fica meio obscura, por um lado os professores entendem como menos prioritário discutir os fundamentos subjacentes ao currículo do curso, por outro, os alunos perspectivam uma formação que os qualifique para o mercado e por último a universidade na sua missão e o PPC na sua função propõem um tipo de formação para qualificar os estudantes para a pesquisa na busca de uma sustentabilidade para a região. Assim, se destaca a necessidade da flexibilidade nesse processo de organização e estruturação curricular.

Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local é uma decisão que fica abaixo da média ( $M = 2,95$ ;  $DP = 1,66$ ), com um consenso muito baixo entre os professores. Em contrapartida a correspondente dos alunos, analisar se as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso atendem à formação do administrador, de acordo com as necessidades do mercado ( $M = 4,52$ ;  $DP = 0,83$ ) e participar de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local ( $M = 4,12$ ;  $DP = 0,99$ ), ficam acima da média e o consenso é moderadamente baixo e baixo. Nesse caso, os alunos sinalizaram para uma flexibilidade curricular, a de ser considerada na organização a sua expectativa máxima de formação sobre o mercado de trabalho.

Nos resultados das entrevistas, verifica-se que os próprios professores fazem uma série de críticas à flexibilidade curricular, como: currículo “inflexível, sem mudança pedagógica em relação ao primeiro”; “novo currículo adaptado às exigências de pesquisas dos professores”; pré-requisito que se criou no currículo novo, com sentido de “inflexibilidade curricular e de linearidade de conhecimento”; “curso fechado sem relação com o mercado”. Ao tratar do tema flexibilidade curricular, os docentes utilizam o termo para criticar a forma de organização e estruturação da prática curricular. Os alunos apresentam uma visão de flexibilidade, como expectativa, aquilo que eles esperam que o currículo se transforme: “mudança, decisão de rever as ações do currículo”, “constituir uma base” (no sentido de formar e consolidar os conhecimentos e competências dos alunos), “atender a demanda de mercado e organizar as disciplinas de forma melhor”.

Chamar à atenção para flexibilidade curricular, não quer dizer que se deixe de reconhecer a complexidade da questão e a representação que essa palavra tem para os atores envolvidos no currículo. A flexibilidade curricular é considerada neste trabalho como um processo aberto, dinâmico,

possibilitando a mudança didático-pedagógica (Cachapuz, S'a-Chaves & Paixão, 2004). Também é considerada como possibilidade dos professores fazerem um equilíbrio entre a cultura local e a proposta nacional. Isso pode ser constituído por meio de discussões em função de aspectos sociais, culturais (Pacheco, 2002) e formativos dos alunos (Cachapuz, S'a-Chaves & Paixão, 2004). Os resultados mostram que o currículo do curso de Administração da UFT ainda não atingiu um nível de organização e estruturação curricular que possa ser considerado um currículo flexível.

Outrossim, na meta do currículo as referências dos professores priorizam as disciplinas básicas e depois as de carreira, conforme as exigências do MEC para formar administradores empreendedores, preparar os alunos para investir, formar pessoas empreendedoras. No entanto, na referência discente existe a expectativa da organização das disciplinas de acordo com o Mercado de trabalho. Fica uma fronteira bem delimitada, entre postura docente e discente, a primeira assume a política do governo de formar pessoas para investir no mercado, a segunda visa ter uma formação para engajar-se no mercado de trabalho. As expectativas dos alunos se diferenciam das prioridades docentes, por uma questão de divergência das necessidades formativas, apontadas pelos alunos e pelo currículo oficial e local.

O curso de Administração tem seus fundamentos na Ciência da Administração que legitima a sociedade baseada em mercado (Vital & Karam, 2012). Essa ideia ainda é marcante no contexto formativo, sublinhado em quatro referências como: a expectativa que “o novo currículo organize as disciplinas voltadas para o mercado de trabalho e relacionar flexibilidade com o atendimento das necessidades formativas dos alunos, que é uma demanda de mercado”. Tais referências associadas às falas de AFR, quando diz que o “currículo do curso de Administração é fraco para o mercado, porque não acompanha as mudanças”; de AJM (out, 2012), com a expectativa que “depois de formado, possa colocar o seu conhecimento de administração em prática no contexto organizacional que lhe oferecer emprego” e de ANP (out, 2012), que além de “buscar uma formação para concretização do sonho de empreendedor”, mostra a necessidade de “se discutir no curso, teorias relacionadas à falência das empresas e ser preparado para enfrentar esse problema”. Os alunos, de um modo geral, apresentam essa ideia de formação para o mercado, os professores também, mas voltada para formar empreendedores, como é o caso de ANP.

Ainda por meio das análises de conteúdo das entrevistas, observa-se a existência de referências que predominam no discurso dos professores sobre a matriz curricular, que são: “a matriz anterior do currículo não foi modificada”; “a estrutura *laissez-faire* foi substituída por uma limitada

demais”; “o pré-requisito como medida de controle dos alunos”. Nas referências dos alunos, o pré-requisito é uma “base para disciplinas subsequentes, sem ele, as disciplinas comportam alunos de vários períodos”. Outrossim, a questão da “mudança curricular se deu apenas em termos de nomenclatura”.

Outras referências dos professores indicam que a atualização do curso de Administração “se deu em função da qualificação dos professores e o projeto pedagógico (regula a carga horária do curso, procura atender as necessidades regionais, a capacitação humanística e específica da profissão, oferta as disciplinas de acordo com o contingente de professores)”. No meio dessa discussão aparecem as críticas, as expectativas e as constatações, mas mesmo assim, todos têm algo em comum, concordam com a reformulação do currículo, mas demonstram um anseio por uma participação mais equilibrada e uma melhor organização.

## 7.2 Prioridades dos professores e expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular em sala de aula

As decisões na prática curricular em sala de aula se dividem em duas áreas de decisões relacionadas ao planejamento curricular e a configuração do ensino e qualidade da formação. Em cada área as prioridades dos professores estão relacionadas com uma expectativa dos alunos, permitindo a caracterização da prática curricular no contexto da sala de aula (Quadro 37).

Quadro 37 - Prioridades dos professores e expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular em sala de aula.

Grau	Associação	Prioridades	Expectativas
Máximo	Planejamento curricular e a configuração do ensino.	Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem (M=3,45; DP=1,50).	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres (M=4,12; DP= 0,81).
Intermediárias		Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão. (M =3,25; DP =1,02).	Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/ transdisciplinar (M=3,87;DP = 1,02).
		Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração (M =3,15; DP =1,56).	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional (M=4,27; DP=0,90). Ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração (M=4,22; DP=0,85).
Mínima		Qualidade da formação	Desenvolver a atividade de ensino e com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes (2,90 DP=1,41).
	Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito a formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração (2,25 DP=1,37).		Encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade (M=4,54; DP= 0,75). Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica (M= 4,26; DP=0,88).

### 7.2.1 Prioridade dos professores e expectativas dos alunos relacionadas ao planejamento curricular e a configuração do ensino.

Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino e aprendizagem foi considerada como prioridade máxima pelos professores, mas a expectativa dos alunos de ter acesso aos planos das disciplinas foi maior. Verificando a análise de conteúdo das entrevistas, essa questão foi abordada pelos alunos de forma significativa para o processo de aprendizagem. Eles consideraram o plano de ensino como um “instrumento de direcionamento do aprendizado, como guia do conteúdo, indicador do trabalho pedagógico e da metodologia de ensino e da relação entre teoria e prática”. Em fim, os alunos deram

um significado primordial ao plano de ensino das disciplinas. Em contrapartida, criticaram as atitudes de alguns docentes que não tiveram “o compromisso de disponibilizar os planos de ensino para os estudantes”, outra situação registrada foi daqueles professores que “não cumpriram com o plano disponibilizado na disciplina”.

Fica difícil fazer qualquer juízo de valor sobre a situação dos professores que não cumpriram com o planejamento de ensino da disciplina. Faz-se necessário conhecer os motivos e a razão que levaram os docentes a essa decisão. Em princípio, faz-se o comentário de que o planejamento curricular dá forma ao plano da prática curricular em sala de aula (Gimeno, 2000)

A habilidade de planejar as disciplinas do semestre implica não somente colocar em prática as orientações da proposta curricular, é pertinente levar em conta o nível de conhecimento dos alunos, as suas características, os seus interesses, a possibilidade de alcançar os objetivos, a metodologia de ensino, o desenvolvimento das atividades, tarefas propostas, o conteúdo relacionado ao tempo e ao espaço, ambiente de aprendizagem, os recursos e materiais utilizados para facilitar o processo de aprendizagem.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000) o planejamento da prática curricular para sala de aula, vai além dos objetivos e conteúdos, é algo mais amplo, é preparar as condições para o desenvolvimento curricular no contexto da aula. Assim no plano de ensino das disciplinas encontram-se implícitos os fundamentos do ensino e da aprendizagem (lógicos, psicológicos, epistemológicos entre outros).

Sordi (2005), diz que [...]. “Planejar uma dinâmica curricular na” contemporaneidade requer um olhar para o futuro, interrogando-o, antecipando o que ainda não existe. É verdadeiro ensaio de prospecção, neste sentido, o planejamento é de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto de sala de aula.

Os planos da unidade da disciplina no semestre das universidades incluem as ementas, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação e bibliografia. Os planos em nível de realização em sala de aula expressam o currículo oficial, o projeto pedagógico e didático (Pacheco, 2001). O planejamento é um meio de pensar antecipadamente os problemas da prática e assumir certa racionalidade, certo fundamento e direcioná-la de forma coerente mediante uma intencionalidade (Gimeno Sacristán, 2000). Nesta perspectiva, os professores utilizam a ementa como critério para selecionar o conteúdo conceitual e procedimental: competências e habilidades que pretendem que os alunos aprendam e desenvolvam nas disciplinas (PUCS, 2012).

Ao Verificar o resultado da análise documental dos planos de ensino, constatou-se que as ementas dos mesmos se caracterizam da seguinte forma: 59% abordam somente os conteúdos conceituais; 22,7% abordam procedimentos (habilidades gerais) e 18,2% trazem indicadores de contextualização histórica (sustentabilidade e mundo do trabalho). Verifica-se que as ementas que são construções prévias ao planejamento dos professores, ainda estão organizadas de forma que não atendem a reformulação do currículo com as novas orientações.

Favorecer estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão é a segunda prioridade docente da dimensão, embora seja menor do que a expectativa dos alunos vivenciarem situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/ transdisciplinar.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são princípios que regem a prática curricular e exige do professor uma nova postura, novos saberes, novas competências e habilidades para articulação dos vários aspectos envolvidos na prática pedagógica. Nesta perspectiva, favorecem estudos interdisciplinares/transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão que é parte da profissionalidade docente. Nos estudos de Pinar (2007) as teorias do currículo contribuem para os professores compreenderem como estão trabalhando no sentido deles desenvolverem uma prática interdisciplinar que viabilize a relação com o seu eu, com a sociedade, com o local e o global, com as disciplinas e a vida cotidiana.

A interdisciplinaridade foi abordada conforme a referência relacionada a situações práticas, vivenciadas pelos professores, como se observa na fala de “PA”.

Nós ensaiamos algumas vezes, tratamos de assuntos interdisciplinares no nosso curso e até conjugamos algumas disciplinas para que pudéssemos oferecer um projeto, não só de extensão, mas também de ensinos comuns, foi, por exemplo, que nós fizemos um encontro com as disciplinas sociologia, com a disciplina de economia brasileira. Nós discutimos exatamente os setores de classificação econômicos brasileiros e avaliação de renda per capita. Esse assunto foi enriquecido tanto pela teoria sociológica, quanto pela teoria econômica atual, só que isso não passou de uma aula.

Os esforços desses professores de buscar nova forma de abordagem dos conteúdos de ensino por meio da interdisciplinaridade não se constituíram em um saber profissional no contexto curricular. Ele referenciou que o esforço parou nessa aula, assim, ainda não foi constituída como uma prática curricular. No entanto, uma das orientações das DCN é o princípio da interdisciplinaridade como elemento estrutural da proposta curricular (Resolução n.4, CNE/CES, 2005). A interdisciplinaridade se constitui no esforço da superação da fragmentação das disciplinas e na produção do conhecimento

(Tordino, 2008), mas tem critérios para se transformar o projeto curricular em ação interdisciplinar. Veiga-Neto (2005) tem criticado como a interdisciplinaridade é tratada no Brasil de forma equivocada, com o sentido às vezes de integração entre as disciplinas ou mesmo de fusão. Outro aspecto abordado nas referências de professores e alunos é a transdisciplinaridade.

O PPC traz como proposta para a prática curricular o eixo norteador: gestão e os temas transversais; desenvolvimento sustentável; responsabilidade social; empreendedorismo; ética profissional, temas que orientam a formação dos alunos do curso de Administração. Neste sentido a transdisciplinaridade é o termo mais adequado para essa proposta, como se observa na intenção do PPC:

O conjunto de disciplinas do curso de Administração da UFT reporta a gestão enquanto eixo norteador, envolvendo a prática de técnicas administrativas, a criatividade, a reflexão, a observação constante da realidade e a vivência de situações em ambientes organizacionais, procurando favorecer ao estudante o desenvolvimento de iniciativas e práticas institucionais. Na busca de formar esse profissional, espera-se que o egresso conclua o curso preparado para assumir a gestão das organizações em qualquer âmbito e esfera (UFT, 2010, p. 14).

Neste sentido, o PPC propõe que os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes formadas no processo da prática curricular transcendam as fronteiras de uma disciplina em particular. A prática de técnicas administrativas é formada nas disciplinas de cunho profissionalizante, tendo como base os conteúdos de formação profissional. Exemplo: o aprendizado da elaboração e uso de manuais, conhecimento adquirido na disciplina de Organização e Métodos, pode perpassar a barreira da disciplina em situações ou resolução de problemas em outras disciplinas do grupo de conteúdos profissionais, inclusive do Estágio Supervisionado (transdisciplinaridade). Para Fourez (2008, p. 54) “as práticas transdisciplinares são situações particulares que solicitam transferências para lá das fronteiras disciplinares”.

Os temas transversais são indicadores que perpassam todas as disciplinas sem precisar que se tenha uma disciplina para que os alunos se apropriem desses conhecimentos, bem como as competências e habilidades propostas, que são gerais no seu aprendizado. Para a transdisciplinaridade funcionar de forma a se transformar em saberes e competências docentes, se torna necessária a mudança na prática curricular dos professores, começando pelo planejamento das disciplinas, o que ainda não é visível nos planos de ensino das disciplinas do semestre, seja de cunho interdisciplinar ou transdisciplinar. Os 19 planos analisados, continuam mostrando a lógica da disciplinaridade, mesmo que alguns apresentem algum avanço, foi verificado nas categorias do planejamento (ementas,



objetivos, conteúdos programáticos, estratégias ou procedimento de ensino, avaliação, bibliografia básica e complementar). Embora alguns apresentem em anexo um quadro (igual para todos, com as competências técnicas, de gestão e competências sociais, com espaços para o professor assinalar as que pretendem formar na sua disciplina.

A transdisciplinaridade vincula-se à teoria da complexidade e como princípio teórico procura estabelecer um processo de comunicação entre as disciplinas, em uma proposta de inter-relação entre diferentes saberes, na perspectiva de superação do processo de fragmentação (Santos, 2008; Cachapuz, S'a-Chaves & Paixão, 2004). Na concepção de Veiga-Neto (2005), a organização curricular pode ser organizada colocando em funcionamento a estrutura disciplinar e transdisciplinar. O professor "PF" tenta expressar a sua visão de como um conhecimento na área de administração pode ser abordado em diferentes disciplinas, posição que se opõe ao comentário do professor "PA", quando diz que o curso de Administração é carente de disciplinas humanísticas.

Como eu também sou um profissional da área de gestão de pessoas, eu vejo que a questão humanística, ela é um conteúdo, como é que posso dizer transversal dentro do curso de Administração. A gente não tem muitas disciplinas humanísticas, mas dentro das disciplinas de Administração, de Recursos humanos I, Recursos humanos II, Psicologia, dentro da própria teoria geral de Administração, se conseguem fazer relações com a área humanística. Então, não temos um rol de disciplinas específicas, mas vejo que isso é um conteúdo transversal, em algumas, a gente acaba moldando isso durante o curso (PF, out. 2012).

Os alunos ao criticar as disciplinas do curso, entraram em consonância com o professor "PF", disseram que a Sociologia, a Psicologia e Recursos Humanos contribuem para refletir a formação de valores humanos. Dizem que alguns professores procuram formar o pensamento crítico dos alunos, usando estratégias para desenvolver o senso crítico.

Na organização curricular do curso de Administração, a transdisciplinaridade pode ser entendida a partir do princípio que rege a prática curricular, a metodologia de ensino e proposta curricular, que resguarda a especificidade de cada disciplina, mas em seu conjunto é parte de um sistema que compartilha uma base comum do tema norteador: gestão e temas transversais.

Pela ordem de prioridade, a terceira decisão priorizada pelos professores, ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e os conteúdos do processo formativo inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração é menor do que as expectativas dos alunos de ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional e ter acesso aos princípios e a

concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.

Os professores atribuem sentido à sua prática pedagógica, a partir dos princípios que regem a sua atividade docente, as suas concepções e os seus conteúdos de ensino e de aprendizagem que indicam a sua relação com os alunos. Neste processo precisam fazer as articulações curriculares, as quais, na análise de conteúdo, aparecem como “construção da atividade de ensino”, indicando que “precisam conhecer o projeto pedagógico do curso e compartilhar saberes e conhecimentos em sessões das reuniões do colegiado do curso e das reuniões pedagógicas”. O que pensam alguns professores sobre a sua necessidade de organização para partilhar conhecimento, faz lembrar o que diz Coêlho (2005), que o ensino superior não é uma atividade desenvolvida sobre um objeto, um fenômeno ou uma obra de produção, é uma relação entre pessoas (professores x professores, professores x alunos e outros), envolvendo competências, habilidades, valores, atitudes, sentimentos e imaginação. Tardif (2011) nesta questão orienta a compreensão de que a relação docente com os alunos é moldada pelos seus saberes profissionais, que são plurais e heterogêneos.

