

OS DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESA

ALEXANDRE BORBA SALVADOR

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

ROBERTO FLORES FALCÃO

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALFA

ANA AKEMI IKEDA

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

OS DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

Introdução

Estamos passando por um momento de mudança no qual, para atender as demandas do mercado, as escolas de negócios precisam se tornar mais versáteis, criativas e ágeis (Ainsbury, 2016). No início da década de 1980, Dickinson, Herbst e O’Shaughnessy criticaram a formação dos profissionais de Administração, destacando que as escolas deveriam estimular a formação de gestores mais criativos, competentes e flexíveis. Para os autores, as escolas de negócios estariam desinteressantes ao valorizarem pouco o conhecimento aplicado e replicarem os modelos de forma burocrática (Dickinson, Herbst, & O’Shaughnessy, 1983). Baseado nesse estudo, em 2011, David, David e David analisaram a adequação dos *curricula* das escolas de negócios em relação às necessidades dos profissionais de administração e concluíram que os problemas identificados 30 anos antes ainda persistiam - as necessidades dos gestores ainda diferiam das competências desenvolvidas nas escolas de negócios, sendo necessária uma grande revisão com base na aproximação de empresas e escolas (David, David, & David, 2011).

Embora algumas escolas de negócios já tenham iniciado essa jornada de atualização, o sistema educacional ainda é muito semelhante ao desenvolvido pós-revolução industrial, com foco na transferência de conhecimento. A educação superior tradicionalmente valoriza o conhecimento do docente em detrimento da preocupação com a aprendizagem dos estudantes, possibilitando que alguns professores declarem que ensinaram sem que os alunos tenham aprendido (Ainsbury, 2016; Bittencourt, 2016; Escrivão Filho & Ribeiro, 2008; Ongaratto, 2015; Rogers, 2011), tornando-se assim centros de “não-aprendizagem” (Kinchin, Lygo-Baker, & Hay, 2008). Para Kinchin, Lygo-Baker e Hay (2008), o foco de muitas universidades ainda estaria na valorização do conhecimento do docente, e não centrado na aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, surge a preocupação com a aprendizagem significativa dos alunos e ganham espaço as metodologias ativas. Como tentativa de incluir o aluno ativamente no processo de ensino-aprendizagem, diluindo a responsabilidade pela aprendizagem entre todos os agentes, instituições e docentes vêm repensando suas matrizes curriculares e o papel do professor dentro e fora de sala de aula (Falcão et al., 2017).

O objetivo deste ensaio é estimular a reflexão sobre o papel do docente contemporâneo de curso superior em Administração de Empresas, a formação desejada para o bom exercício de sua função, bem como discutir os desafios emergentes da profissão. Como ensaio, este artigo faz uso do diálogo entre autores tradicionais e contemporâneos propondo uma releitura de ideias discutidas em diferentes contextos. O artigo se justifica pela necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem em Administração de Empresas de modo a adequá-lo às mudanças do ambiente de negócio, mais volátil, incerto, complexo e ambíguo. O ensaio se inicia com uma discussão sobre didática e aprendizagem, proporcionando bases para considerações sobre o adulto aprendiz, e assim discutir a formação do docente em Administração e os fatores necessários para exercer a docência. Na conclusão serão apresentados os principais desafios para os docentes em Administração.

Uma reflexão sobre Didática e Aprendizagem

Didática diz respeito ao como ensinar algo a alguém, não fazendo sentido um ensinar sem um aprender. Nas palavras de Lourenço e de Paiva (2010, p. 139), “O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem”. Se no século XVII, a didática era entendida como “o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas” (Placco & Almeida, 2014, p. 51), hoje compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem acontece em uma determinada

cultura, dependendo de pessoas concretas e específicas, sendo que didática estuda os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino (Placco & Almeida, 2014).