#### 7.2.2 Prioridades dos professores e expectativas dos alunos relacionadas à qualidade da formação.

As prioridades docentes nessa área de decisão são menores do que as expectativas dos alunos. Analisando as decisões vê-se que a prioridade mínima dos professores é de estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito à formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração, que corresponde à situação dos alunos encontrarem professores parceiros, comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade (Quadro 37).

Verifica-se, no Quadro 37, que a prioridade mínima dos professores é menor do que a expectativa dos alunos. Analisando o consenso dos professores na questão, observa-se que é muito baixo e o dos estudantes é moderadamente baixo. Isto significa que à qualidade da formação, relacionada aos aspectos políticos, teóricos e pedagógicos, no momento, é mais evidenciada pelos alunos do que pelos professores.

Para além dos resultados dos questionários sobre a questão pedagógica, na análise de conteúdo algumas referências dos professores expressam a visão sobre os aspectos pedagógicos. Assim, “os professores do curso, de um modo geral, mesmo os experientes, ainda apresentam muita dificuldade na questão pedagógica por falta de formação, aperfeiçoamento e atualização na área”.. os professores

entrevistados sugerem que “o colegiado seja o espaço não só para reuniões, mas de possibilidade de se estabelecer uma relação entre os professores na construção de fóruns de melhoria contínua do curso, para se oferecer uma formação para os alunos de melhor qualidade”.

A universidade historicamente tem procurado se constituir como espaço de produção e não somente de reprodução de saberes. Nesse contexto deve haver uma preocupação e uma reflexão cautelosa das reformulações e inovação curricular promovida pelo Ministério de Educação. As políticas governamentais, nestas últimas décadas, vêm apresentando novas características, como: complexidade, interdependência e a singularidade (Zabalza, 2007). Neste âmbito de governança, a noção de tempo curricular inclui noção de lugar, assim, as trajetórias curriculares traçam tempo, lugares e finalidades que preservam os sistemas de poder e ideias, mudando-se as linguagens e os discursos (Pacheco, 2014).

Trazendo para a discussão os autores em referência para as questões políticas, teóricas e pedagógicas da formação do administrador, ressalta-se que o PPC de Administração tem como proposta a formação de um perfil profissional formado pelo curso no contexto curricular da prática pedagógica, com características normatizadas pelo MEC (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010). Neste aspecto, verifica-se o quanto é importante os professores se apropriarem dos fundamentos políticos, teóricos e pedagógicos que estão implícitos na prática curricular de sala de aula. Todavia, os alunos universitários não podem ficar alheios ao processo do conhecimento da profissão do administrador, dos fundamentos do currículo, da formação instrumental, da educação política e ideológica.

Nessa discussão sobre os fundamentos políticos, teóricos e pedagógicos inerentes à formação do administrador explicita-se a questão dos saberes e competências dos professores para tratar e considerar o fazer pedagógico. O modo de perceber, entender, agir e mobilizar saberes para solucionar os desafios da prática curricular pode vincular-se à formação docente e a questão do interesse pela profissão, pelo objetivo do ensino de qualidade e pela postura política assumida pelos professores, como pessoa e como profissional.

Dentre as reflexões teóricas, a epistemologia da prática teorizada por Schön (1992), pressupõe que o professor na construção da sua identidade profissional deva passar por um processo de reflexão, para além de analisar as rotinas e técnicas na prática pedagógica. Ele pode criar estratégias de perceber questões ocultas em contextos conflitivos e divergentes, estabelecer novas referências e formas de se relacionar com a realidade. Pensar o currículo como projeto desenvolvido na prática curricular, é pensar na articulação das ações coletivas com partilha, negociação de interesses, de

recursos e vivências de processos que proporcionam um novo sentido e construção de novas racionalidades (Leite, 2008).

Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes é uma quarta prioridade, a qual é menor do que a expectativa dos alunos de vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar e ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilitam a investigação/ troca de experiências.

Falar da questão da competência dos professores no processo curricular em sala de aula, significa aprofundar os conhecimentos relacionados com as teorias da Administração, da educação entre outras que fazem parte da grade curricular do curso e da prática docente. A respeito da construção de saberes, competências e habilidade profissionais, Tardif (2002) diz que são adquiridos na área da formação docente e da educação.

Destacaram-se algumas opiniões referenciadas nas análises de conteúdo das entrevistas, que permitiram fazer uma leitura do resultado dos questionários. As referências dos docentes sugeriram que “os professores precisam buscar dinâmicas diferentes, diversificar os estímulos, para isso, necessitam atualizar-se na dinâmica de sala de aula”; ou ainda, “a dificuldade de gerenciar a disciplina tem sido a falta de experiência e do saber relacionar-se com os alunos e transmitir os seus conhecimentos”.

Esse tipo de reflexão sobre as dificuldades docentes nas estratégias de ensino, no processo de interação com os alunos e na didática de ensino, traz a tona a dificuldade da transformação curricular em prática curricular de sala de aula. Na discussão de Pacheco (2014) sobre conhecimento, ele aborda a transformação curricular como um conceito mais amplo do que a transposição didática. Não obstante, a transformação curricular se traduz como um processo de ensino e aprendizagem capaz de converter o currículo prescrito<sup>24</sup> e o currículo programado<sup>25</sup> num projeto em ação. Neste trabalho, a prática curricular em sala de aula se diferencia do modelo de ensino universitário criticado por Masseto (2005), aquele que o professor do ensino superior transmite as informações para os alunos e experiências consolidadas, com a finalidade que os mesmos os retenham, absorvam e reproduzam nas provas avaliativas.

---

<sup>24</sup> Proposta curricular em nível nacional para o curso de Administração.

<sup>25</sup> Projeto pedagógico do curso de Administração.

No que diz respeito aos saberes e competências docentes, as opiniões referenciadas nos resultados foram as seguintes: “os professores devem conhecer as teorias, os recursos didáticos e saber se relacionar com os alunos”; “alguns por iniciativa e por habilidade própria conseguem desenvolver reflexões com os alunos”. Essas foram prescrições dos professores preocupados com as competências para o ensino, desde as competências de articular conhecimentos, às didático-pedagógicas e às de comunicação para uma melhor interação com os alunos.

Os alunos também manifestaram as suas opiniões sobre a questão: compreendendo que “os professores devem ter conhecimento do curso de Administração em relação à carreira de administrador”; “ter domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais e competências para repassar as teorias para formar o administrador”.

A questão do repassar conhecimento caracteriza a concepção dos alunos sobre o ensino e aprendizagem (transmissão/recepção). No entanto, é interessante destacar duas referências feitas pelos alunos “o currículo pode melhorar a postura dos alunos e o senso crítico”; “pode melhorar as atividades e os conhecimentos no processo de aprendizagem”. Nesta visão, percebe-se que existe uma expectativa sobre o currículo escrito e do currículo programado do curso, no sentido de transformar-se em prática curricular em sala de aula.

A transformação do currículo em uma prática curricular é uma relação de respeito e de parceria (Pacheco, 2014), o que não condiz com a concepção de alguns professores sobre perfil dos seus alunos, como: “sujeito dependente, com pouca base”, “com fragilidade na escrita”, “com baixo raciocínio lógico”, “com pouca responsabilidade”, como “aquele que perspetivam, apenas a aquisição de um diploma”, “aquele de visão academicista e imediatista”. O quão é contraditório com as preocupações discutidas pelos professores sobre as competências docentes. Esta questão pode ser refletida a partir da possibilidade dos professores encontrarem estratégias de mediação para mudar tal situação problemática, que está presente no contexto curricular de sala de aula.

É importante que os professores procurem interagir com a proposta curricular das DCN (Resolução n.4 do CNE/CES, 2005) e do PPC (Resolução do CONSEPE n.15, 2010), que nas suas diretrizes de formação vislumbrem as prioridades orientadoras do processo formativo, como o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos do curso de Administração, que é: de definir e resolver problemas; de expressão e comunicação conforme a profissão; de reflexão e atuação de forma crítica; de desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e analítico, vinculados aos valores e as práticas administrativas em diferentes contextos organizacionais e sociais; da aquisição da capacidade de

iniciativa, de criatividade e de determinação, da vontade política, administrativa e de aprender, considerando os aspectos éticos da profissão; transferir conhecimentos e experiências para o campo profissional. Assim, os professores entendem, que os alunos universitários não chegam prontos no contexto de aprendizagem, eles são responsáveis por essa formação.

Refletindo sobre o projeto pedagógico Saviani (1997) entende que é através dele que se interpreta o planejamento pedagógico, se elabora o currículo e atividades que orientam as ações. Dando continuidade a essa análise, Pacheco (2002) comenta que o projeto pedagógico tem como base a lógica da profissionalidade docente, reconhecendo que a sua elaboração deve ser feita pelos professores que propõem a intervenção didática respaldados nas seguintes questões: o que ensinar? Como e com que ensinar? O que, como e o que avaliar? Cachapuz, S'a-Chaves, e Paixão (2004) incluem os princípios de operacionalização como: o da flexibilidade, transversalidade, diferenciação e de mobilidade.

Essa perspectiva curricular é mobilizada no discurso dos professores que fizeram as seguintes referências sobre as relações sociais e de trabalho, perspetivando que os docentes devem ter: “competência para transformar a aula numa convivência para favorecer aos grupos de discussões”; “transformar a atividade de ensino em uma atividade humana, de vivência, de convivência, de alegria, de entusiasmo”; “constatam que a maior dificuldade de ensinar é a de estabelecer relações sociais com os alunos, perceber as necessidades, reconhecendo que o tempo é um indicador de melhoria dessas condições docentes”. Verifica-se que se encontra implícito a competência dos professores relacionados à questão do saber ensinar. Para compreender essa relação é preciso entender que as competências profissionais se constroem na formação profissional e na prática docente (Perrenoud, 2002).

Neste aspecto da profissão docente, Pacheco (1995) aborda algumas competências e habilidades que, primordialmente, alguém deve desenvolver para ser professor, como: a habilidade de transformar valores em conteúdo de ensino; tomar decisões pré-ativa no processo de decisão do planejamento; tomar decisões referentes aos aspectos didáticos e pedagógicos; estabelecer comunicação, interagir com os colegas da profissão e com os alunos, bem como, promover a interação entre alunos; adequar os materiais e recursos ao ensino e aprendizagem; realizar a avaliação educativa; gerenciar e controlar a prática curricular e relacionar-se consigo e com os outros. Em fim, o currículo, a experiência e o conhecimento são aspectos imprescindíveis na prática curricular em sala de aula.

As prioridades, as expectativas, os discursos e as entrelinhas dos documentos se entrelaçaram de um modo, que permitiram fazer uma leitura da prática curricular em sala de aula. Assim, os resultados revelaram a necessidade da mesma ser conduzida de modo a ser reordenada, mediante uma postura política de decisão curricular, pautada em discussões e saberes profissionais da profissão docente.

### 7.3 Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação no contexto curricular

Falar de avaliação como uma decisão do contexto curricular no ensino superior implica na compreensão do tipo de avaliação, que é tratado nesse estudo. Sordi (2005) considera a avaliação como um dos componentes do trabalho docente e como uma decisão política, mas ao ser tratada tecnicamente, ela é destituída de suas reais intenções. Alves e Machado (2008) percebem a avaliação como uma relação de valores que determina a escolha entre avaliar e controlar. É nesta perspectiva, que a análise da decisão de avaliação foi realizada (Quadro 38).

Quadro 38. Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na prática de avaliação no contexto curricular

Grau	Associação	Prioridades	Expectativas
Máximo	Avaliação como orientadora da aprendizagem e	Deixa claros os critérios de avaliação para os estudantes (M =3,85; DP: 1,26).	Obter acesso aos critérios de avaliação (M=3,81;DP=1,02). Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo (M= 4,13; DP=0,98).
intermediárias		Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário (M=2,85; DP: 1,38).	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos (M= 4,11; DP=0,89). Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina (M= 4,10; DP=0,87).
	Avaliação: Melhoria da aprendizagem e instrumentos de avaliação	Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino (M=2,90; DP=1,29).	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado (M=3,94; DP=1,07)
		Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes (M=2,80; DP=1,50).	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados (M=4,17; DP= 0,88). Realizar outras provas, para além dos testes (M=3,84; DP=1,06)
Mínima		Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina (M=2,60; DP=1,42).	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos (M=4,02; DP= 1,13).

### 7.3.1 Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação como orientadora da aprendizagem.

A prioridade máxima de deixar claros os critérios de avaliação para os estudantes é maior para os professores do que a expectativa dos alunos obterem acesso aos critérios de avaliação, mas os alunos apresentaram uma expectativa maior em realizar auto-avaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo. Os critérios de avaliação são mais significativos para os professores do que para os alunos no que diz respeito a ficar ciente das regras da avaliação. Em contrapartida, os alunos tem maior expectativa na autoavaliação, mas o consenso nesta questão é baixo.

Nesta dimensão, apenas a prioridade máxima ficou acima da média, os professores se dispersaram nas respostas e o consenso ficou muito baixo. Fica difícil de fazer um juízo de valor sobre esse dado, pois precisa de uma investigação minuciosa para entender essa situação da avaliação no ponto vista dos professores. Este aspecto da avaliação da aprendizagem na prática curricular necessita de uso de parâmetros avaliativos e de busca de uma consistência interna, objetivos, conteúdos (Alves, 2004). Desse modo, deixar claro os critérios de avaliação, cria-se transparência no processo de avaliação e os alunos ficam cientes do que é esperado deles (Fernandes, Alves & Machado, 2008).

A autoavaliação, segundo Alves, Flores e Machado (2011), é uma atitude de conscientização, nela o sujeito aprende a olhar para dentro de si, mas não é realizada aleatoriamente é preciso se orientar pelos critérios da avaliação, que no contexto da prática curricular são negociados e apropriados para orientar as decisões. Ainda de acordo com os autores, tais decisões na autoavaliação são orientadas por uma base e um referencial internalizado.

Falar de critérios de avaliação é importante entender que esse pode se transformar em processo negociado nas disciplinas. Quando ficam claros os critérios é porque os alunos têm acesso aos mesmos (Sordi, 2005). Segundo a autora, os professores precisam estabelecer essa relação com seus alunos, que implica um caminho de ida e de volta, de respeito e acolhimento. Na concepção de Pacheco (1995), nesta relação, entre professores e alunos, é importante à questão do diálogo, pois a avaliação tem regras lógicas bem definidas e pode ser compartilhada por eles.

A avaliação com suas regras abrange diferentes dimensões: a pedagógica - o processo didático e a lógica da ajuda da aprendizagem; a institucional - o diálogo entre os atores e o intercâmbio



conflitual; a social - a articulação entre instituição e sociedade e a lógica da orientação em função das necessidades sociais e do mercado de trabalho (*Ibidem*, 1995).

Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário, foi dada menos prioridade pelos professores se comparada as expectativas dos estudantes de ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos e desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina. Essas expectativas são maiores e com um nível de consenso moderadamente baixo. Neste sentido, infere-se que a avaliação como orientadora da aprendizagem tem uma boa aceitação por parte dos alunos, o que não é expresso no resultado dos professores.

A avaliação de processo implica naquela realizada durante o ensino e a aprendizagem, nesta se avalia o conhecimento, as competências, as habilidades e as atitudes do professor e alunos (Pacheco, 1995). Na avaliação de processo, o professor faz uma análise do aprendizado dos alunos, que diz respeito ao acesso dos estudantes ao conhecimento científico abordado na unidade de ensino, as estratégias utilizadas para se apropriarem dos conhecimentos, as relações e reflexões que fazem a partir daquilo que estão aprendendo. Esse é um aspecto importante ao professor para interagir com os estudantes, para rever suas estratégias de ensino, sua forma de comunicação, a reorientação do trabalho em grupo e individuais. Essa etapa faz parte da decisão de reconhecer a avaliação como componente do trabalho docente (Sordi, 2005). Na continuidade da triangulação utilizou-se como referência o Quadro 38.

### 7.3.2 Prioridade dos professores e expectativas dos alunos na avaliação: melhoria da aprendizagem e instrumentos de avaliação

A prioridade mínima de usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina, teve menos prioridade para os professores do que para os alunos realizarem avaliação dos professores dos semestres letivos. Se os professores dão menos prioridade à questão de sua avaliação e os alunos têm mais expectativas, não há um consenso nem uma negociação entre professores e estudantes no quesito avaliação docente no contexto da prática curricular na sala de aula.

Em contrapartida, o PPC (Resolução do CONSEPE n. 15, 2010) prevê que o processo de avaliação no curso seja entendido como uma relação entre avaliado e avaliador e que os alunos devem ter oportunidade de avaliar seus professores. O documento propõe que a participação docente e

discente seja aberta e transparente como possibilidade de garantir a legitimidade do processo avaliativo.

O PPC ainda orienta que a avaliação docente seja ampla, para além do domínio do conteúdo, inclui-se o compromisso em sala de aula, a assiduidade, a pontualidade, o compromisso com o ensino e a comunicação.

A quarta prioridade dos professores avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes é mais baixa do que as expectativas dos alunos de realizar provas com os conteúdos estudados e outras provas, para além dos testes. A terceira prioridade dos professores: usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino, em conformidade com a média e desvio padrão, não é reconhecida como relevante na avaliação no contexto da prática de sala de aula, mas receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado é uma expectativa para os alunos menos baixa do que a dos professores. Esse resultado leva a inferir que não há uma articulação bem definida entre ensino e avaliação, considerando que professores e alunos deram menos significado as questões da avaliação que permitem refletir o ensino e a aprendizagem. Fernandes (2011) discute que essa falta de articulação é uma das características do ensino pautado no paradigma da transmissão.

Tal concepção de avaliação interfere na postura do avaliador, o qual pode voltar-se para avaliação como instrumento de exclusão ou como diz Alves, Flores e Machado (2011) avaliação como prestação de contas, objetivando classificar os alunos como os melhores ou os piores. A mudança desse tipo de avaliação para uma nova experiência como pressupõe Vial (2008), permitindo a troca entre o sujeito no contexto da prática de avaliação, permite estabelecer uma relação de confiança, de respeito, de compromisso entre quem avalia e quem é avaliado.

Na análise ds entrevistas verifica-se que os professores tratam da avaliação externa que o MEC fez ao curso. Nesta, foi atribuído a pontuação quatro, numa escala de 1 a 5. Os professores dizem que essa avaliação foi feita com base no Projeto Pedagógico, na estrutura da universidade, laboratórios e na avaliação de professores e alunos. Sobre a avaliação interna, os docentes se referiram a avaliação dos alunos sobre o curso, quando fazem apontamentos negativos diante de fatos que trazem prejuízo a eles.

A avaliação da instituição é a avaliação da administração central, com a finalidade de obter “dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores”(Libâneo,

2004,p. 239). Assim, o MEC emite juízo de valores e toma as decisões relacionadas com o desenvolvimento da instituição. Neste aspecto, é preciso que os professores desenvolvam reflexões sobre os objetivos explícitos e implícitos nas avaliações oficiais para evitar que esvazie o ensino universitário, por não criar critérios de relevância social em detrimento da autonomia da universidade (Sordi, 2005).

#### 7.4 Caracterizações dos saberes e competências dos professores para lecionar no curso de Administração.

As universidades, apesar de exigirem cada vez mais conhecimentos, podem cair na cilada apontada por Kuenzer (2008), de não exigir o saber fazer necessário para gerir o ensino no contexto da prática curricular. Na busca de responder a questão da caracterização dos saberes docentes, questionam-se quais os saberes mais importantes para os professores ensinarem no curso de administração? Quais os níveis de importância atribuídos a esses conhecimentos de Ensino? Apontá-los seria uma ousadia, dizer que os conhecimentos priorizados pelos professores não é valioso, seria heresia. Como supõe Pacheco (2014) os conteúdos de ensino e aprendizagem são atribuídos por opções curriculares que não são neutras e nem apolíticas (Quadro 39).

Quadro 39. Os saberes científicos e didático-pedagógicos para lecionar no curso de Administração.

Saberes e competências científicas para lecionar									
2		3		5		4		1	
Utilização do conhecimento científico da área.		Domínio do conteúdo que leciona.		Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.		Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.		Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada	
Professor M=3,65 DP=1,22	Aluno M=3,12 DP=1,25	Professor M=3,60 DP=1,53	Aluno M=3,68 DP=1,53	Professor M=2,70 DP=1,26	Aluno M=3,03 DP=1,31	Professor M=2,55 DP=1,23	Alunos M=2,34 DP=1,35	Professor M=2,50 DP=1,47	Aluno M=2,87 DP=1,37
Saberes e competências didático-pedagógicas									
DSCDP3		DSCDP2		DSCDP1		DSCDP4		DSCDP5	
Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino.		Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.		Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.		Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.		Avaliar considerando um referencial para avaliação.	
M=3,55 DP=1,23	M=3,41 DP=1,27	M=3,20 DP=1,24	M=2,82 DP=1,32	M=3,10 DP=1,55	M=3,13 DP=1,37	M=3,05 DP=1,43	M=3,42 DP=1,44	M=2,10 DP=1,33	M=2,24 DP=1,34

O grau de importância indica quais os saberes mais relevantes para os professores lecionarem no curso de administração, do ponto de vista dos professores e dos alunos. Para lecionar no curso de administração no mínimo os docentes devem dominar os saberes científicos e terem desenvolvidas as competências didático-pedagógicas. As análises de inferências mostraram que o ponto de vista dos alunos e professores se assemelham, mas, observamos uma diferença de grau entre as repostas dos professores e alunos (Quadro 40)

Quadro 40. Os saberes científicos e competências para lecionar no curso de Administração do ponto de vista dos professores e dos alunos.

Ordem de importância dos saberes científicos	Professores (M)	Alunos (M)
Utilização do conhecimento científico da área.	3,65	3,12
Domínio do conteúdo que leciona.	3,60	3,68
Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.	2,70	3,03
Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes	2,55	2,34
Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada	2,50	2,87
Média geral	3	3

Levando em consideração o valor da média geral (3), há diferença de padrão somente na terceira linha do quadro, referente ao domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico, que é pouco relevante para os professores e relevante para os alunos. As demais decisões estão no mesmo padrão, acima da média ou abaixo da média, o que se diferencia é o grau de relevância (Quadro 40). Assim a ordem de relevância dos saberes e competências científicas atribuídas pelos professores e alunos não foram iguais, mas se assemelham no padrão.

- A utilização do conhecimento científico da área tem um nível de relevância mais alto para os professores do que para os alunos;
- O domínio do conteúdo que leciona tem um nível de relevância mais alto para os alunos do que para os professores;
- Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico é pouco relevante para os professores, mas é relevante para os alunos.
- A relação entre os conceitos que explora junto dos alunos tem um nível de relevância mais baixo para os estudantes do que para os professores;

- o domínio de uma vasta bibliografia atualizada tem um nível de relevância mais baixo para os professores do que para os alunos.

Neste campo dos saberes científicos para lecionar no curso de administração houve uma aproximação maior entre professores e alunos. A interação dos professores e alunos na compreensão do conhecimento que é mais importante para se ensinar no curso, ainda tem certa diferença, que não foi considerada como significativa, porque há semelhança entre o padrão de respostas.

Nas entrevistas os professores fizeram algumas considerações sobre os saberes. Como é dito por “PA”: o saber mais relevante é o domínio do conteúdo específico da disciplina, o professor deve ser especialista na área de ensino para transmitir o conteúdo; “PB” é da mesma opinião que o saber mais importante é o do domínio do conteúdo específico da disciplina e dos conceitos afins. Outros professores dizem que o conhecimento de ensino deve ser aprofundado nas teorias da Administração. Os professores que trataram dos saberes científicos para lecionar no curso de administração divergiram do resultado do questionário, que teve como prioridade máxima o conhecimento científico da área. Os alunos asseguraram a mesma postura, para 100% dos entrevistados dominar a matéria ou a disciplina é o saber mais importante.

Ainda verificou-se a opinião de professores e alunos relacionada aos saberes e competências didático-pedagógicas, como se observa no Quadro 41.

Quadro 41-. Os saberes e competências didático-pedagógicas para lecionar no curso de Administração do ponto de vista dos professores e dos alunos.

Ordem de importância dos saberes e competências didático-pedagógicos	Professores (M)	Alunos (M)
Gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino.	3,55	3,41
Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes	3,20	2,82
Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.	3,10	3,13
Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.	3,05	3,42
Avaliar considerando um referencial para avaliação.	2,10	2,24
Média geral	3	3

Partindo do entendimento de que o grau de importância dos saberes didático-pedagógicos é uma decisão compartilhada entre professores e professores e alunos, lembra-se, então, que para ensinar, de um modo ou de outro, se faz uso dos saberes e competências didático-pedagógicas. Para hierarquizar as decisões que viabilizam o ensino no curso de administração no contexto curricular, os

professores mobilizam seus saberes sobre o ensino e os alunos sobre suas vivências acadêmicas. Neste sentido, verificando o ponto de vista dos professores e dos alunos, assinala-se que:

- gerenciar os conteúdos vinculados à formulação dos objetivos, as estratégias, as atividades e avaliação de ensino tem um nível de relevância mais alto para os professores do que para os alunos (DSCDP3);
- articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, é uma decisão que nas percepções dos professores e dos alunos se diferenciam. Os professores consideram a decisão relevante e os alunos pouco relevante (DSCDP2);
- fazer a planificação das aulas, tomando como referência o currículo do curso de Administração, é mais relevante para os alunos do que para os professores (DSCDP1);
- gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador tem um nível mais alto de relevância para os alunos do que para os professores (DSCDP4);
- avaliar considerando um referencial para avaliação tem um nível de importância mais baixo para os professores do que para os alunos (DSCDP5).

Nas decisões didático-pedagógicas, observa-se que há uma diferença de padrão, na segunda linha do quadro 41. Verifica-se que os professores consideram relevante a decisão docente de articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes, em contrapartida os alunos consideram a decisão pouco relevante.

Na opinião dos professores entrevistados, os saberes didático-pedagógico é de “difícil trato”, diante da necessidade de aperfeiçoamento e atualização na área pedagógica. Ainda é considerado que a atividade de ensino se relaciona com o domínio das metodologias inovadoras, juntamente com as ferramentas que permitem a transmissão do conhecimento. As respostas ao questionário mostram que a parte dos saberes didático-pedagógico é de interesse dos professores, visto que apenas a questão avaliar considerando um referencial para avaliação ficou abaixo da média, as demais tiveram prioridade na atividade de ensino.

As concepções docentes, que foram destacadas nas referências, sobre as metodologias utilizadas na sala de aula também são divergentes, quando os professores fazem suas referências sobre os saberes e competências didático-pedagógicas. Entende-se que os docentes ao explicitarem essa questão, tomam como base as suas experiências e o nível de saberes profissionais, caracterizando, assim, diferentes argumentações. Para Tardif (2011, p. 195) o saber como atividade

discursiva, procura validar por meio de argumentos, operações discursivas e linguísticas, uma posição ou uma ação.

Confirmar tais saberes sem relacionar com o processo formativo dos professores é deixar de lado o aspecto primordial referente à profissionalização docente. Neste aspecto, observa-se que os resultados dessa investigação sugerem “curso de pequena duração para a aprendizagem docente” referentes à: “relação entre ensino e aprendizagem na educação superior” “capacitação didática para professores iniciantes”; “cursos de extensão de elaboração de provas, de recursos didáticos e de orientação pedagógica”.

Essas ideias relacionadas aos resultados demonstram a necessidade dos professores do curso de Administração construírem novos saberes e competências para lecionar no curso de administração. Ainda são apontados os cursos de “pós-graduação: mestrado e doutorado”, como esforços individuais e propostas da UFT para qualificar os professores como profissionais do ensino superior.

### 7.5 A ética dos professores e alunos no contexto da prática curricular.

A dimensão ética diz respeito às relações humanas, de respeito, compromisso e responsabilidade. O grau de concordância de professores e alunos permitem verificar como esta relação ocorre no contexto da prática curricular em sala de aula, levando em consideração as relações sociais e de trabalho (Quadro 40).

Quadro 42. As diferentes percepções entre professores e alunos.

Percepções sobre pontualidade e assiduidade		
10	São pontuais em suas atividades com os estudantes. (M=4,60; DP=0,50).	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos (M=4,08; DP=0,96).
9	São assíduos em suas atividades com os estudantes (M=4,50; DP=0,61).	São Assíduos e pontuais com horários em sala de aula (M=3,86; DP=1,00).
Média geral	4,44	4,30

No Quadro 42, os resultados mostram que os níveis de concordância se diferenciaram entre professores e alunos no que se refere à assiduidade e pontualidade. Falar dessa questão da pontualidade e assiduidade implica reconhecer as questões de atitudes, de compromisso e de responsabilidade assumida consigo e com o outro.

As atitudes e os compromissos no campo profissional vinculam-se à “articulação de saberes, saberes e atitudes” (Estrela, 2010, p.67). É o que a autora designa de profissionalidade, uma

competência profissional referenciada em valores aceitáveis e que ajuda na construção de novas posturas no contexto educativo e social. A questão do respeito, da responsabilidade e compromisso é permeado por valores e atitudes que, como concebe Camargo (2009), são partes do trabalho docente. Outras questões foram relacionadas à ética no contexto da sala de aula (Quadro 41).

Quadro 43. Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas relevantes.

Percepções semelhantes entre professores e alunos		
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais. (M=4,70; DP= 0,47)	Respeitam pessoas com necessidades especiais.(M= 4,64; DP= 0,57)
2	Respeitam as diferenças de gêneros. (M=4,65; DP=0,49)	Respeitam as diferenças de gêneros (M=4,37; DP= 0,75)
3	Respeitam diferenças étnicas (M=4,50; DP= 0,69)	Respeitam as diferenças étnicas (M=4,51; DP= 0,66)
5	Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros. (M=4,50; DP=0,95)	São comprometidos com a própria formação. (M=4,37; DP=0,76)
Média geral	4,44	4,30

No Quadro 43, as questões éticas se assemelharam pelo nível de concordância, com destaque para as questões de tolerância, respeito a diversidade e solidariedade. Os níveis de concordância estão relacionados aos valores que a sociedade brasileira e as universidades vem discutindo, no sentido da formação da cidadania.

Com efeito, a questão ética está sempre presente quando os professores e alunos, agem de acordo com os princípios, valores, normas e moral (Estrela, 2010). Para a autora o reconhecimento da ética docente tem seu fundamento na própria natureza da educação e do ensino.

A universidade brasileira tem incorporado o discurso da autonomia e da responsabilidade e os cursos em sua singularidade entram com a contrapartida para formar e educar os alunos, agregar o elemento da ética no discurso e nas ações, sejam dos professores ou dos alunos. Em seguida verifica-se (Quadro 44).



Quadro 44. Percepções dos professores e alunos sobre questões éticas consideradas menos relevantes.

Questões éticas relacionadas ao ensino e aprendizagem		
1	Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes ( M=4,35; DP=0,49).	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores ( M=4,35; DP=0,75).
7	Sentem-se responsáveis pela formação dos seus alunos (M=4,30; DP= 0,86).	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional (M=4,27; DP=0,87).
6	Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles (M=4,30; DP=0,98)	Respeitam os seus professores e colegas, independente de comparação (M=4,65; DP=0,62).
8	Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos (M= 3,95; DP=0,95).	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária (M=3,93; DP=0,98).
Média geral	4,44	4,30

Observa-se que as questões diretamente relacionadas com o ensino e aprendizagem tiveram um nível de concordância menor, como parte da postura docente e discente no processo da prática curricular em sala de aula. Com exceção da questão do do trabalho colaborativo e do respeito por professores e colegas que os alunos atribuem relevância e o professor pouca relevância. Investigar a competência ética como parte da profissionalidade docente é pertinente que se confirme a importância dada pelo coletivo de professores as decisões relacionadas com o respeito, tolerância e a cooperação. De acordo com o resultado, percebe-se que a questão ética no contexto curricular do curso de Administração da UFT ainda não está constituída como um conjunto de princípios e valores da prática curricular, pois constata-se que se encontra em um nível pessoal dos valores mais amplos transmitidos pela sociedade e não dos valores necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais apresentaram-se as principais conclusões do presente estudo e as limitações encontradas durante o processo de investigação, tendo sido proposta algumas recomendações, com o propósito de criar novos caminhos para as futuras investigações.

Os resultados da pesquisa apresentaram algumas conclusões sobre o currículo e profissionalidade docente relacionado com o problema de investigação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento da prática em sala de aula? Para responder a este problema foram formulados os seguintes objetivos: a) analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; b) caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins; c) examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares; d) analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração vinculado as DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT; e e) identificar os indicadores das atividades de pesquisa e extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a investigação foi desenvolvida com base em cinco dimensões: organização e estruturação curricular; prática curricular em sala; prática curricular de avaliação; saberes e competências; e ética em contexto curricular.

No que se refere ao primeiro objetivo: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular foi alcançado conforme se verificou nas dimensões (D1, D2 e D3).

Na dimensão (D1) as prioridades dos professores se diferenciaram das expectativas dos alunos, que foram maiores. A partir dessa divergência, concluiu-se que em relação às prioridades e expectativas das necessidades formativas no contexto curricular, os professores e a coordenação precisam discutir com os alunos de forma sistematizada as questões curriculares relacionadas com as necessidades formativas da profissão, implícitas ou explícitas na organização e estruturação curricular.

No que diz respeito às prioridades e expectativas relacionadas com os fundamentos da organização curricular, não há um consenso entre o interesse dos docentes e discentes, por um lado, os professores entendem que discutir os fundamentos subjacentes ao currículo do curso é menos prioritário para a organização curricular e objetivam formar empreendedores para a sustentabilidade da região, por outro lado, os alunos compreendem que a sua formação de qualidade está relacionada com o mercado de trabalho, assim ficou evidenciada a falta de clareza na definição dos objetivos do currículo e a falta de negociação entre estes atores. Ainda há uma divergência na compreensão do conceito de flexibilidade curricular entre os professores, uns interpretam o currículo como flexível e outros como inflexível.

Entende-se que o currículo do curso de Administração tem a possibilidade de ser mais flexível, desde que não permaneça preso às noções do currículo como estrutura sequenciada de disciplinas. No entanto, a ênfase está centralizada nos conteúdos específicos das disciplinas e nos conhecimentos científicos da área. Em contrapartida, a articulação do currículo local com a proposta do MEC organizada no Projeto Pedagógico pode ser considerada ainda baixa. Nesse sentido, torna-se importante explorar noções mais abrangentes do currículo no que diz respeito aos princípios que regem a proposta curricular do curso.

As dimensões dos conteúdos propostas pelas DCN/MEC constituíram-se como base para a organização das disciplinas da matriz curricular do PPC, visando a formação do administrador. A estrutura do currículo com carga horária e conteúdos foi vista por alguns professores e alunos como possibilidade para a formação do pensamento crítico, no entanto, há uma ênfase maior do modelo clássico da Administração fortemente influenciado pelo tecnicismo de Taylor, Tyler e Taba.

Constatou-se que existe divergência entre o ponto de vista dos professores, e entre o ponto de vista de professores e alunos, o que evidencia a necessidade de uma melhor discussão na reestruturação curricular, para consolidar o currículo do curso de modo a equilibrar os conflitos e uma melhor articulação entre o currículo oficial e o local.