A aprendizagem poderia ser definida de forma ampla como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2013, p. 16). O processo de aprendizagem acarreta a integração de processos internos de interação entre o indivíduo e seu processo social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição. A interação entre os processos internos e externos definiriam três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências: a dimensão conteúdo, a dimensão incentivo e a dimensão interação. A dimensão conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido; geralmente descrito como conhecimentos e habilidades, mas envolvendo também opiniões, *insights*, significados, posturas, valores e modos de agir. A dimensão incentivo proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem, compreendendo sentimentos, emoções, motivações e escolhas (volição), e tendo como função garantir o equilíbrio mental e desenvolver a sensibilidade no aprendiz. A dimensão interação representa a conexão entre o meio e o indivíduo e propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação e atividade. O indivíduo constrói ou interpreta suas estruturas mentais ativamente, estruturas essas descritas metaforicamente como esquemas mentais, e a compreensão do novo dependeria da forma como ele se conecta aos esquemas já definidos (Piaget, 1952, apud Illeris, 2013).

Diversos modelos tradicionais de aprendizagem focaram sua atenção à dimensão funcional e estrutural. Por este motivo, a dimensão afetiva ficou descolada do processo de ensino-aprendizagem (Damásio, 1995). O aspecto social e afetivo pode potencializar a retenção de conteúdos pelos alunos, sua motivação para o estudo e sua aprendizagem (Ribeiro, 2010). Cabe, assim, ao professor reforçar a interação entre as dimensões (Ribeiro, 2011). Boruchovitch (2009) também destaca esta questão, ao defender a transformação da sala de aula em um ambiente afável e a construção de um sentimento de pertencimento no aluno. Segundo o autor, esta situação eleva a segurança do aluno, sua autoconfiança, e aumenta sua participação ativa nas atividades em sala.

Em relação à forma como o aprendizado se relaciona com os padrões mentais, podemos ter quatro principais tipos de aprendizagem: cumulativa (mecânica), assimilativa, acomodativa (transcendente) e significativa (expansiva, transicional, transformadora). O processo de aprendizagem poderia também ser compreendido utilizando-se a metáfora do *iceberg* de Polanyi (1983), com a parte visível representando o conhecimento explícito e a parte submersa representando o conhecimento tácito. Ao considerarmos a comunicação entre duas pessoas, o aprendizado poderia ser obtido com a transformação do conhecimento explícito em tácito (internalização), tácito em explícito (externalização), explícito em explícito (combinação) ou tácito em tácito (socialização) (Fialho, Fialho, Macedo, & Mitidieri, 2008; Machado, 2015; Polanyi, 1983).

O conhecimento explícito poderia ser mais facilmente compartilhado pela educação formal. O processo de combinação, consiste na sistematização dos conceitos e sua comunicação, transformando o conhecimento possuído em algo novo pela soma do conhecimento já estabelecido anteriormente e o recém adquirido. O processo de internalização consiste no desenvolvimento do conhecimento explícito em tácito pela prática, pelo exercício continuado, transformando o conhecimento em habilidades. A aprendizagem se dá pela prática dos conhecimentos explícitos já adquiridos. A socialização é a forma de compartilhamento do conhecimento tácito, terreno da difusão da cultura por meio do compartilhamento de experiências. A externalização é a chave para a transformação de conceitos pessoais individuais

implícitos em conceitos comuns explícitos, por meio de reflexões, metáforas e construções coletivas (Fialho et al., 2008).

Em 1926 a obra de Eduard Linderman “*The Meaning of Adult Education*” estabeleceu os fundamentos para uma teoria sobre a aprendizagem em adultos, destacando a forma como adultos aprendem. Em 1928 a educação de adultos tornou-se uma corrente científica com a publicação de “*Adult Learner*” de Edward Thorndike (1874 – 1949). Os estudos de Thorndike se dedicaram a estudar a capacidade do adulto aprender, apresentando então uma fundamentação científica para o fato de que, além das crianças, adultos poderiam aprender (Noffs & Rodrigues, 2011). Na década de 1970, o educador norte americano Malcolm Knowles (1913 – 1997) popularizou o termo andragogia, cunhado pelo alemão Alexander Knapp (1799 – 1869). O autor destacou as diferenças da aprendizagem de adultos, enfatizando (i) a importância do reconhecimento da necessidade em aprender, (ii) a valorização do autoconceito de serem responsáveis por sua própria vida, (iii) a existência de experiência prévia, (iv) a prontidão para o aprendizado conectado à identificação de seus ganhos, e (v) a motivação, derivada de pressões internas e externas. Enquanto a pedagogia significa “a arte e ciência de ensinar crianças” (Noffs et al., 2011, p. 285), a andragogia seria “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Noffs et al., 2011, p. 286). A tabela 1 ilustra as principais diferenças entre o modelo pedagógico tradicional e o modelo andragógico de aprendizagem contemporânea.