O terceiro objetivo na conclusão foi dividido conforme as dimensões para dar suporte aos resultados. Assim, examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso, foi importante para dar maior consistência as considerações finais.

Na dimensão da organização e estruturação do currículo foram identificados os seguintes indicadores: a construção do projeto pedagógico; a implantação do currículo; crítica ao currículo; estrutura do currículo.

Face a discussão do currículo ficou evidente a falta de diálogo entre professores e entre professores e alunos durante o processo de construção do PPC e ainda se identificou a falta de conhecimento dos alunos a organização e estruturação curricular. Nos discursos dos professores ficou claro que a estruturação da matriz curricular está de acordo com os objetivos do MEC. Quando se referem a implantação de disciplinas voltadas para a pesquisa e para o empreendedorismo. Em contrapartida, os alunos perspectivaram disciplinas voltadas para a sua qualificação, visando alcançar emprego no mercado de trabalho. Os discursos dos professores e alunos coincidiram com os resultados da pesquisa quantitativa.

As necessidades formativas como indicadoras da organização e estruturação curricular não é compreendida da mesma forma pelos professores e alunos. Os professores dizem que o colegiado do curso é um órgão de decisão central, *fórum* de discussões dos seus membros capaz de fomentar debates sobre a melhoria da qualidade do curso, bem como, cumprir com as diretrizes e objetivos da universidade e determinar o que é necessidade ou não para o curso, deste modo, a decisão fica a cargo do colegiado deixado de lado a negociação com os discentes.

As concepções dos professores e dos alunos foram consideradas também como indicador da organização e estruturação curricular. A “concepção do aluno de administração” foi compartilhada como uma visão negativa (pelos professores) e negativa ou positiva (pelos alunos) A “concepção de curso” também se diferenciou como visão de curso fechado e ortodoxo ou visão que contribui com uma formação de qualidade. Observou-se que os professores não se referenciaram no PPC para falar sobre os perfis perspectivados pelo curso, assim as suas concepções formadas com base nas observações quotidianas, deixaram claro um tipo de aluno com dificuldades de envolvimento com o processo formativo e dificuldades intelectuais. Neste sentido, precisam fazer uma reflexão sobre o nível dos alunos, sobre a responsabilidade e sobre as estratégias para elevar o nível do curso com base no PPC. Essa discussão pode ser compartilhada com outros professores da universidade que possam colaborar na busca de soluções para os problemas.

A implantação do currículo novo do curso, na visão dos professores aparece um tanto confusa, não fica clara a transição entre o currículo anterior e o novo currículo. Diante desta situação, uma das decisões que pode contribuir com a expectativa dos alunos é considerar um período de transição, a

partir da sua implantação, desde que os alunos que entrem no curso ingressem no currículo novo e os demais permaneçam na grade anterior, até a última turma do currículo antigo, o que implicará a sua extinção. De outro modo, cria-se transtorno para os alunos, que devem ter os seus direitos respeitados.

A questão da flexibilidade do currículo discutida pelos professores é divergente, e ainda há sentidos diferentes dados a essas questões, uns percebem a criação de pré-requisitos como elementos que não flexibilizam o currículo, por impedir a mobilidade do aluno no curso, outros, como elementos que dão maior flexibilidade por criar nova metodologia e maior responsabilidade. Os alunos compreendem essa flexibilidade de dois modos, uma como mobilidade no sentido do curso permitir ações de intercâmbio em outras universidades, outro, a flexibilidade é entendida como mudança na base curricular. Diante da divergência entre o ponto de vista dos professores e dos alunos, se evidencia a necessidade de uma melhor discussão na reestruturação curricular, para consolidar o currículo do respectivo curso, de modo a equilibrar os conflitos e construir saberes curriculares para uma melhor reflexão sobre as concepções das decisões curriculares no âmbito do ensino de Administração.

As tendências que aparecem na escolha das disciplinas e a pseudomudança (mudança somente de nomenclatura como é percebida por professores e alunos) é uma questão que carece de uma reflexão, visto que, o currículo novo corre o risco de não trazer novas contribuições para a formação profissional do administrador.

A organização e estruturação curricular é um assunto a ser tratado por diversos segmentos, por intermédio de diversas comissões formadas pelos interessados. Entendeu-se que é a partir dessas articulações que professores e alunos podem compreender, reconstruir e implantar o currículo local. Desse modo, a organização curricular somente irá imprimir uma nova visão de curso, quando o desenvolvimento do currículo se apoiar na profissionalidade docente e em posturas políticas (profissionalismo), que articulem os diversos interesses na organização curricular.

Essa falta de articulação entre as necessidades formativas e os fundamentos da organização curricular leva a uma postura de adotar ou ignorar a proposta de caráter normativo e em contrapartida os alunos são classificados aptos ou não aptos para se enquadrar no que se imagina que seja a formação superior. Isso gera uma situação de desconforto no contexto curricular.

Na dimensão (D2), referente às prioridades dos professores e expectativas dos alunos no âmbito da prática curricular em sala de aula, constatou-se que, as prioridades dos professores foram menores do que as expectativas dos alunos em todas as questões. As prioridades dos professores e expectativas dos alunos relacionadas ao planejamento curricular e a configuração do ensino, tanto os professores como os alunos deram uma importância significativa ao planejamento.

Para os discentes, o plano de ensino é considerado como um instrumento de direcionamento da aprendizagem, como guia do conteúdo, indicador do trabalho pedagógico e da metodologia de ensino e da relação entre teoria e prática. No que se relaciona ao desenvolvimento da prática curricular, os professores mostraram que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são prioridade pedagógica, os alunos têm a expectativa alta de participarem desse tipo de experiência, no entanto fica claro que essa prática ainda não foi consolidada no curso de Administração. Outro aspecto abordado, foi sobre os princípios e as concepções que regem o trabalho docente inerente ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração, bem como, as decisões no âmbito coletivo. Neste sentido, é pertinente que os professores precisam refletir sobre as suas necessidades formativas no que se refere aos saberes em nível da profissionalização docente.

Na caracterização da prática curricular, predominou a diversidade de pontos de vistas, às vezes contraditórios, às vezes esclarecedores, mas explicitaram as confluências e divergências de concepções. Os conflitos existentes podem ser por questões de interesses diversos, mas a situação evidenciou a baixa articulação das decisões no âmbito do PPC e das DCN. Ficou claro que falta uma articulação entre as prioridades e as expectativas, entre os discursos dos professores e dos alunos. Entendeu-se que esse desencontro torna difícil a compreensão e a reorganização da prática em sala de aula pautada por uma postura política de decisão curricular, situada em discussões e saberes profissionais da profissão docente.

A partir dos resultados considerou-se de grande relevância a reestruturação curricular do curso de Administração para a organização do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Alguns aspectos relacionados com o conhecimento de ensino foram evidenciados pelos professores e pelos alunos (teoria relacionada à prática, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conhecimentos e das competências gerais; e mudança didático-pedagógica); precisa vincular-se aos objetivos contextualizados na realidade nacional e local sem deixar de expressar a negociação com os interesses dos alunos.

o terceiro objetivo foi retomado para examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores das práticas curriculares. Neste aspecto, o conhecimento de ensino foram evidenciados pelos professores e pelos alunos com os seguintes indicadores: teoria relacionada à prática, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conhecimentos e das competências gerais; e mudança didático-pedagógica. Tais elementos foram discutidos e surgiu a necessidade de relacionar-se aos objetivos contextualizados na realidade nacional e local sem deixar de expressar a negociação com os interesses dos alunos.

Na dimensão da “prática curricular”, os indicadores apontados foram os seguintes: proposta curricular e o exercício do magistério no curso de Administração. Neste aspecto, a proposta pedagógica diz respeito aos conteúdos para a formação do Administrador e a operacionalização do curso.

Na proposta curricular, como parte das decisões para a formação do administrador, foram abordadas as dimensões dos conteúdos propostos pelas DCN/MEC. Estas delinearam as disciplinas da matriz curricular e a estrutura com a prescrição dos conteúdos a serem ensinados no curso, tendo os professores como os implementadores dessa proposta. No entanto, a organização dos planos das disciplinas dos semestres letivos ainda não expressam tais mudanças. Verifica-se apenas um enquadramento da lista de competências, anexadas no final de cada plano de ensino. Diante de tal constatação concluiu-se que o curso passa por um processo de transição e precisa de um trabalho coletivo para alcançar os objetivos de mudança.

A operacionalização do curso aparece a partir das intenções incluídas no PPC. Contudo, fica claro que na realidade, o que está na proposta para contribuir com essa operacionalização não foi concretizado, dado o reconhecimento da falta de infraestrutura da universidade e a falta de condições das empresas do contexto local.

Outro aspecto que merece destaque é a atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão no curso de Administração que tem enfrentado uma série de obstáculos gerados pelas condições do contexto local, criando desse modo, obstáculo para o seu desenvolvimento pleno. Assim, entendeu-se que o coletivo do curso precisa criar estratégias de modo a não prejudicar a formação dos alunos e encarar a atividade docente como um trabalho criativo e coletivo para a solução dos problemas.

Ainda, observou-se que as atividades de articulação entre teoria e prática, tem sido inviabilizada, dadas as próprias condições da universidade e do contexto local e condições de trabalho dos professores e ainda das questões dos saberes didático-pedagógico dos professores.

Na dimensão (D3), o desencontro entre prioridade e expectativas na dimensão da prática avaliativa ficou caracterizado, a única prioridade dos professores relevante foi a dos critérios de avaliação que se constituiu em uma baixa expectativas para os alunos, no entanto tiveram uma expectativa alta sobre a autoavaliação. Desse modo, observou uma contradição visto que para se fazer esse tipo de avaliação é imprescindível ter em mente os critérios mediante a definição de um referencial. Entendeu-se que, a avaliação no curso de Administração precisa de uma articulação melhor entre professores e alunos, de modo que se incluam na prática avaliativa os avanços alcançados na área, de forma que venham a contribuir para que professores e alunos tenham na prática avaliativa uma possibilidade de reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem, sobre as relações estabelecidas neste processo, tipo e instrumento de avaliação.

O terceiro objetivo ainda deu suporte a questão de avaliação e foi retomado para examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da prática de avaliação curricular.

Verificou-se que a dimensão da avaliação apresentou os seguintes indicadores: avaliação externa e interna, realizada com base nos instrumentos de avaliação institucional e do curso, mas, os professores não expressaram nenhuma reflexão sobre os objetivos implícitos nas avaliações oficiais e institucionais (UFT), nem discutiram a criação de critérios de avaliação que tivessem relevância para a autonomia da universidade. Desse modo, sejam nos dados quantitativos, sejam nos dados qualitativos a questão da avaliação se expressa como uma lacuna na prática curricular do curso.

Em relação ao segundo objetivo: caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins, o seu alcance deu-se a partir das dimensões (D4 e D5).

A dimensão (D4), que trata dos saberes e competências, para lecionar no curso de administração, teve como resultado uma aproximação maior entre o grau de importância atribuído pelos professores e alunos aos saberes científicos e didático-pedagógicos. Mas, foram identificados alguns saberes e competências que podem dificultar a articulação da prática com os objetivos da proposta do curso, como: a interação dos professores e alunos na compreensão do conhecimento do que é mais importante para se ensinar no curso e algumas competências que precisam ser refletidas, tais como: o gerenciamento das disciplinas, a relação com os alunos e a metodologia predominante de transmissão de conhecimentos.



Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação profissional na área pedagógica, direcionada para a construção de saberes docentes, para melhor definição de uma metodologia do ensino, melhorar as posturas e atitudes dos professores, que possam levar à compreensão e mudança de comportamento e as suas implicações na relações com os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

O terceiro objetivo, ainda contribuiu para a discussão dos saberes, foi retomado para examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores dos saberes e competências para lecionar no curso de Administração.

Os saberes disciplinares foram referenciados dentre os mais relevante na atividade de ensino. Neste campo de conhecimento, o aprofundamento da área da disciplina (conhecimento científico da área) é essencial para transmissão aos alunos. A concepção é que o professor seja um especialista, em vez de universalista, e a partir do conhecimento aprofundado nos temas de ensino é que alcançam o status do saber ensinar. Essa opinião também foi compartilhada pelos alunos. A habilidade de planejamento foi referida somente pelos alunos, que perspectivaram que os professores do curso apresentassem seus planos para uma melhor orientação do processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes didático-pedagógicos voltados para o ensino e para a aprendizagem foram relacionados ao processo de aperfeiçoamento e a atualização na área pedagógica. A atividade de ensino vinculou-se ao domínio das metodologias inovadoras. O saber interagir com os alunos, o uso de ferramentas de forma adequada, saber transmitir o conteúdo para os alunos de forma didática e cumprir com os métodos de acordo com as orientações do projeto pedagógico foram os argumentos mais evidenciados pelos professores.

Neste aspecto, o gerenciamento da sala de aula; a experiência de ensino; a interação dos professores para avaliar os alunos; a articulação entre professores para a construção da atividade de ensino relacionou-se com a postura docente na condução do processo educativo e da sua influência na qualidade de ensino. A postura profissional docente foi caracterizada como um elemento de articulação entre ensino e qualidade, tendo como suporte os valores, as atitudes, os saberes, habilidades e competências dos professores. As habilidades de ensino e outras habilidades profissionais e as posturas assumidas pelos professores no ensino foram diretamente inter-relacionadas. Assim, o desenvolvimento do ensino nas disciplinas é de responsabilidade docente, envolvendo os saberes e competências para mobilizar o conhecimento com as suas diferentes habilidades (pessoais, sociais, de comunicação, intelectuais entre outras).

Neste contexto, o saber de experiência foi reconhecido como uma alavanca da disciplina. A falta de experiência foi apontada como um não saber relacionar-se com os alunos e um não saber transmitir os conhecimentos e a dificuldade de mediar às relações sociais no contexto da aula. Subjacente aos saberes de experiência, a docência foi assumida como prática de ensino, por transmissão/recepção isso implica na concepção de aluno como um sujeito passivo da aprendizagem.

A experiência de ensino como um referencial do exercício do magistério vinculou-se a situação do professor em carreira iniciante e dos experientes. O professor iniciante foi apresentado com certa dificuldade e pouco apoio dos colegas para se desenvolver a profissão.

Foi reconhecido que a dificuldade de ensinar diz respeito à questão didático-pedagógica dos professores iniciantes para desenvolverem Ensino, Pesquisa e Extensão. Os alunos reconheceram que esses professores têm boa vontade e energia, mas se deparam com as suas limitações na área de ensino. A experiência foi reconhecida como um saber importante para o desenvolvimento profissional no curso de Administração.

Outro aspecto que merece ser realçado é a falta de experiência didático-pedagógica dos professores de Administração, por falta de conhecimento da área de educação, desse modo o saber de experiência, aquele construído na prática docente é o que dá sustentabilidade e segurança aos professores nesse tipo de formação.

Na dimensão dos saberes e competências dos professores para lecionar no curso de administração, foi apresentado os seguintes indicadores: habilidades de ensino, saberes didático-pedagógico e competências de mediar às relações de estudo dos alunos e outras competências.

As habilidades de ensino foram referenciadas como: Articulação de saberes (habilidade relacionada ao aperfeiçoamento pedagógico; a capacidade de projetos de interdisciplinaridade e a dificuldade de compartilhar com os colegas, o saber ensinado em sala de aula); mobilizar o conhecimento dos conteúdos, para favorecer e intensificar as competências dos alunos e a técnica ficou num plano secundário. Neste âmbito, incluiu-se o saber articular as habilidades humanas e conceituais, relacionando o conhecimento das teorias de ensino aos recursos didáticos e ao saber se relacionar com os alunos.

Verificou-se que o professor iniciante ocupou um lugar nesse contexto como aquele aprendiz da experiência dos expertos. Os alunos neste aspecto de articulação foram mais longe, perspectivaram que os professores articulem os conteúdos básicos e específicos e saibam integrá-los aos diferentes conhecimentos, como: conhecimento do curso de Administração em relação à carreira de

administrador; domínio de teorias voltadas para a formação desses profissionais para motivar e ajudar os estudantes a refletir sobre a realidade; apropriar-se de novos conhecimentos e da capacidade crítica.

Nessa discussão, limitações e dificuldades predominantes foram atribuídas aos professores iniciantes, isentando aqueles que já se encontram bastante tempo na profissão. O saber da experiência adquiriu um status de um saber determinante na profissão docente do professor de Administração. Esse aspecto deve ser refletido na prática curricular, visto que as vezes os saberes de experiência tornam-se obstáculo para a inovação dos demais saberes da profissão docente.

As relações sociais e de trabalho na atividade docente no contexto curricular foram consideradas como competência social. Ainda foi considerado que os professores da área devem ter visão sistêmica de modo a relacionar e estabelecer relação com os seus alunos e outros sujeitos do curso. As relações sociais com os alunos é um desafio para o professor, principalmente, a questão de perceber as suas necessidades.

As competências inerentes às decisões no contexto da aula, reconhecidas como competência técnica e a competência de liderança em sala de aula foi uma das expectativas dos professores para manter a relação de liderança diante dos alunos e a competência para a articulação entre teoria e prática.

Aliado a essa discussão, a profissionalização docente foi associada com a finalidade de mostrar a relação entre as decisões vinculadas aos saberes e competências da profissionalização docente.

A capacitação e aperfeiçoamento na área didático-pedagógica, para o ensino e aprendizagem no ensino superior, foi uma necessidade apontada pelos professores do curso de Administração. Alguns acreditam que eles precisam aprender a ministrar aulas, que o conteúdo específico não é suficiente para ser professor, mas houve uma tendência forte em apontar a necessidade para os professores iniciantes.

A qualificação no doutorado e pós-graduação constitui-se numa necessidade dos professores do referido curso. Entendeu-se que essa formação melhora o ensino de graduação. Considerando esses resultados compreendeu-se que os conhecimentos profissionais ajudam os professores a tomar melhores decisões curriculares, no sentido de facilitar as articulações necessárias ao desenvolvimento da prática curricular.

Na dimensão (D5) referente à questão ética no contexto curricular do curso de Administração da UFT se encontra num nível pessoal dos valores mais amplos transmitidos pela sociedade, ainda não se configurou como parte de uma postura profissional docente.

O terceiro objetivo novamente refletiu as questões da ética. Procurou-se examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares, abordados na dimensão da ética no contexto da sala de aula.

A dimensão ética expressou-se na questão da postura dos membros do grupo (professores e alunos). Os docentes trataram da postura dos professores experientes em relação aos iniciantes e substitutos, alegando que alguns colegas antigos demonstraram atitudes de falta de paciência em ouvir o que os novatos têm a dizer.

Os alunos observaram que na sala de aula existiam professores que promoviam a reflexão sobre a ética, sobre valores. A maioria dos docentes tinham compromisso e responsabilidade com o ensino das disciplinas e alguns que não tinham. Neste aspecto, a ética no contexto curricular é inerente à postura dos professores como parte da sua profissionalização docente, somente assim, conseguem incluí-la de forma consciente na formação dos estudantes.

O quarto e quinto objetivo: Analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT; identificar os indicadores das atividades de pesquisa e extensão do curso de Administração, para delimitar a orientação da formação, proporcionaram o entendimento da organização e estruturação curricular e da prática pedagógica.

Os documentos mostraram alguns indicadores comuns que fundamentaram a organização e estruturação do currículo e o desenvolvimento e prática curricular. Os elementos principais analisados foram: o contexto e a contextualização do ensino e dos objetivos do curso; conteúdo do processo formativo do Administrador (prescrito pelas DCN); componentes curriculares; indicadores da formação do administrador; diretrizes para formação do administrador; integração entre pesquisa e extensão; proposta de avaliação; operacionalização do currículo. Na análise desses indicadores verificou-se que o PPC do curso de Administração traz na sua proposta às orientações da DCN e se fundamenta no Planejamento Estratégico da UFT.

A construção do projeto foi feito em várias etapas, a inicial contou com um pequeno número de professores. A intermediária e final tiveram uma participação maior dos docentes do colegiado do curso para a análise e aprovação. Neste aspecto, o projeto aprovado em 2010 teve participação de 100% dos professores ativos naquela época da sua aprovação.

Com esses dados pode-se inferir que o currículo do curso é do conhecimento do coletivo dos professores. Neste aspecto, aparecem os indicadores históricos, geográficos, políticos, econômicos e sociais no PPC, para contextualização do ensino de Administração, mas não é referenciado como contextualizar os conteúdos de ensino. Desse modo, os professores para articular os conhecimentos das suas disciplinas, com elementos de contextualização, precisam desenvolver a competência profissional docente que implica, não somente na mobilização de saberes, mas de questões lógicas, de criatividade, de um trabalho coletivo e discursivo.

Considerando esse desafio é preciso refletir: onde esses elementos vão ser incluídos no programa e no plano de ensino dos professores? De que modo? Como os professores vão articular os conteúdos de suas disciplinas no contexto da prática curricular de sala de aula, com os aspectos da contextualização? Diante destas questões, uma das conclusões é que a metodologia de transmissão de conteúdos é inadequada para se atingir essa finalidade. Desse modo, fez-se necessário uma discussão sobre o assunto.

As diretrizes para formação do Administrador que indicam as prioridades que orientam o processo formativo dos administradores são desafios para a organização curricular e prática pedagógica.

O Ensino, a Pesquisa e a Extensão no PPC de Administração têm como indicadores os projetos de extensão; projetos de pesquisa; linhas de pesquisas. Em contrapartida, os professores ficam com a função de coordenar os projetos, definir as linhas de pesquisa e execução dos projetos. Acredita-se que mesmo que todos os professores do curso desenvolvam pesquisa na UFT, não vão ter condições de atender aos alunos do curso em seus diferentes períodos com suas necessidades formativas. Logo, se a lógica de pesquisa está integrada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC) e o Programa institucional voluntário de bolsas de iniciação científica, para alunos voluntários (PIVIC), o atendimento é limitado. Desse modo, como fica a situação dos demais estudantes que não fazem parte desses programas? Como o curso vai incentivar a participação na pesquisa se não tem condições de atender a demanda? Como vão desenvolver as competências essenciais dos alunos para execução de pesquisa? São inúmeras, as questões que precisam de respostas.

Em contrapartida, a proposta pedagógica (Resolução do CONSEPE n. 009, 2005) privilegiou a tríade para promover uma relação entre os objetos de aprendizagem e as demandas da comunidade e direcionou os objetivos da formação para a pesquisa, para o empreendedorismo e não para o mercado de trabalho. Desse modo, surgiram os conflitos de interesses entre os alunos e o colegiado do curso.

Assim, conclui-se que a proposta, muda o foco da formação, mas na realidade não se sabe se os professores conseguem colocar em prática essa prescrição, pois nos planos de ensino a estrutura, os conteúdos, a metodologia e avaliação continua com a mesma lógica do projeto anterior, exceto de dois planos que sinalizaram nos objetivos e na metodologia alguns aspectos da proposta do PPC.

E finalmente concluímos com a preocupação com a operacionalização do currículo e seus métodos de ensino, seja como um suporte para a prática pedagógica, seja como suporte para os programas e estruturação de estágio, que expressem não só a tendência curricular, mas o modo como são abordados esses elementos. Desse modo, carece uma reflexão dos professores para diferenciar a proposta atual da anterior.

### Sugestões e recomendações

Diante das conclusões, e tendo em consideração as políticas públicas para a educação superior e o panorama nacional e internacional, torna-se imprescindível que no contexto da universidade local se discuta as questões curriculares dos cursos de graduação. Como mostra este estudo, as decisões relacionadas com as questões políticas para os professores são de baixa prioridade na organização e estruturação curricular e no desenvolvimento da prática curricular em sala de aula, desse modo, é preciso:

- promover discussões e debates sobre as políticas públicas que direcionam às novas formas de organização curricular e do trabalho docente;
- fomentar debates sobre a importância da pesquisa na formação no curso de administração articulando às questões políticas ideológicas implícitas na organização do currículo e na prática curricular de sala de aula, com as questões relacionadas às atividades das organizações empresariais e sociais, bem como, promover seminários e outros eventos sobre os saberes didático-pedagógicos dos professores;

Na busca por uma qualidade de formação dos administradores da UFT, num processo de articulação com a política educacional do país para o ensino superior, é relevante a melhoria nos programas de formação dos alunos para a aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências e atitudes necessárias à profissionalização docente. Neste sentido é necessário:

- Repensar a docência no ensino de Administração, considerando as novas formas de organização curricular, diante das inovações tecnológicas, mudança cultural que impõem

novas articulações e novas metodologias em face de configuração do mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e competitivo;

- Formar comissões interdisciplinares para refletir sobre estratégias que podem ser utilizadas para superar as dificuldades dos alunos (de aprendizagem, de pensamento lógico, de autonomia e éticas) considerando as suas necessidades formativas (pessoal e profissional) com a finalidade de refletir sobre as condições que devem alcançar no ensino universitário;
- Estabelecer um diálogo com os dirigentes da UFT na busca de condições para operacionalização dos projetos definidos em articulação com a política educacional, para a formação de administradores voltados para as suas necessidades formativas e que promovam a UFT como universidade pública.

Em decorrência da natureza do ensino torna-se relevante o esforço de definir um novo modo de articular os conteúdos curriculares no processo da prática, com recomendação da transdisciplinaridade incluída na proposta pedagógica no PPC e as competências e habilidades propostas nas DCN para a formação do administrador. Assim é pertinente:

- Realizar sessões de estudos e organização de atividades coletivas para rever algumas estratégias para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo no contexto de ensino. Tais estudos podem contribuir com a apropriação de saberes e aquisição da habilidade para planejar de forma que articule os conteúdos, revendo a questão da contextualização, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade do conhecimento, das competências e da ética;
- Desenvolver discussão sobre questões curriculares, fomentar debates, revisar e propor mudanças no currículo e encontrar alternativas para os quais os professores poderão direcionar a reflexão para um melhor entendimento da organização, estruturação e reestruturação curricular. Assim como, fomentar pesquisas, tomar decisões diante do papel e da função do currículo no processo de formação e aprendizagem dos alunos e qualidade do ensino de administração;
- Refletir e reavaliar, se os procedimentos e instrumentos de medida estão coerentes com os critérios estabelecidos e relacionados ao objeto e ao objetivo do que se deseja avaliar (aquisição de habilidades ou competências intelectuais e comportamentais que o leva a conquista do sucesso profissional e/ou se efetivamente ocorreu a aprendizagem do aluno);

- melhoria constante das relações professor-aluno na sala de aula nos aspectos afetivos e emocionais, a comunicação, às normas disciplinares, a dinâmica das aulas e as condições organizativas das atividades docentes;
- refletir sobre o sentido social e político da universidade e estabelecer mecanismos motivacionais para valorização dos professores e melhoria da imagem institucional junto à sociedade.

A reflexão sobre a docência no ensino superior no que se refere à formação dos professores como necessária à tomada de decisão, com particularidade para a organização e desenvolvimento do ensino de Administração e as questões relacionadas com as condições materiais do ensino, implica que a universidade invista em capital humano e em equipamentos, como:

- Formar lideranças culturais, quadros docentes e de investigação científica para a produção e desenvolvimento profissional nas áreas de atuação do administrador, que promovam qualidade do ensino universitário e da vida.
- desenvolver programas de qualificação (longa duração) e programa de preparação (curto e médio prazo) para atualização e capacitação de professores do curso para o exercício da docência.
- Desenvolver programas de investigação científica e de produção cultural, associados aos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), para fortalecimento da graduação.
- Investir nos recursos formativo-informativos dos docentes para promover o desenvolvimento de competências profissionais (Pesquisa & desenvolvimento), Participação em congressos, programas de qualificação, treinamento e desenvolvimento pessoal, feiras tecnológicas nacionais e internacionais entre outros, promover o desenvolvimento de cultura democrática, colaborativa e participativa.
- buscar suporte institucional para melhorias de condições de estrutura física, humana e financeira com destaque para as salas de aulas e também para a docência (Infraestrutura).

#### Limitações do estudo

As dificuldades foram as seguintes: 1) lidar com uma nova linguagem, novas práticas, teorias da educação que eram desconhecidas da área, concepções bem diferentes de ensino, de aprendizagem e do currículo de Administração; 2) pouca pesquisa no campo curricular do curso de administração; 3) Difícil integração da área de administração aos conhecimentos curriculares, por ser



fundamentada num modelo centralizador, individualista, a ponto de causar dificuldade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; 4) baixo salário de pessoal docente e a falta de incentivo financeiro que afeta a qualidade de vida e a busca de qualificação. 5) greves constantes na universidade, implicando no adiamento da pesquisa empírica; 6) o tempo escasso dos professores e alunos que implicou em dificuldades para aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Ainda se apontam algumas lacunas encontradas no estudo, como: 1) carência, bastante acentuada, de investigações no campo da administração relacionadas com as teorias do ensino e as teorias curriculares, implicando na falta de diálogo com outros interlocutores da área; 2) necessidade de investigação no campo curricular, tais como: qual o impacto do currículo do curso de Administração nas empresas de Palmas/TO e sua articulação com a comunidade local? Quais os problemas relacionados com as decisões de avaliação na organização e prática curricular no contexto do curso de Administração?

Entendemos que se torna imperioso que a própria comunidade acadêmica se mobilize para enfrentar o impasse do desconhecimento do currículo e da participação na sua reconstrução, apresentando alternativas à coordenação do curso e/ou a UFT de aspectos que precisam de ser melhorados na prática curricular, na avaliação e nos saberes, competências e ética no contexto curricular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Avaliação e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A (2008). *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos*. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Alves, M. P.; Flores, M. A. & Machado, E. A. (2011) *Quanto vale, o que fazemos? Práticas de avaliação*. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Altet, M.(2001) As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Léopoldo Paquay, Margarite Altet, Eveline Charlier (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* São Paulo, Artmed. (obra original editada em 1998).
- Akouf, Omar (2005). *Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança*. Revista Organizações e sociedade. Salvador. V. 12,n. 35, p. 152-159.
- Anderson, J.C. e Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*. 3, 411-423.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora. (obra original editada em 1996).
- Apple, M. W. (2006). *Políticas culturais e educação*. Porto Editora. (1º edição em 1996).
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo Junior, A. P. (2005) *As Contribuições do Esboço na Formação do Tecnólogo e Design de Interiores do CEFT-PB* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (obra original publicada em 1977).
- Barros, A. de J. P.; Lefelde, N. A. de S.(1999). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. (9. Ed.). Petropolis: Vozes.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação. 3. Ed. Lisboa: Gradiva.
- Bertero, C. O. (2006). *Ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buss, R. N. (2006). *Formação humanista no curso de graduação em administração em relação aos demais cursos da Universidade Federal de Santa Catarina*. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade Federal de Santa Catarina.

- Camargo, M. (2009). *Fundamentos da ética geral e profissional* (8. Ed.). Petrópolis, RJ, Vozes.
- Cachapuz, A., S'a-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). Relatório do estudo Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI. In: Cachapuz, A., et. al.,(Org), *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XX*. Conselho Nacional de Educação pp.15-94. Portugal. Editorial do Ministério de Educação. ISBN: 972-8360-30-4.
- Candau, V. M. (1999). *A Didática em questão* (17ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Castanho, S. (2005). Ensino com pesquisa na graduação. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Cauliaux, Y. H. (2004). *Gestão pública e reforma administrativa*. Rio de Janeiro: Lucena.
- Cervo, A.R. Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica* ( 5ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Carmines, E.G. e Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Sage Publications.
- Carvalho, A. M. P & Gil Pérez, D. (1995). *Formação de professores de ciências. Tendências e inovações*. 6ª edição. São Paulo Cortez Editora.
- Charlot, B. (2007). *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. *Sísifo*, 4, 129-136.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. La Pensée Sauvage, Argetina.
- Churchill, G.A.Jr. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*. XVI, 64-73.
- Coelho I. M. (2005).Universidade, o saber e o ensino em questão. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Coimbra, C. J. (2010). *O sistema CFA/CRA's no contexto da administração no Brasil*. São Paulo. Via impressa. Edições de Arte.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conexão Tocantins (2014). Cotidiano das etnias indígenas do Tocantins em exposição no Palacinho. *Conexão Tocantins*, Retirado em 28 de abril 2014. de <http://conexaoto.com.br/2014/04/28/cotidiano-das-etnias-indigenas-do-tocantins-em-exposicao-no-palacinho>.
- Contreras, José (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Skal.
- Cunha, M. I. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A. e Evangelista, M. O. (orgs). (2003). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto editora, pp.65-81.
- Day, C. (2008). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, (1999). *Metodologia da recolha dos dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Eyng, A. M. (2011). *Produção de sentido de currículo: o projeto pedagógico em questão*. Retirado em fevereiro 13, 2011 de: <http://www.collector3.com/28RA/TE/pucpr.htm>.
- Elliot, B. (1997) *Becoming possible selves: teachers as curriculum leadders*. Comunicação apresentada à “*annual Conference of thJape Europea Educational Research Association*”, Franffurt: Alemanha.
- Enguita, M. F. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madri, Morata.
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Revista currículo se fronteira*, 8 (2), jul/dez 5-17, retirado em fevereiro 14, 2014 de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Lima, J. Á. de, Pacheco, J. A. (Org). *Fazer Investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Lisboa: Areal.
- Evangelista, O. & Shiroma, E. O. (2003). Profissionalização: da palavra à política. In: Moraes, M. C.; Pacheco, J. A. Evangelista, O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 27-46).. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. C. A. (1994), *Interdisciplinaridade. História, teoria e pesquisa*. Campinas, Papyrus.
- Fenwick, I., Schellinck, D.A. & Kendall, K.W. (1983). Assessing the reliability of psychographic analyses. *Marketing Science*. 2(1), 57-73.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: Alves, M. P; De Katele, J. M. (orgs). *Do currículo á avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto, editora Porto.
- Fernandes, Florestan (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P., Machado, E. A. (2008). *Perspectivas e prácticas de avaliação de professores de matemática*. Braga: Cadernos Cied.
- Fischer, T., et al. (2003) Estudos curriculares: trajetórias de qualificações para a administração pública no Brasil e itinerários baianos. In: Gestão pública: a trajetória da função da Administração no Estado da Bahia. *Cadernos da Fundação Luiz Eduardo Magalhães*, 6, 75-78. ISBN: 85-88322-06-4.
- Fischer, T. (2007). Formar professores na Pós-Graduação: propostas para o triênio 2007/2010). Editorial. *Informativo ANPAD*. N. 14, 2007. Retirado em 6, 2012 de [http://www.anpad.org.br/publicacoes\\_informativo\\_editorial.php?cod\\_informativo=15](http://www.anpad.org.br/publicacoes_informativo_editorial.php?cod_informativo=15).
- Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2007). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico*. (3ª.ed.). São Paulo: Atlas.
- Flores M. A. et al. 2007. Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior: relatório de investigação. *Cadernos CIED*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2010). *A Avaliação de Professores numa perspectiva internacional sentidos e Implicações* (Organizadora) Areal.

- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In: Flores, M. A. (org.). *Profissionalismos e liderança dos professores*. Santo Tirso, Portugal: De Facto editores.
- Fourez, Gérard (2008a). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: novas disciplinas. In A. Maingain & B. Doufour (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade* (pp. 39-68). Lisboa: Instituto Piaget. (obra original publicada, 2002).
- Fortin, Marie-Fabienne (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência. (Obra original publicada em 1996).
- Frederick, Alfred Daniel. (1987). *Currículo e contexto sócio-cultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Fujita O. M. (2010). *Educação a distância, currículo e competência: uma formação on-line para a gestão empresarial* (Tese doutorado da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo -USP). São Paulo.
- Gama, W. (2011). *Foto: Localização da cidade de Palmas*. APRF: Turismo. retirado em 20, 2012, de <http://www.mochileiro.tur.br/palmas.htm>
- Gaspar, I. & Roldão, M. do C. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil Pérez, D. (1991). *Que hemos de saber y hacer los profesores de ciencia?* Enseñanza de las ciencias, v.9, pp. 60-77.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Oeiras, celta Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* Porto Alegre: Artemed.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa El curriculum?* In: Gimeno Sacristán, J. (comp.), Saberes en certumbres sobre curriculum. Madri: ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas (obra original publicada ).
- Giroux, H. A., & Simon, R. (1994). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. B. F. Moreira e T.T. da Silva (Org.) *currículo, cultura e sociedade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Giroux, H. A., & Simon, R. (2009). Cultura popular e pedagpgia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Antonio F. B. Moreira & Tomaz T. Silva.  *Currículo, cultura e sociedade* (11ª ed., pp. 93-124). São Paulo: Cortez Editora.
- Goodson, I. F. (2001) *O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo*. Porto Editora.

- Goodson, Ivor. F. (2008a). *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes. (obra original publicada).
- Goodson, Ivor. F. (2008b). *Currículo: teoria e história* (8 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradgmas in qalitative research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds). *Handbook of research* (pp. 105-117). Thousand Oaks. CA Sage. Retirado em 3 julho 2013 de: <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>.
- Hargreaves, A. (1997). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- James, W. (2005). *Pragmatismo*. São Paulo: Editora Nartin Claret (obra original publicada, 1907).
- Jacob, F. (2006). *Preparing industrial suppliers for customer integration*. *Industrial Marketing Management*, 35, 45-56.
- Joaquim, N. F., & Vilas Boas, A. A. (2011). *Tréplica – Formação Docente Científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação? RAC*, Curitiba, 15, (6), pp. 1168-1173, Nov./Dez. retirado 26, abril, 2011. Disponível em <http://www.anpad.anpad.org.br/rac>.
- Kemmis S. (1993). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2ª ed). Madrid. Ediciones Morata. (Edição original, 1988).
- Kuenzer, A. Z. (2008). O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In S. Castanho, & M. E. Castanho, (Org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (5ª ed., pp 15-25). Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Lacatos, E. M., & Marcone, M. de A. (2001). *Fundamento de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Leite, F. T. (2008). *Metodologia Científica: Métodos e Técnicas de Pesquisas: monografias, dissertações, teses e livros*. São Paulo: Idéias & Letras.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5ª ed. Goiania, Editora Alternativa.
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In: Lima, J. A., & Pacheco, J A. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Portugal: Porto Editora. pp. 127-159.
- Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications.
- Lin, G., Shen, G. Q., Sun, M., & Kelly J. (2011). Identification of Key Performance Indicators for Measuring the Performance of Value Management Studies in Construction. *Journal of Construction Engineering and Management*. September.
- Lopes, C. A. (2013). *Como fazer citações e referências para apresentação de trabalhos científicos: aplicação prática da norma APA (2010. 6.ed)*. Lisboa: Edições ISPA.
- Ludgreen, U. P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. (2ª ed.). Madri: Ediciones Morata.

- Ludke, M., & André, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lüdke M., & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade dos docentes. *Revista Educação e Sociedade* 25(89), 159-180.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Masetto, M. T. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A., Vasconcelos, M. L. (2005). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. (2ª. Ed). São Paulo: Editora Makenze; Cortez.
- Martins, P. E., Gonzaga, A. M., Moraes A. M. P. et al (1996). Repensando a formação do Administrador brasileiro. FGV/EBAPE, Programa de Estudos e administração brasileira. *biblioteca Virtual de administração brasileira*. Retirado 9, maio 2012, de [http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/repensando\\_a\\_formacao\\_0.pdf](http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/repensando_a_formacao_0.pdf) .
- Martins,, R. C. R. (2012). A avaliação, a regulação da educação e a criação do sinaes; notas sobre o projeto de lei 4.372, de 2012. Biblioteca digital da Camara dos deputados. Brasília. Retirado 9, janeiro, 2013 de [bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12316](http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12316).
- Mendes, O M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Milone, G. & Angelini, F. (1993). *Estatística Geral*. São Paulo: Atlas.
- Moraes, A. B. (2001). *Ensino da expressão gráfica nos cursos de engenharia* (Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo). Engenharia Civil. São Paulo. Brasil.
- Moreira, A. F. B. (1990a). *Currículos e programas no Brasil* (10ª. Ed.). Campinas, Brasil: Papiros.
- Moreira, A. F. B. (1990b) *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. *Em Aberto*. Brasília, ano 9(36), abr. pp. 73-83.
- Moreira, A. F. B. (2003a). *Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação*, 17 (2), pp. 11-36. São Paulo - PUC/SP.
- Moreira, A. F. B. (2003b). Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In M. C. Maraes; J. A. Pacheco, & M. O Evangelista,. *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Editora Porto.
- Moreira, A. F. B. (2005). Processo Curricular do Ensino Superior no Contexto Atual. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (1997). Sociologia e teoria crítica e o currículo: uma introdução. In: A. F. B. Moreira, & T. T. da Silva (Org). *currículo cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B. & Silva, Tomaz Tadeu (2009). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, J. M. (2006) Investigação quantitativa: fundamentos e análise quantitativa. In: LIMA, J.A., & PACHECO, J. A. (1986). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2000a). *A(des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asas.
- Morgado, J. C. (2000b). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco, (Org.). *Políticas de Integração curricular*. Porto: Porto editora.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares*. Porto: Editora Porto.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Editora Porto.
- Morgado, J. C. (2006a). *Globalização e Reorganização do Ensino Superior*. Perplexidades e desafios, 24(1), pp.205-208. Florianópolis: Perspectiva.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Org.), *Globalização e educação*. Desafios para políticas e práticas (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares 26(2), pp.15-42. *Educação em Revista*.
- Motta F. C. P. (1986). *Teoria das organizações*: Evolução e crítica. São Paulo, Pioneira.
- Motta F. C. P. (1993). A questão da formação do Administrador. *Revista de administração de Empresas*, 23(4), out/dez, pp. 53-55. São Paulo,.
- Nicolescu, B.(1999) *Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom. (obra original publicada, 1994).
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (coord.). *Os professores e sua formação* ( pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, S. C. (2007). *A Inserção da Noção de Competências em Cursos de Graduação em Administração*: O Discurso e a Prática em Instituições de Educação Superior Localizadas em Belo Horizonte, Minas Gerais. Belo Horizonte (*Tese de doutorado* em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte.
- Oliveira, J. F.,& Catani, A. M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: Oliveira, J. (Org.). *O campo Universitário no Brasil*: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Oliveira, J. F. & Ferreira, S. (2008). Concepção e funções sociais da universidade. Um caso da universidade estadual de Goiás. *Série estudos* (UCDB) v. 26, pp. 197-212.
- Oliveira, Maria Marly de (2008). Como fazer pesquisa qualitativa (2ª ed.). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Ozga, Jenny (2000). *Investigações sobre políticas educacionais*: terreno de contestação. Porto, Portugal: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de educação e psicologia: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através dos projectos integrados. In: Pacheco, J. A. (Org.). *Políticas de Integração curricular*. Porto. Porto Editora.



- Pacheco, J. A. (2001a). *Currículo, teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2001b). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista portuguesa da educação*, 14 (1), pp. 49-71. CEEP Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto. Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.(2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2006a). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. A. (2006b).Um olhar global sobre o processo de investigação. In: Lima, J. A., & Pacheco, J A. *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-40). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008a). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008b). Estrutura curricular do sistema educativo português. In: Pacheco, J. A. (org.). *Organização curricular portuguesa*. Porto, Portugal: Editora Porto.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de Educação e formação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A (2013) *Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares*. *Revista e-Curriculum*, n.11, 01 abr. São Paulo. ISSN: 1809-3876.
- Pacheco, J. A (2014). *Educação. Formação e conhecimento*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, n. 45. Jun. Scielo, Brasil: Belo Horizonte. ISSN 0102-4698.
- Padilha, P. R. (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez.
- Paraskeva, J. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Lisboa: Asa edições.
- Paraskeva, J. (2007) *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Pereira, Nancy (2006). *Projeto educativo de escola: um desafio à organização escolar*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense (documento policopiado).
- Pereira, L. F. G. (2008). *Um olhar sobre a prática pedagógica do profesora do curso de Administração no contexto da aula* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Pernambuco, Brasil.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesor. In Aurelio Villa Sánchez (org). *Perspectiva y problemas de la función docente*. Madri: Narcea ediciones.

- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: Nóvoa (coord.). *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinar, W. F., (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto editora.
- Pizzinato, N. K. (1999). Ensino de Administração e perfil do Administrador: contexto nacional e o curso de administração da UNIPED. *Revista Impulso*, n. 26, pp.173-190.
- Porlán, A. N.; Rivero, G. A. & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos e conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2).P. 155-173.
- Porto, C., & Régnier, K. (2003). *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória*. Retirado 3, abril, 2012 de: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>.
- Ramalho, B. L. Núñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto alegre: Sulina.
- Ramos, A. G. (1984). *Modelo de homem e teoria administrativa*. Revista de Administração pública, RAP, v. 19, n 2, (pp.3-12),abr./jun. Rio de Janeiro.
- Recalde, L. (2000). *Concepto Y fundamento de la psicología social*. Monografias.com retirado e 20, janeiro, 2014 de: <http://www.monografias.com/trabajos5/psicoso/psicoso.shtml#acti#ixzz2rARRaN5E>.
- [Reis Neto, S. S. A. \(2008\). uma contribuição educacional ao curso de graduação em administração: formação do perfil gerencial para o século XXI. \(Tese de Doutorado da UFRJ, Faculdade de Educação\). Programa de Pós-graduação em Administração, Rio de Janeiro.](#)
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. L. (2003) *Teorias da administração*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.
- Rodrigues, C. M. S. (2008). *A Inovação em Rede e o Desempenho Empresarial: Ensaio de um Modelo de Equações Estruturais para a Indústria Portuguesa*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas Área de Métodos Numéricos e Estatísticos. Universidade do Minho, Escola de Engenharia.
- Roldão, M. C. (2003a). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. C. (2003b). *Diferenciação curricular revisitada: conceitos, discurso e práxis*. Porto, Portugal: editora Porto.

- Roldão, M. C. (2008) *Gestão do currículo e avaliação de competências as questões dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Sánchez, A. V. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. Aurelio Villa Sánchez (org). *Perspectiva y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea ediciones.
- Sampaio, J. H. (2005). Extensão universitária como um dos sentidos necessários para a articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Santos, K. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), jan./abr.
- Santos, R. S. (2004). *A administração política como campo de conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Saviane, D. (1997), *Escola e democracia.: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Ed. 31ª. Campinas: Autores Associados..
- Sharma, S. (1996). Applied multivariate techniques. John Wiley & Sons.
- Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, A. D. (1988). Profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1985). Um enfoque practico como language institucional. In J Gimeno e A. Pérez Gómez. La enseñanza: su teoria Y su Practica., pp19-2009:
- Senne, L. S. (2009) Universidade projeto nacional: *Revista Advir* n.23. dez., pp.5-10. Rio de Janeiro: Publicação da Associação de docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ISSN 1518-3769.
- Silva Júnior, J. R (2002). Estado moderno, cidadania e educação. In: Silva júnior (Org.). *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC (pp. 9 - 37)*. São Paulo: Xamã.
- Silva, Tomaz T. (1990). *Currículo, conhecimento e democracia*. Cadernos de pesquisa n.73, pp.59-66.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto editora.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos e identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Antonio. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior*. um estudo exploratório nos cursos de Administração, ciências contábeis e economia no estado da Bahia – Brasil (dissertação de tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia). Braga, Portugal.
- Silva, Manuela R. (2007). *Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação em Salvador* (Dissertação e mestrado, Escola de administração da UFBA). Salvador.
- Silva, M. R., Teixeira, L., & Magalhães, O. (2005). *O ensino de uma outra gestão: o caso da Escola de administração da Universidade Federal da Bahia*. In: Encontro da ANPAD, XXIX, anais.Brasilia.

- Snedecor, G. W., & Cochran, William G. (1989), *Statistical Methods*. Iowa State University Pres: Eighth Edition.
- Spring, J. (2007). *A new paradigm for global school*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sordi, M. L. (2005) Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e a inclusão? In I. P. A. VEIGA & M. L. DE P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. (1ª ed.) Araraquara: Junqueira & Marin editores..
- Souza, J. L (2005). *Gestão por competências e gestão estratégica em empresa pública*. (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Administração). Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina.
- Stenhouse, L. S. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Shulman, L. S. (1996). *Just in case*. Reflections on learning from experience. The case for education: Contemporary approaches for using case methos. Ed. J.A Colbert, P. Desberg & K. Trimble. Boston: Ally & Bacon.
- Streiner, D.L. (1994). *Figuring out factors*: The use and misuse of factor analysis. *Can J Psychiatry*, 39, 135-140
- Sveiby, K. E. (1998). *A nova Riqueza das organizações* (2. Ed.). Rio de Janeiro: Campus. Original
- Tardif. M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Rés, editora. Porto, Portugal.
- Tardif. M. (2002). *Saberes docentes e formação Profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes
- Tardif. M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional* (12ª ed.) Petropolis, RJ: Vozes.
- Taunay, Alfred E. (1969). *História Administrativa e econômica do Brasil*. Rio de janeiro: Editora Forense.
- Toledo, C. (2012). *População do Tocantins*. Publicação: 31/08/2012. Retirado em 30 abril 2013 de <http://www.clebertoledo.com.br/estado/2012/08/31/47664-populacao-do-tocantins-cresce-3-2-em-2-anos-e-chega-a-mais-de-1-4-milhao-de-habitantes-palmas-agora/imprimir>.
- Tordino, C. A. (2008). Formação interdisciplinar de professores de Administração. *Revista de Ciências de administração*, 10 (20), 95-115.
- Tragtenberg, M. (1974). *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática.
- Tragtenberg, M. (2006). *Burocracia e ideologia* (2ª ed. Ver. e ampl.) São Paulo: Editora UNESP.
- Vieira, M. M. F., & Caldas, M. P. (2007). Teoria Crítica e pós-moderna: principais alternativas à hegemonia funcionalista. In Miguel P. Caldas & Carlos O. Bertero. *Teoria das organizações*. São Paulo. Atlas.
- Veiga, I. P. A. & Naves, M. L.P. (2005). O processo de reestruturação curricular de curso de graduação: a experienciada Universidade federal de Uberlândia. In I. P. A Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- Veiga-Neto, A. A. (2005). Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Veiga-Neto, A., & Macedo, E. (2007). Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno? In: 30ª Reunião Anual da ANPED [CD-ROM], Caxambu/MG.
- Vial, M.(2008). Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação- duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org). *Avaliação com sentidos: contributos e questionamentos*. Santo Tirso, Portugal: De facto editores.
- Vieira, M. M.F., & Calda M. P.(2007) Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. In M. P. Caldas & C. O. Bertero. *Teoria das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Villas Boas, B. M. de F. (2005). Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (org). *Currículo e avaliação na educação superior* (pp.149-174). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Vital, J. & Karam, C. A. (2012). Bases epistemológicas da avaliação dos cursos de Administração no Brasil. In: II colóquio internacional de epistemologia e sociologia da ciência da Administração. Florianópolis, SC, Brasil: retirado em maio, 10, 2012, recuperado de <http://www.coloquioepistemologia.com.br/Apresentados%20+%20convidados%20+%20p.pub/ANE110.pdf>.
- Young, Michael. F. D. (1988). *The curriculum of future. From the New sociology of education to a critical theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Young, Michael. F. D. (2000). *O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e Currículo do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.
- Wachowicz, L. A. (2008), Método dialético na didática da educação superior. In S. Castanho, & M. E. Castanho, (Org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (5ª ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Walter, A. (2003). Relationship-specific factors influencing supplier involvement in costumer new product development. *Journal of Business Research*. 56, 721-733.
- Wexler, P. (2007). *Corpo e Alma, Fontes de Mudança e Estratégias Educacionais*. In: Paraskeva, J. M. (org). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Portugal. Edições Pedagogo.
- Willson, Woodrow (1987). *The study Administration*. In classic of public administration. Ed Jay M. Shafritz and Albert C. Hyde Oak Park, ill: Moore.

Wilkimedia Commons (2011). *Mapa do Brasil: localização do Estado do Tocantins: Ficheiro: Tocantins in Brazil.svg*. Retirado em 12, maio 2012 de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Tocantins\\_in\\_Brazil.svg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Tocantins_in_Brazil.svg).

Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zizek, S. (2006). *A subjetividade por vir*. Lisboa: Relógio D'Água.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90 In: Nóvoa (ccord.). *os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 115-138.

## NORMAS, DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

American Psychological Associação (2012). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washinton: Autor.

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - Capes (2012). *Banco de teses da capes*. <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

Conselho Regional de Administração da Bahia (2010). *História da profissão*. Retirado em 20 de março de 2011, de <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/57/Historia-da-Profissao.aspx>

Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (2010). *Senado Federal* – Secretaria especial de editoração e publicações. [recurso eletrônico]. 40. Ed. Brasília: Edições Câmara, 2013. Consultado em 21 de jan. 2014. Recuperado em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17519>.

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro.(2005). *Capítulo IV: da oferta de cursos superiores, na modalidade a distância*. Consultado em mai. 10, 2012. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>.

Diretoria de Comunicação, DICOM/UFRN (sd) - *Produção gráfica da diretoria de comunicação. Mapa de distribuição dos campi da UFT*. Palmas: UFT/TO.