Tabela 1

Modelos de aprendizagem

Modelo Pedagógico Aprendizagem Tradicional	Modelo Andragógico Aprendizagem Contemporânea
O professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
O aluno deve aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	As pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Aprendizagem por assunto ou matérias motivadas por pressão externa (pais / professores / empregadores), notas e certificados.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Adaptado de Noffs, 2011

Muito se fala sobre metodologias ativas na educação superior, mas a escola (Ensino Médio), em muitos casos, não prepara os alunos para assumir parte da responsabilidade de seu aprendizado. Ainda é muito comum uma cultura de passividade do aluno e de centralidade do professor em relação aos conteúdos (Suhr, 2016). Em função disso, o professor deve ser cauteloso na condução de suas aulas para não “perder” seus alunos (Falcão et al., 2017). Como apresentado pelos autores, o perfil dos alunos em um curso é bastante variado o que, além de aglutinar diferentes estilos de aprendizagem em uma mesma sala, reúne níveis bastante heterogêneos de maturidade e preparo discente para assumir mais responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, ainda que a sala de aula invertida, por exemplo, tenha o potencial de colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e permita maior aprofundamento de conteúdos em sala, seu mau planejamento pode ser catastrófico. A utilização do método requer, por exemplo, que os alunos entendam os objetivos e a dinâmica da aula, e compreendam a importância de seu engajamento e seriedade no preparo das atividades. O professor deve esclarecer seu papel como mediador e explicar que o papel do aluno não se limitará a ouvir e executar. “Quando os alunos têm como objetivo pessoal o domínio dos conteúdos, e não

apenas a conclusão de tarefas ou o conseguir nota suficiente, irão empenhar-se” (Ribeiro, 2011, p. 3). Na ausência desta construção do ambiente de ensino-aprendizagem, o sentimento que provavelmente emergirá entre os alunos será o de descrença e resistência, de insegurança e medo (Marin et al, 2010).

A discussão sobre o foco na aprendizagem vem visibilidade desde o início do século XXI. O foco na aprendizagem pressupõe uma preocupação maior com a transformação do estudante (Anastasiou & Alves, 2009; Ferraz & Belhot, 2010; Kolb, Kolb, Passarelli, & Sharma, 2014). Dessa forma, a definição do objetivo de aprendizagem deve ser o ponto de partida para a definição da estratégia de ensino a ser adotada. Para Anastasiou & Alves (2009, p. 76), “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”. Considerar que professores e alunos passam a ser os responsáveis por “fazer a aula” exige uma revisão da estratégia de aula, passando a considerar o estudante como parte ativa da aula e a utilização de estratégias de trabalhos em grupo ganha destaque. A aula, até então expositiva, passa a ser expositiva dialogada e o conteúdo ganha vida com a participação ativa dos estudantes na sua condução.

Para Rogers (2011) a aprendizagem aumentaria com a centralização do processo no aluno e para tanto o mesmo deveria ter seu nível de autoconsciência aumentado, estimulado pelo professor, para conseguir compreender “o que eu sei? O que eu não sei? O que eu não sei que não sei?” (Rogers, 2011, p. 63).

A aprendizagem centrada no estudante e a aprendizagem ativa podem ainda trazer como benefícios adicionais o aumento da satisfação do estudante por meio (i) do aumento da significação da aprendizagem, (ii) de seu maior envolvimento com o projeto, (iii) do reconhecimento de seu amadurecimento como sujeito responsável pelo resultado, (iv) do maior envolvimento social como produto do processo colaborativo, (v) da eventual aproximação com a comunidade, e (vi) da distribuição dos esforços e da construção de conhecimento ao longo de toda a disciplina ou curso (Alcalde & Nagel, 2016; Bittencourt, 2016; Furquim, Pluskwik, & Wiggins, 2015; Grabinger, Dunlap, & Duffield, 1997; Jull & Romeo, 2016).

Sobre a formação do docente em Administração

A formação didática do docente tem sido preterida à formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Annisette & Kirkham, 2007; Bastos, Tourinho, Yamamoto, & Menandro, 2011; Cunha, 2006; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2013), o que na prática da docência leva a problemas como a replicação de modelos, fragmentação disciplinar, desatualização didática e não adoção de práticas inovadoras (Bastos et al., 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Joaquim & Vilas Boas, 2011).

A carência de formação específica para o docente em Administração já foi relatada por diferentes pesquisadores. “A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino” (Cunha, 2006, p. 258), esperando-se assim que a formação do especialista em sua área se baste para a atividade da docência, uma vez que os alunos adultos teriam a capacidade de aprender sem a necessidade de um professor com formação didático-pedagógica (Miranda et al., 2013). Contudo, existe muito questionamento sobre a suficiência dos saberes especialistas dos pesquisadores como qualificadores para a atividade docente, principalmente em áreas em que a prática cotidiana se afasta da atividade de pesquisa, sendo o conhecimento científico profundo de pouca utilidade na formação do docente, tendo também a docência pouca utilidade na difusão deste conhecimento específico (Annisette & Kirkham, 2007; Miranda et al., 2013).

Bastos et al (2001) destacam as diferenças, também apontadas por Pimenta e Anastasiou (2002), nas atividades de pesquisa e docência, quanto aos sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, conhecimentos e método: a pesquisa é conduzida por pós-graduandos ligados ao seu orientador e o ensino envolve a relação dos alunos com professores, colegas e eventualmente chefes; na pesquisa, o tempo tende a ser mais flexível e no ensino, o tempo segue ciclos mais curtos e fixos; os resultados na pesquisa envolvem avanços na compreensão de um problema e no ensino, o resultado é a ampliação do conhecimento do aluno com interesse em sua aplicação prática; na pesquisa, o conhecimento pode ser base para novas pesquisas e no ensino, o conhecimento deve ser sistematizado para aplicação prática; o método de pesquisa deve ser científico e o método de aprendizado deve ser flexível para favorecer o atingimento de seu objetivo.

A tradicional prática de estágio docente supervisionado na formação de mestres e doutores como uma forma de preparação para os pesquisadores na atividade da docência tem sua eficácia questionada uma vez que coloca o pesquisador em formação como expectador limitado à observação de um único professor a ser considerado como o modelo (Bastos et al., 2011; Joaquim & Vilas Boas, 2011). E mesmo com este único professor de referência, não é comum haver alguma conversa ou reflexão sobre a dinâmica dos encontros ou sobre sua didática. A troca de experiência entre docentes e a observação mútua de como as aulas são conduzidas ainda é uma prática pouco comum no Brasil.

A falta de formação didática específica e a aprendizagem na prática, inspirada pela experiência como aluno com bons professores e baseada em tentativas e aprendizados é relatada por diversos autores (Cunha, 2006; Ikeda & Bacellar, 2008; Melland, 1996; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Júnior, 2012; Miranda et al., 2013). Segundo Cunha (2006, p. 259), “todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas”, contudo essa afirmação reforçaria ainda o risco de replicação de modelos, fragmentação disciplinar e a não adoção de práticas didáticas inovadoras (Bastos et al., 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Joaquim & Vilas Boas, 2011). Com relação à replicação de modelos, a prática pode não ser adequada uma vez que o ambiente, o contexto, as interações, as expectativas, as competências prévias e objetivadas, os instrumentos e as tecnologias disponíveis podem variar, o que requer do docente flexibilidade e capacidade de adaptação de forma e conteúdo das aulas.