Fórum Nacional de Pro-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD (2003). *Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular*. Campo Grande, Mato grosso do Sul. *XVII encontro nacional de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras*.

IBM, SPSS. (sd). *Software, versão 20*. United States.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996 - 2013)*. [recurso eletrônico]. 8. Ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Consultado novembro 10, 2012 <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2762>.

Portaria Ministerial nº 4.034, de 8 de dezembro de 2004 (2005). *Relatório do Grupo de Trabalho instituído*. Brasília: Ministério de Educação Superior, MEC SESU.

PUCS (2012). *Como redigir uma ementa. Guia de produção textual*. retirado disponível em dezembro, 7, 2012 de <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>.

Repositório científico de acesso aberto de Portugal – RCAAP (sd). Diretório currículo. Acesso em: <http://www.rcaap.pt/>.

Repositório UM (sd). Teses e dissertações. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>.

Resolução n. 4. da CES/CNE (2005). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração. *Diário Oficial da União* DOU, 17 de julho de 2005. Brasília: Presidência da República.

Resolução do CONSEPE n. 15 (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Administração*. Coordenação do curso de Administração Universidade Federal do Tocantins-UFT. Palmas, Tocantins.

Resolução do consepe n.009/2005. (2005). *Regulamento das Atividades complementares na UFT*. Universidade Federal do Tocantins – UFT Palmas, Tocantins.

Sistema nacional de avaliação da educação superior - Sinaes, (2004). *Roteiro de auto-avaliação institucional*. Orientações gerais. INEP/SINAES/CONAES. Ministério da Educação. Brasília/DF.

Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2006). *Projeto pedagógico do curso de Administração. Maceió: Universidade federal de Alagoas, Centro de Ciências sociais aplicadas*. Consultado em março 12, 2011. Recuperado de: <http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/ppc-administracao.pdf>.

Universidade Federal do Tocantins (2006). *Planejamento Estratégico (2006-2010): por uma universidade consolidada e democrática, inserida na Amazônia* (2ª impressão). Palma: UFT.

Universidade Federal do Tocantins (2012). *Ensino, desenvolvimento e cidadania. Folder: De qualidade. De norte a sul do Tocantins*. Palmas: Reitoria da UFT.

Windows, (2010). *Software Nvivo10 for windows*. QSR international.

## ANEXOS E APÊNDICES



---

**Anexos - Autorizações dos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT**

---

**Anexo 1 – Autorização do Diretor do Campus de Palmas**

---



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
DIREÇÃO DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS**

**DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, estar ciente de que o Prof. João Manuel de Sousa Will do curso de Administração deste *Campus*, encontra-se matriculado no Programa de Doutorado em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho em Portugal, desenvolvendo a pesquisa "Currículo Profissinalidade Docente: uma análise curricular do curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil". E para viabilizar a execução desta pesquisa, autorizo o docente a aplicar instrumentos desta com docentes e discentes deste *Campus*.

Palmas/TO, 11 de outubro de 2012.

Prof. Dr. Aurélio Pessoa Picanço  
Diretor do Campus de Palmas  
Portaria nº 1259 - 10/06/2011  
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Aurélio Pessoa Picanço

---

**Anexos - Autorizações dos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT**

---

**Anexo 2 – Autorização da Diretora da PROGRAD**

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
Av. NS 15, ALCNO 14, Bloco IV – CEP 77020-120 – Palmas – TO  
Fone: (63)3232-8032 E-mail:prograd@uft.edu.br

**Memo/UFT/PROGRAD/nº 963 / 2012**

**Palmas, 29 de outubro de 2012**

**Prof. Msc João Maunel de Sousa Will**

Professor Coordenação do Curso de Graduação – *campus* de Palmas

Em resposta a solicitação de participação desta diretoria, na entrevista que tem por objetivo contribuir para o programa de doutorado, com o objeto de estudo “Currículo e profissinalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins – Brasil”, manifestamos favorável a realização da supramencionada entrevista.

Atenciosamente.

Samara Queiroga Borges Gomes da Costa  
Diretora de Desenvolvimento e Regulação da Graduação  
PROGARA/UFT



---

**Anexos - Autorizações dos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT**

---

Anexo 3 – Autorização do Coordenador do Curso de Administração

---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

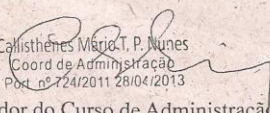
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

#### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a **Professor Msc. João Manuel de Sousa Will**, se encontra em Programa de Doutorado em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal e tem como tema para objeto de estudo : “O Currículo e Profissionalidade Docente: Uma Análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins – Brasil.” Sendo necessária aplicação de pesquisa na UFT, para estudo e conclusão de sua tese, a Coordenação do Curso de Administração autoriza a aplicação da referida pesquisa.

Por ser verdade, firmo esta,

Palmas-TO, 11 de julho de 2012.

  
Callisthenes Mário T. P. Nunes  
Coord de Administração  
Port. nº 724/2011 28/04/2013

Coordenador do Curso de Administração

---

**Apêndices** - Solicitação aos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT.

---

**Apêndice 1**- Solicitação ao Diretor do Campus.

---



**Universidade do Minho**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
Ilm<sup>o</sup> Senhor Professor Aurélio Picanço  
Diretor do Campus da Universidade Federal do Tocantins  
Palmas-TO

Como é do conhecimento de vossa senhoria, sou professor lotado no curso de Administração, do campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins e encontro-me actualmente em Programa de doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal. O tema objeto de estudo é o “Currículo e profissionalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”. Para que o objetivo dessa pesquisa seja alcançada é muito importante a colaboração dos professores e alunos no fornecimento de informações, no sentido de conhecer as práticas pedagógicas no Ensino Superior. É nesse âmbito que solicito a autorização de vossa senhoria para aplicação de instrumentos, junto ao corpo docente e discente. Todos os dados colhidos durante o estudo será tratado de forma a manter em confidencial a identidade dos participantes.

Na expectativa de que o assunto merecerá da parte de vossa senhoria a melhor atenção, agradeço e coloco-me a disposição para prestar informações adicionais.

Agradecemos antecipadamente pela cooperação,

Atenciosamente,

Prof. João Manuel de Sousa Will

Palmas, 24 de Outubro de 2012

---

**Apêndices** - Solicitação aos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT

**Apêndice 2-** Solicitação ao Diretor do Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal de Tocantins/UFT.

---



**Universidade do Minho**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Exm<sup>a</sup> Sra. Jandevan Reis de Azevedo

Diretora de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal de Tocantins/UFT

Com Propósito de desenvolver a pesquisa para atender a finalidade do Programa de doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal, cujo, tema objeto de estudo é o “Currículo e profissinalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”.

Venho solicitar uma entrevista a V.Sa. Sua colaboração e opinião é imprescindível para essa investigação, para conhecermos a sua concepção sobre as decisões curriculares, considerando as articulações entre o currículo oficial, contexto organizacional e as práticas curriculares por meio dos saberes e competências dos professores do curso de Administração da UFT.

Agradecemos antecipadamente pela cooperação,

Atenciosamente,

Prof. João Manuel de Sousa Will

Palmas, 24 de Outubro de 2012

---

**Apêndices - Solicitação aos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT**

---

**Apêndice 3 - Solicitação a Diretora do PROGRAD.**

---

**Universidade do Minho****DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Exm<sup>a</sup> Sra. Samara Queiroga Borges Gomes da Costa  
Diretora de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal de Tocantins/UFT

Com Propósito de desenvolver a pesquisa para atender a finalidade do Programa de doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal, cujo, tema objeto de estudo é o “Currículo e profissinalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”.

Venho solicitar uma entrevista a V.Sa. Sua colaboração e opinião é imprescindível para essa investigação, para conhecermos a sua concepção sobre as decisões curriculares, considerando as articulações entre o currículo oficial, contexto organizacional e as práticas curriculares por meio dos saberes e competências dos professores do curso de Administração da UFT.

Agradecemos antecipadamente pela cooperação,

Atenciosamente,

Prof. João Manuel de Sousa Will

Palmas, 29 de Outubro de 2012

**Apêndices - Solicitação aos órgãos competentes para o desenvolvimento da pesquisa na UFT****Apêndice 4 - Solicitação ao coordenador do curso de Administração****Universidade do Minho****DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Ilmº Senhor Prof. Callisthenes Mário Tomé Pires Nunes  
Coordenador do Curso de Administração do campus da UFT  
Campus de Palmas-TO

Como é do conhecimento de vossa senhoria, sou professor lotado no curso de Administração, do campus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins e encontro-me actualmente em Programa de doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal. O tema objeto de estudo é o “Currículo e profissinalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”. Para que o objetivo dessa pesquisa seja alcançada é muito importante a colaboração dos professores e estudantes no fornecimento de informações, no sentido de conhecer as decisões curriculares no curso de Administração. É nesse âmbito que solicito a autorização de vossa senhoria para aplicação de instrumentos, junto ao corpo docente e discente. Todos os dados colhidos durante o estudo será tratado de forma a manter em confidencial a identidade dos participantes.

Na expectativa de que o assunto merecerá da parte de vossa senhoria a melhor atenção, agradeço e coloco-me a disposição para prestar informações adicionais.

Agradecemos antecipadamente pela cooperação,

Atenciosamente,

Prof. João Manuel de Sousa Will

Palmas, 12 de outubro de 2012.

---

**Apêndice 5 - Requerimento ao Juri de validação do questionário/1**

Universidade do Minho  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Exmº Professor Doutor José Augusto Pacheco  
Diretor do Curso de Doutoramento Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Sou estudante, em Programa de doutoramento em Ciência da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal e pretendo realizar uma investigação na Universidade Federal do Tocantins/Brasil, no curso de administração. Submeto e solicito gentilmente a vossa excelência a validação dos instrumentos de pesquisa constituído de dois questionários: Questionário1- Para Professores e Questionário2- Para Estudantes. Esses questionários estão sujeitos a considerações, sugestões e modificações.

Para melhor compreensão do nosso estudo apresentamos a temática abordada, o objeto de estudo, o problema e a problemática e os objetivos do estudo, conforme delineado a seguir:

A temática abordada é o “Currículo e profissionalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”, com o objeto de estudo do currículo do curso de Administração da UFT vinculado as decisões curriculares dos professores e sua profissionalidade docente.

O problema da articulação curricular encontra-se no plano das decisões relacionadas à organização e estruturação curricular e às práticas curriculares quando as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas não estão de acordo com os saberes e competências dos professores em nível da profissionalização docente. O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Diante do problema, questiona-se: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins? Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

Uma vez formulado o problema da pesquisa definiu-se o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Deste modo, formulou-se os seguintes objetivos específicos: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins; examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares; analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação; identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação. Esperamos que as informações em referência ajudem a esclarecer as variáveis contidas nos instrumentos de investigação.

Agradecemos antecipadamente a contribuição do professor para a melhoria de qualidade da minha formação e do ensino e aprendizagem na relação professor versus alunos nosso curso de administração.

Atenciosamente,

João Manuel de Sousa Will  
Braga, 2 de Julho de 2012



**Apêndice 6 - Requerimento ao Juri de validação do questionário/2**

Universidade do Minho  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

De: João Manuel de Sousa Will  
Para: Professora Dra. Maria Assunção Flores  
Assunto: Validação do Questionário  
Prezada Professora,

Sou estudante, em Programa de doutoramento em Ciência da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal e pretendo realizar uma investigação na Universidade Federal do Tocantins/Brasil, no curso de administração. Submeto e solicito gentilmente a vossa excelência a validação dos instrumentos de pesquisa constituído de dois questionários: Questionário1- Para Professores e Questionário2- Para Estudantes. Esses questionários estão sujeitos a considerações, sugestões e modificações.

Para melhor compreensão do nosso estudo apresentamos a temática abordada, o objeto de estudo, o problema e a problemática e os objetivos do estudo, conforme delineado a seguir:

A temática abordada é o “Currículo e profissionalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”, com o objeto de estudo do currículo do curso de Administração da UFT vinculado as decisões curriculares dos professores e sua profissionalidade docente.

O problema da articulação curricular encontra-se no plano das decisões relacionadas à organização e estruturação curricular e às práticas curriculares quando as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas não estão de acordo com os saberes e competências dos professores em nível da profissionalização docente. O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Diante do problema, questiona-se: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins? Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

Uma vez formulado o problema da pesquisa definiu-se o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Deste modo, formulou-se os seguintes objetivos específicos: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins; examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares; analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação; identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação. Esperamos que as informações em referência ajudem a esclarecer as variáveis contidas nos instrumentos de investigação.

Agradecemos antecipadamente a contribuição da professora para a melhoria de qualidade da minha formação e do ensino e aprendizagem na relação professor versus alunos nosso curso de administração.

Atenciosamente,  
João Manuel de Sousa Will  
Braga, 2 de Julho de 2012

## Apêndice 7 - Requerimento ao Juri de validação do questionário/3



Universidade do Minho  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

De: João Manuel de Sousa Will  
Para: Professor José Carlos Morgado  
Assunto: Validação do Questionário  
Prezado professor,

Sou estudante, em Programa de doutoramento em Ciência da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal e pretendo realizar uma investigação na Universidade Federal do Tocantins/Brasil, no curso de administração. Submeto e solicito gentilmente a vossa excelência a validação dos instrumentos de pesquisa constituído de dois questionários: Questionário1- Para Professores e Questionário2- Para Estudantes. Esses questionários estão sujeitos a considerações, sugestões e modificações.

Para melhor compreensão do nosso estudo apresentamos a temática abordada, o objeto de estudo, o problema e a problemática e os objetivos do estudo, conforme delineado a seguir:

A temática abordada é o “Currículo e profissionalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”, com o objeto de estudo do currículo do curso de Administração da UFT vinculado as decisões curriculares dos professores e sua profissionalidade docente.

O problema da articulação curricular encontra-se no plano das decisões relacionadas à organização e estruturação curricular e às práticas curriculares quando as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas não estão de acordo com os saberes e competências dos professores em nível da profissionalização docente. O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Diante do problema, questiona-se: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins? Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

Uma vez formulado o problema da pesquisa definiu-se o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Deste modo, formulou-se os seguintes objetivos específicos: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins; examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares; analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação; identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação. Esperamos que as informações em referência ajudem a esclarecer as variáveis contidas nos instrumentos de investigação.

Agradecemos antecipadamente a contribuição do professor para a melhoria de qualidade da minha formação e do ensino e aprendizagem na relação professor versus alunos nosso curso de administração.

Atenciosamente,

João Manuel de Sousa Will  
Braga, 2 de Julho de 2012

**Apêndice 8 - Requerimento ao Juri de validação do questionário/4**

Universidade do Minho  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

De: João Manuel de Sousa Will  
Para: Professora Dra. Maria Palmira Carlos Alves  
Assunto: Validação do Questionário  
Prezada Professora,

Sou estudante, em Programa de doutoramento em Ciência da Educação, na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho em Portugal e pretendo realizar uma investigação na Universidade Federal do Tocantins/Brasil, no curso de administração. Submeto e solicito gentilmente a vossa excelência a validação dos instrumentos de pesquisa constituído de dois questionários: Questionário1- Para Professores e Questionário2- Para Estudantes. Esses questionários estão sujeitos a considerações, sugestões e modificações.

Para melhor compreensão do nosso estudo apresentamos a temática abordada, o objeto de estudo, o problema e a problemática e os objetivos do estudo, conforme delineado a seguir:

A temática abordada é o “Currículo e profissionalidade Docente: Uma análise Curricular do Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins-Brasil”, com o objeto de estudo do currículo do curso de Administração da UFT vinculado as decisões curriculares dos professores e sua profissionalidade docente.

O problema da articulação curricular encontra-se no plano das decisões relacionadas à organização e estruturação curricular e às práticas curriculares quando as articulações políticas, teóricas, pedagógicas e metodológicas não estão de acordo com os saberes e competências dos professores em nível da profissionalização docente. O problema circunscreve-se à seguinte interrogação: de que modo são tomadas as decisões curriculares dos professores do curso de Administração da UFT no plano de organização e estruturação do currículo e do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula? Diante do problema, questiona-se: Quais as decisões curriculares caracterizadas como prioritárias à organização e estruturação do currículo e à prática curricular, para os professores lecionarem no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)? Quais as expectativas dos alunos em relação à organização e estruturação do currículo e às práticas curriculares dos professores no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins? Como se caracteriza o processo de decisão curricular no curso de administração da Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

Uma vez formulado o problema da pesquisa definiu-se o objetivo geral: estabelecer as relações teórico-práticas na organização e estruturação do currículo e na prática curricular mediante as decisões curriculares dos professores do curso de administração da UFT no processo de articulações entre currículo oficial e o currículo local no âmbito da universidade. Deste modo, formulou-se os seguintes objetivos específicos: analisar as decisões curriculares para identificar as prioridades dos professores relacionadas às expectativas dos alunos no âmbito da organização e estruturação do currículo e da prática curricular; caracterizar as decisões dos professores do curso de Administração da UFT sobre os saberes, competências, habilidades e atitudes nos processos e práticas de decisão curricular no contexto da Universidade Federal do Tocantins; examinar os discursos sobre os processos e práticas de decisão curricular no âmbito da UFT, para identificar os indicadores da organização do curso e das práticas curriculares; analisar o projeto pedagógico do curso e os programas (planos de ensino) dos docentes do curso de administração, vinculado às DCN e ao Planejamento Estratégico da UFT, para identificar os indicadores que delimitam a formação; identificar os indicadores das atividades de Pesquisa e Extensão do curso de Administração para delimitar a orientação da formação. Esperamos que as informações em referência ajudem a esclarecer as variáveis contidas nos instrumentos de investigação.

Agradecemos antecipadamente a contribuição da professora para a melhoria de qualidade da minha formação e do ensino e aprendizagem na relação professor versus alunos nosso curso de administração.