O ofício do docente deve ser considerado no âmbito da profissionalização e a construção do conhecimento profissional deveria levar em consideração a necessidade de especialização formalizada, frutos de uma formação longa e reconhecida, o que lhe conferiria o direito de exercer o ofício e avaliar outrem por sua produção na área. O trabalho profissional requer autonomia e discernimento para a aplicação dos conceitos, estratégias e técnicas de forma não padronizada de acordo com a necessidade, mas o que também exige dos profissionais responsabilização pelo mal-uso de seus conhecimentos.

Os saberes necessários à docência

É comum o relato de colegas acerca de docentes dotados de conhecimento tão profundo que por vezes não conseguem mais estabelecer conexão com estudantes com pouco conhecimento do assunto. Os saberes necessários à formação dos professores deveriam se iniciar com os saberes universitários (saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares), mas deveriam ser ampliados com a prática e a vivência como professor (saberes experienciais). Os saberes profissionais diriam respeito a formação superior em educação, os pedagógicos às doutrinas ou concepções provenientes das práticas educativas, os disciplinares ao saber técnico do conteúdo da disciplina, os curriculares à transformação dos conteúdos em programas e os experienciais aos saberes desenvolvidos ao longo do exercício de suas funções.

Na visão dos educadores, a formação didática seria de suma importância, mas devendo ser expandida com o profundo conhecimento técnico e complementado com a vivência prática (Placco & Almeida, 2014; Tardif, 2000).

Este trabalho propõe o uso de fatores como tipologia abrangente, englobando saberes, competências e conhecimentos, baseado nas conclusões de Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009). Os autores pesquisaram duas décadas de publicações acerca da profissionalização do professor universitário e chegaram à conclusão que diferentes tipologias e classificações eram utilizadas para fazer menção aos saberes, conhecimentos e competências dos professores universitários. Para os autores, o aprofundamento na discussão estaria proliferando a publicação de pesquisa de pouca relevância e propuseram que mais importante que a discussão sobre a melhor tipologia seria o aprofundamento na investigação dos fatores que levariam à formação de melhores professores.

Além dos fatores didáticos e técnicos, outros fatores influenciam o desempenho docente, envolvendo a forma como esse vê sua própria atuação, o outro e o contexto. Os saberes dos professores devem ser temporais, adquiridos e moldados na prática e desenvolvidos no âmbito de uma carreira; plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes e visando atingir a diferentes objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos; personalizados e situados, considerando a história de vida, a personalidade e o inserção em um contexto (Tardif, 2000). O docente não poderia definir projetos por seus discentes, mas poderia convidá-los a refletir sobre tal e disponibilizar-se para apoiá-los. A inexistência de projetos ou desalinhamento poderia levar a frustração e redução do envolvimento (Boutinet, 2002; Machado, 2016b). A tabela 2 apresenta os fatores que compõem os saberes, conhecimentos, e competências propostos ao longo do tempo por diferentes pesquisadores (Freire, 1996; Machado, 2016a; Miranda et al., 2012, 2013; Placco & Almeida, 2014; Puentes et al., 2009; Tardif, 2000).

Tabela 2

Fatores componentes dos saberes, conhecimentos e competências.

Autores	Fatores Didáticos	Fatores Técnicos	Fatores Pessoais
Freire (1996)	Ensinar não é transferir conhecimento; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática	Ensinar exige pesquisa; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. (precisa repetir o “ensinar exige” em todas as frases da tabela?)	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural
Masseto (1998, apud Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009)	Competência na área pedagógica	Competências da área específica	Competência na área política
Morin (2000)	A cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; afrontar as incertezas		Ensinar a compreensão; a ética do gênero humano

Tardiff (2000); Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)	Saber fazer	Saber	Saber ser
Pimenta e Anastasiou (2002, apud Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009)	Saberes pedagógicos; saberes didáticos	Saberes da área do conhecimento específico	Saberes da experiência
Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012)	Conhecimento didático	Domínio do conteúdo que ensina	Saberes experienciais
Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)	Qualificação pedagógica	Qualificação acadêmica; qualificação profissional	
Placco e Almeida (2014)	Saberes profissionais; saberes pedagógicos; saberes curriculares	Saberes disciplinares; saberes curriculares	Saberes experienciais
Machado (2016)	Mediação; Fabulação	Tecedura; Mapeamento	Autoridade; Tolerância

Fonte: elaborada pelos autores

Também é importante destacar que o professor deve avaliar com cautela a competência e o esforço dos alunos. Lourenço e de Paiva (2010) destacam o risco de *feedbacks* que ignorem a causalidade entre empenho e resultado. Más experiências, situações de exposição frente aos colegas e excesso de dificuldade podem levar o aluno a situações desnecessárias de estresse, ansiedade e medo, causando bloqueios mentais e fragilizando a aprendizagem. Neste sentido, a formação do docente também deve vislumbrar a competência de preparar devolutivas adequadas para os alunos.

Discussão: os principais desafios para docentes em Administração de Empresas

A discussão sobre a docência em Administração vem se tornando cada vez mais necessária principalmente devido às mudanças no ambiente de negócio, mais volátil, incerto, complexo e ambíguo. Praticantes de Administração como executivos, empreendedores, consultores e empresários passaram a ser mais cobrados por atualização em suas áreas de especialização. O profissional contemporâneo precisa saber lidar melhor com ambiguidades e incertezas, integrar diferentes áreas do conhecimento e aumentar a visão holística, necessitando desenvolver outras competências além das técnicas (Bennett & Lemoine, 2014; Horney, Pasmore, & O'Shea, 2010; Kerr & Kelly, 2017; Swiatkiewicz, 2014; Wood Jr. & Cruz, 2014). Para os discentes, com a mudança da dinâmica do acesso, ter informação passa a não ser mais o grande diferencial, mas sim saber escolher, acessar e aplicá-la, crescendo a visibilidade da importância da didática de ensino em cursos superiores.

O papel do docente apenas como fornecedor de conhecimento passou a ser questionado. O docente deveria deixar então de ser o fornecedor do conteúdo para assumir o papel de curador dos conteúdos do processo de aprendizagem, atuando como *coach*, avaliador, especialista e facilitador de acordo com a objetivo de aprendizagem definido (Coutelle, 2014; Ferraz & Belhot, 2010; Kolb et al., 2014). Neste cenário, cabe ao docente auxiliar os estudantes na sistematização do conhecimento por meio da definição e operacionalização de diferentes estratégias e métodos de ensino e aprendizado, e, dessa forma, auxiliá-los no desenvolvimento

de competências cognitivas (relacionadas ao aprender e dominar um conhecimento) e afetivas (relacionadas ao desenvolvimento de sentimentos e posturas) necessárias para a prática de Administração de Empresas (Ferraz & Belhot, 2010).

Como técnica de comunicação em sala de aula, a lousa e o giz foram utilizados por muitas décadas como recurso de comunicação visual, substituídos por retroprojetores e transparências, seguidos por apresentações em “Power Point” e projeções coloridas e animadas. A projeção ocupou um espaço tal em sala de aula que a capacidade de comunicação do professor sem tal aparato chegou a ser questionada. Mais recentemente, a evolução tecnológica interferiu notadamente na forma de lecionar mais uma vez, seja pela não necessidade da presença física de professores e aluno ou pela maior interferência da tecnologia da informação em sala. A evolução do uso das plataformas *online* possibilitou a proliferação dos cursos híbridos (*blended*) e totalmente online. No ambiente *online* a infraestrutura e a utilização adequada dos recursos ganharam maior importância na avaliação do curso. As possibilidades à distância também possibilitaram a formação de grupos mais heterogêneos, formado às vezes por grupos de países e culturas diferentes, fazendo do professor um integrador, muitas vezes fora de sua zona de conforto. Formatos totalmente *online* ou híbridos ofereceram novos desafios para os professores tradicionais na medida que os forçaram a lidar com novas formas de interação, passando a exigir maior planejamento, programação e oferecendo menor espaço para improvisação (Bacellar & Ikeda, 2006; Endres, Chowdhury, Frye, & Hurtubis, 2009; Fiorillo, Maccari, & Martins, 2015; Keith & Simmers, 2013).