Atenciosamente,

João Manuel de Sousa Will  
Braga, 2 de Julho de 2012

---

**Apêndice 9** - Inquérito por questionários (Professores ).

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES**

Caro(a) colega

Este questionário é um instrumento de pesquisa sobre currículo e profissionalidade docente. Sua participação é imprescindível para o sucesso desta investigação. As perguntas e respostas não se enquadram na lógica do certo ou errado, mas nas explicações e preferências de cada respondente. Sua resposta é confidencial e sua identidade não será revelada. Obrigado pela sua colaboração. Siglas utilizadas: UFT (Universidade Federal do Tocantins); SES (Secretaria de Educação Superior); MEC (Ministério de Educação); e DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais).

**I DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

1 Sexo

( ) masculino ( ) feminino

2 Idade

( ) menos de 21 anos ( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) mais de 51 anos

3 Formação inicial

Graduação no curso de Administração? ( ) Sim ( ) Não. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outro curso de graduação. Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

4 Formação continuada (pós-graduação)

Especialização? ( ) Sim ( ) Não. Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Mestrado? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Doutorado? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Pós-doutorado? Sim ( ) Não ( ) Qual? \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

5 Teve ou tem alguma experiência de ensino na Educação Básica? ( ) Sim ( ) Não.

Se respondeu sim, indique durante quantos anos: \_\_\_\_\_

6 Quantos anos de experiência tem no ensino superior? \_\_\_\_\_

7 Qual a sua carga horária na UFT? 40 horas ( ) 20 horas ( ) Dedicção exclusiva ( )

8 Quantas horas são reservadas para: Planejamento de aula? \_\_\_ Sala de aula? \_\_\_ Pesquisa? \_\_\_ Extensão? \_\_\_  
Assessoria? \_\_\_

9 Qual a sua categoria profissional?

( ) Professor auxiliar ( ) Professor assistente ( ) Professor adjunto ( ) Professor associado

( ) Professor substituto ( ) Professor temporário

10 Quantas turmas tem, por média, em cada semestre de ensino? \_\_\_\_\_ Qual o número médio, de alunos por turma? \_\_\_\_\_ Qual o percentual de aproveitamento médio das turmas \_\_\_\_\_

## II DADOS DE OPINIÃO

### 1 Dimensão da organização e estruturação curricular

O curso de Administração da UFT ao qual você pertence é contextualizado na prescrição normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC (2005). Sendo assim, no processo de elaboração e produção do currículo, o coletivo de professores do curso de Administração tomam decisões para a organização e estruturação curricular. **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

- ( ) Fazer um levantamento das necessidades formativas dos alunos do curso de Administração.
- ( ) Participar das sessões com a comissão de elaboração do currículo do curso de Administração da UFT, para discutir as DCN (2005), que interferem no ensino superior do contexto local.
- ( ) Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT, com as necessidades dos alunos em nível nacional, regional e local.
- ( ) Confrontar a concepção sobre a missão da universidade contida no planejamento estratégico da UFT com a política do governo federal.
- ( ) Organizar um currículo flexível de modo a incluir disciplinas que permitam uma formação do estudante para interagir no contexto local.

## 2 Dimensão

### 2 Dimensão da prática curricular em sala de aula.

O Projeto Pedagógico do curso de Administração é a referência para os professores tomarem decisões em sala de aula. **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

#### 2.1 A prática curricular em sala de aula pressupõe:

- ( ) Planejar as unidades da disciplina no semestre com os conteúdos programáticos, de modo que os alunos possam participar da proposta de ensino-aprendizagem.
- ( ) Favorecer estudos interdisciplinares/ transdisciplinares, ajudando na construção de projetos de atividades de pesquisa e extensão.
- ( ) Desenvolver a atividade de ensino com competência para dialogar com as experiências e aprendizado dos estudantes.
- ( ) Ter como referencial da prática pedagógica os princípios e a concepção de ensino, de aprendizagem, de educação e de processo formativo inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes de administração.
- ( ) Estudar as questões políticas, teóricas e pedagógicas que dizem respeito a formação dos alunos, para construir o conhecimento inerente ao ensino de administração.

### 3 Dimensão da prática de avaliação

As decisões sobre o processo de avaliação vinculam-se a concepções de ensino e de aprendizagem dos professores do curso de Administração. **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

**3.1** Na prática avaliativa se faz necessário:

- Deixar claro os critérios de avaliação para os estudantes.
- Avaliar os alunos antes, durante e depois do processo, para ajudá-los, caso seja necessário.
- Avaliar os conteúdos, as competências e atitudes de estudo dos estudantes.
- Usar mecanismos de avaliação para os alunos avaliarem o desempenho do professor na disciplina.
- Usar os resultados da avaliação dos estudantes para modificar as estratégias de ensino.

### 4 Dimensão dos saberes e competências

Diante dos desafios do ensino superior e das novas exigências curriculares do curso de Administração ocorridas nestes últimos anos, responda:

4.1 Quais são, na sua opinião, os saberes científicos necessários aos professores de Administração para lecionar no referido curso? **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

- Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.
- Utilização do conhecimento científico da área.
- Domínio de conteúdo que leciona.
- Relação entre conceitos que explora junto dos estudantes.
- Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico

4.2 Os professores de Administração precisam tomar decisões para reconstruir o currículo, reelaborar o Projeto pedagógico e desenvolver a prática pedagógica na sala de aula. Indique os saberes pedagógicos considerando as suas competências. **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

- Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.
- Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.
- Gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, às estratégias, às atividades e avaliação de ensino.
- Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.
- Avaliar considerando um referencial para avaliação.

### 5 Dimensão ética do professor em contexto curricular

Nas afirmações abaixo indique o seu grau de concordância de acordo com a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente.

**As tomadas de decisões em sala de aula são éticas quando os professores:**

		1	2	3	4	5
Itens						
1	Propiciam condições em sala de aula para um trabalho colaborativo, respeitando e dialogando com a opinião dos estudantes.					
2	Respeitam as diferenças de gêneros.					
3	Respeitam as diferenças étnicas.					
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.					
5	Propiciam estratégias importantes aos estudantes no processo formativo, sem fazer comparações de uns com os outros.					
6	Estabelecem relações de respeito com os seus alunos, sem fazer comentários sobre eles.					
7	Sentem responsáveis pelos resultados dos seus alunos.					
8	Disponibilizam horários fora de sala de aula para atendimento aos seus alunos.					
9	São assíduos em suas atividades com os estudantes.					
1	São pontuais em suas atividades com os estudantes.					

**Apêndice 10-** Inquérito por questionários (Alunos ).

**QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES**

Caro(a) estudante,

Este questionário é um instrumento de pesquisa sobre currículo e ensino-aprendizagem. Sua colaboração é imprescindível para essa investigação. As perguntas e respostas não se enquadram na lógica do certo ou errado, mas nas explicações e preferências de cada respondente. Sua resposta é confidencial e sua identidade não será revelada. As questões reportam a Curso de Administração da Universidade Federal do Tocantins, adiante designado por Curso.

Obrigado pela sua colaboração.

Período do curso \_\_\_\_\_

**I DADOS PESSOAIS**

1 Sexo

masculino  feminino

2 Idade

De 16 a 20 anos  De 21 a 25 anos  De 26 a 30 anos  De 31 a 35 anos  De 36 a 40 anos  
 De 41 a 50 anos  mais de 51 anos.

3 Estado Civil

Solteiro(a)  Casado(a)  Mora com companheiro(a)  Viúvo

4 Renda familiar

Até 3 (três) salários mínimos  De 4 até 6 (seis) salários mínimos  
 De 7 até 9 (nove) salários mínimos  mais de 10 (dez) salários mínimos

5 Trabalho

com carteira assinada  sem carteira assinada  por conta própria  não está trabalhando  nunca trabalhou  faz estágio

6 Jornada de trabalho

De 10 a 20 horas semanais  De 30 a 40 horas semanais

**II DADOS DE OPINIÃO**

Nas questões 1, 2 e 3 do bloco abaixo indique o grau de importância que você atribui a cada item, marcando com x uma das opções com a escala entre 1 e 5:

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante.

1 As decisões dos professores sobre o currículo do curso de administração proporcionam aos estudantes a possibilidade de:

1 2 3 4 5

1 Dimensão curricular	Responderem diagnósticos das necessidades formativas.					
	Responderem diagnósticos relacionados com suas necessidades formativas.					
	Organizarem-se em grupo para estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso					
	Confrontarem o currículo oficial com suas necessidades formativas.					
	Analisarem a grade curricular do curso com objetivo de ficarem informados sobre as disciplinas de sua formação.					
	Participarem de reuniões que discutem questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais vinculadas ao currículo do curso.					
	Informarem-se sobre o planejamento estratégico da UFT, de modo a identificar a sua relação com a organização do currículo do curso.					
	Participarem de atividades formativas, de modo que possibilitem estudos de situações reais do contexto local.					



## 2 As decisões pedagógicas dos professores em sala de aula permitem aos estudantes:

1 2 3 4 5

2 Dimensão curricula de decisões no âmbito da aprendizagem	Ter acesso aos planos de ensino das disciplinas que cursam nos semestres.						
	Vivenciar situações de aprendizagem com professores flexíveis para ter domínio do conteúdo disciplinar.						
	Ter acesso às estratégias de aprendizagem que facilita a investigação/ troca de experiências.						
	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com a prática pedagógica.						
	Encontrar nos professores parceiros comprometidos com os conteúdos de ensino, de forma a promover uma formação de qualidade.						
	Ter acesso aos conteúdos de caráter científico, técnico-prático e metodológico de modo a favorecer o processo de apropriação de conhecimentos específicos para a formação profissional.						
	Vivenciar situações pedagógicas com o conteúdo de aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar/ transdisciplinar.						
	Ter acesso aos princípios e a concepção de ensino-aprendizagem, voltadas para a formação e profissionalização na área da Administração.						

## 3 As decisões dos professores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do curso de Administração aos estudantes permitem:

1 2 3 4 5

3 Dimensão da avaliação	Obter acesso aos critérios de avaliação.						
	Ter oportunidade de receber ajuda necessária para compreender os conhecimentos						
	Desenvolver as habilidades da proposta curricular da disciplina						
	Realizar provas elaboradas com os conteúdos estudados						
	Realizar outras provas, para além dos testes						
	Receber notas que expressam o aprendizado no período avaliado						
	Realizar avaliação dos professores dos semestres letivos.						
	Realizar autoavaliação sobre o aprendizado do conhecimento, das competências adquiridas e das atitudes em relação ao estudo.						

## 4 Dimensão dos saberes e competências

4.1 Na sua opinião, quais são os saberes científicos necessários para o professor ensinar no curso de Administração? **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) Domínio de uma vasta referência bibliográfica atualizada.</li> <li>( ) Utilização do conhecimento científico da área.</li> <li>( ) Domínio de conteúdo que leciona.</li> <li>( ) Relação entre conceitos que explora junto dos alunos.</li> <li>( ) Domínio das estratégias de ensino de caráter técnico e metodológico.</li> </ul> |
|--|

4.2 Os professores de Administração precisam tomar decisões para reconstruir o currículo, reelaborar o Projeto Pedagógico e desenvolver a prática pedagógica na sala de aula. Indique os saberes pedagógicos dos professores, considerando as competências **Assinale por ordem de importância com os seguintes números 1, 2, 3, 4, 5, sendo que 1 é a questão menos importante e 5 é a mais importante.**

- ( ) Planificação das aulas tomando como referência o currículo do curso de Administração.
- ( ) Articular os conteúdos da disciplina, considerando os saberes dos estudantes.
- ( ) Gerenciar os conteúdos vinculados a formulação dos objetivos, das estratégias, das atividades e da avaliação de ensino.
- ( ) Gerenciar a sala de aula com metodologias adequadas à formação do administrador.
- ( ) Avaliar considerando um referencial para avaliação.

### 5 Dimensão ética do aluno em contexto curricular

Nas afirmações abaixo indique o seu grau de concordância de acordo com a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente.

A participação em sala de aula é ética quando os estudantes:

1    2    3    4    5

1	Respeitam as regras do trabalho colaborativo, mantendo o diálogo com a opinião dos colegas e professores.					
2	Respeitam as diferenças de gêneros.					
3	Respeitam as diferenças étnicas.					
4	Respeitam as pessoas com necessidades especiais.					
5	Respeitam os seus professores e colegas, sem fazer comentários sobre eles..					
6	São responsáveis pelos resultados do seu próprio desenvolvimento profissional					
7	São comprometidos com a própria formação.					
8	São responsáveis com os horários fora de sala de aula, para estudarem de forma voluntária.					
9	São assíduos e pontuais com seus horários em sala de aula.					
10	São pontuais em sala de aula e com seus trabalhos acadêmicos.					

**Apêndice 11-** Roteiro de entrevista (professores).



**Universidade do Minho**  
 DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
 ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

**Roteiro de Entrevista**

Caro(a) professor(a) do Curso de Administração do Campus de Palmas/UFT:

Este roteiro se constitui em um instrumento de pesquisa sobre currículo e profissionalidade docente. Sua colaboração e opinião é imprescindível para essa investigação, para conhecermos a sua concepção sobre as decisões curriculares, considerando as articulações entre o currículo oficial, contexto organizacional e as práticas curriculares por meio dos saberes e competências dos professores do curso de Administração da UFT. Sua resposta é confidencial e sua identidade não será revelada. Obrigado pela cooperação!

**Questões**

- 1 Quais as considerações que você pode tecer sobre a implementação do currículo do curso de administração, tomando como referência o currículo antigo e o atual?
- 2 A proposta curricular da organização do curso de Administração está constituída em quatro dimensões que são: *Conteúdo de formação básica*, conteúdo de formação *profissional*, *conteúdo de formação complementar* e o *conteúdo de estudos quantitativos e novas tecnologias*. Na sua concepção essas dimensões permitem uma formação de qualidade e adequada aos estudantes de Administração?
- 3 De que modo os professores podem articular o projeto pedagógico do curso de administração com os projetos de pesquisa e extensão e com os planos de aula na prática pedagógica?
- 4 Na sua concepção quais são os saberes e competências de um professor para ensinar no curso de administração?
- 5 A profissionalização dos professores têm contribuído ou não para mudanças e transformações ocorridas no conteúdo do trabalho acadêmico e no desenvolvimento de novas competências? Como?
- 6 De que modo os professores iniciantes podem interagir no processo de construção e reconstrução do currículo do curso de administração no contexto universitário?
- 7 A estrutura curricular do curso de administração contribui para a formação do administrador para o exercício da sua profissão? Porquê?
- 8 Como o currículo do curso pode contribuir para formar o perfil do administrador que seja um agente de mudanças nas organizações?
- 9 Qual a sua concepção dos alunos em relação a futura profissão?
- 10 Como docente do curso de administração você auxilia os alunos a refletirem sobre a realidade e a desenvolver novos conhecimentos e pensamento crítico?

**Apêndice 12-** Roteiro de entrevista (Alunos).



**Universidade do Minho**

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
 ESPECIALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
 Roteiro de Entrevista estruturada  
 Caro(a) estudante do Curso de Administração do Campus de Palmas/UFT:

Este roteiro se constitui em um instrumento de pesquisa sobre currículo e profissionalidade docente. Sua colaboração e opinião são imprescindíveis para essa pesquisa, para conhecermos a sua concepção sobre as decisões curriculares, considerando as articulações entre o currículo oficial, contexto organizacional e as práticas curriculares por meio dos saberes e competências dos professores do curso de Administração da UFT. Sua resposta é confidencial e sua identidade não será revelada. Obrigado pela cooperação!

- 1 De acordo com sua experiência de aluno, qual o currículo mais flexível, o primeiro ou o segundo?
- 2 considera que houve mudança e aumento de disciplinas nessa nova estrutura curricular?
- 3 Na organização curricular do Curso de administração o MEC propõe as quatro dimensões do conteúdo da formação, que são: formação básica; formação profissional; formação complementar; e estudos quantitativos e suas tecnologias. Qual a relação entre essas dimensões e a qualidade no ensino e aprendizagem dos alunos?
- 4 você considera que o plano de aula do professor tem conteúdo que garante a qualidade capaz de proporcionar uma melhoria de ensino e aprendizagem dos estudantes?
- 5 De acordo com sua experiência de aluno (a), como os professores articulam o projeto pedagógico do curso de Administração com os planos de aula e prática pedagógica?
- 6 Qual a participação dos alunos nas discussões das decisões curriculares no curso de Administração?
- 7 Na sua concepção, quais os saberes e competências de um professor para ensinar no curso de administração?
- 8 Na sua concepção como os professores iniciantes podem interagir no processo de construção e reconstrução do currículo do curso de administração no contexto da universidade?
- 9 Você considera que a estrutura curricular do curso de administração contribui para a formação do administrador para o exercício da sua profissão? Porquê?
- 10 O currículo possibilita uma ação transformadora do administrador?
- 11 O Projeto pedagógico do curso focaliza o trabalho com o eixo transversal e interdisciplinaridade. Como isso é articulado na aprendizagem?
- 12 Você já cursou alguma disciplina da grade curricular com conteúdos capazes de ajudar a refletir uma formação voltada para valores humanos?
- 13 Os professores definem e desenvolvem o conteúdo dos planos de ensino e de aprendizagem em sala de aula de acordo com o Projeto pedagógico do curso de administração?
- 14 Na sua experiência você tem observado que os professores mais especializados tem melhorado a atividade de ensino no âmbito didático-pedagógico? Como?
- 15 Na sua concepção qual a relação entre o curso e a profissão de Administrador?
- 16 Qual o perfil atual desse novo administrador?
- 17 Na sua experiência tem vivenciado situações em que os docentes do curso de Administração auxiliam os alunos a refletirem sobre a realidade e a desenvolver novos conhecimentos e pensamento crítico?