O trabalho do docente envolve o equilíbrio entre as dimensões “eu e o outro”, “a síntese e a análise” e “o concreto e abstrato”. Os professores existem, antes de tudo, como indivíduos e sua individualidade está no cerne de seu exercício profissional, tendo também como indivíduos os componentes de seus grupos de trabalho. É essa individualidade que orienta a existência de uma disposição no docente conhecer as particularidades individuais de seus alunos, impregnando assim seu trabalho de sensibilidade e o discernimento de evitar generalizações excessivas. O trabalho de ensinar produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente, provocando o desenvolvimento de um grande conhecimento de si, das próprias emoções e valores, e das consequências em outrem e das decisões sobre a forma de ensinar. Lidar com essa mudança reforça ainda mais o papel do professor como mediador de interesses, escolhas e conflitos. Para ajudar no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, exigidas dos profissionais de administração contemporâneos, o desafio para a formação e atualização docente em Administração passa a envolver fatores técnicos, didáticos e pessoais: o docente precisa ter o conhecimento de fronteira em sua área de especialização, precisa ter habilidade para apoiar os estudantes em seu processo de aprendizagem significativa e precisa enxergar os estudantes como cidadãos dotados de conhecimento e projetos a serem valorizados e respeitados (Machado, 2016b; Tardif, 2000; Wood Jr. & Cruz, 2014).

A reflexão sobre a metodologia de ensino-aprendizagem é relevante, pois a simples exposição dos conteúdos pelo professor, especialmente com a utilização e o fornecimento de slides, pode levar a “algumas inconveniências, como a ‘preguiça de pensar’” (Prates, Miranda, & Finelli, 2016, p. 3). Em sua pesquisa, Worthington e Levasseur (2015) destacam esta questão e apresentam um estudo em que o empenho de alunos que não receberam os slides (material das aulas) foi superior ao daqueles que receberam. Professores devem fazer perguntas e levar os alunos a pensar, não apenas fornecer a solução e os resultados. De modo geral, o uso de slides se limita a este fornecimento (Sorensen, 2015).

Nesse contexto, é importante destacar a motivação como variável que dirige e integra o comportamento do aluno (Lourenço & de Paiva, 2010). É um tema que foi estudado por diversos autores (Balanchó & Coelho, 1996; Boruchovitch, 2009; Brophy, 1983; Bzuneck, 2002; Deci & Ryan, 1985, 2002; Garrido, 1990), mas que ainda merece atenção quando o foco

é o ensino superior. A motivação deve ser pensada e planejada tanto em termos de forma, método de ensino-aprendizagem, quanto em termos de conteúdo. A relevância dos temas e a aderência deles à realidade dos alunos é central. O professor deve sempre buscar forma e conteúdo que potencializem a aprendizagem significativa.

Por este motivo, para cursos de administração, é interessante o uso da técnica de PBL e de simuladores. Como comentado por Lant e Montgomery (1992), o nível de motivação dos alunos em sala foi notadamente superior durante a utilização de softwares. Não só a dinâmica fica mais agradável e envolvente, mas neste formato de aula que se aproxima de reais ambientes de competição, os alunos tendem a se envolver com a simulação, com as análises e o processo de tomada de decisão, e aprendem fazendo (Vos & Brennan, 2010). Também vale destacar que a aprendizagem em atividades de simulação pode ser significativamente superior para aqueles alunos que apresentam maior dificuldade de concentração em atividades introspectivas ou de compreensão de conceitos mais abstratos (Campomar et al., 2013).

Devido ao ritmo acelerado das mudanças no ambiente de negócio, com conseqüente necessidade de revisão das práticas de gestão, é necessária a constante atualização dos conhecimentos técnicos dos docentes, envolvendo o conhecimento prático e a pesquisa. Com o aumento do acesso às informações e maior cobrança pelo desenvolvimento de habilidades comportamentais (*soft skills*) para a prática da gestão, é necessária a adoção de um novo modelo didático focado na construção de aprendizagem significativa, com uso de diferentes estratégias, métodos e técnicas didáticos derivados dos objetivos de aprendizagem definidos. Mais do que isso, o profissional de Administração é e será cada vez mais cobrado e avaliado por seu entendimento holístico dos cenários nos quais estão inseridos. O gestor contemporâneo é e precisa ser cidadão, tomador de decisão e responsável pelas conseqüências de suas decisões. A centralidade da aprendizagem precisa estar no estudante e para tal, é necessária uma relação mais horizontal entre docentes e discentes, passando o docente a estar interessando no conhecimento prévio e envolvido com os projetos dos estudantes.

Considerações Finais

Este ensaio discutiu o papel do docente contemporâneo em Administração de Empresas, abordando temas como a didática e aprendizagem, a sua formação como docente e os saberes necessários para o exercício da docência. Os principais desafios envolvem a necessidade de aumento da profissionalização, com valorização de formação específica para a docência, incluindo fatores técnicos, didáticos e pessoais.

Do ponto de vista acadêmico, as reflexões podem estimular o desenvolvimento de pesquisas científicas em Administração de Empresas como, por exemplo: a investigação dos fatores contribuintes para o desempenho docente em administração; desafios frente às novas tecnologias; perfis de alunos e paradigmas de negócios. Do ponto de vista prático, pode-se estimular a busca por uma formação mais completa do ponto de vista técnico e didático e pela construção de uma nova relação com estudantes. Do ponto de vista social, o desenvolvimento de docentes mais completos significa uma potencial economia de recursos de escolas e estudantes, com melhores resultados para as empresas e para a sociedade.

Referências

- Ainsbury, R. E. (2016). Education for the next economy - a personal view. In *Education for the next economy* (pp. 1-4). Rotterdam. Retrieved from <http://hr.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:64028/DS2>
- Alcalde, P., & Nagel, J. (2016). *Why does Active Learning improve Student Satisfaction more than Student Performance?* Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2687217>

- Anastasiou, L. das G., & Alves, L. P. (2009). *Processo de Ensino na Universidade* (5th ed.). Joinville: Univille.
- Annisette, & Kirkham. (2007). Critical Perspective on Accounting. *Critical Perspective on Accounting*, 1(18), 1-30.
- Bacellar, F. C. T., & Ikeda, A. A. (2006). Marketing professors: paths and perspectives. *European Business Review*, 18(3), 231-242. <http://doi.org/http://dx.doi.org/DOI:10.1108/09555340610663746>
- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Réplica 1 - formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1152-1160. <http://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bittencourt, J. P. (2016). Arquiteturas Pedagógicas Inovadoras Nos Mestrados Profissionais Em Administração. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Boutinet, J.-P. (2002). *Antropologia do Projeto* (5th ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Campomar, M. C., Ikeda, A. A., Falcão, R. F., & Mazzer, S. (2013). Active Learning in Marketing: Does It Work? Our Experience Combining Markstrat and Marketing Planning in Brazil. *International Journal of Education and Research*, 1(4), 1-8.
- Coutelle, J. E. (2014). Herói ou Vilão? Retrieved April 22, 2017, from <http://www.semesp.org.br/site/heroi-ou-vilao/>
- Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 6ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América.
- David, F. R., David, M. E., & David, F. R. (2011). What are business schools doing for business today? *Business Horizons*, 54(1), 51-62. <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.09.001>
- Dickinson, R., Herbst, A., & O'Shaughnessy, J. (1983). What are business schools doing for business. *Business Horizons*.
- Endres, M. L., Chowdhury, S., Frye, C., & Hurtubis, C. A. (2009). The Multifaceted Nature of Online MBA Student Satisfaction and Impacts on Behavioral Intentions. *Journal of Education for Business*, 84(5), 304-312. <http://doi.org/10.3200/JOEB.84.5.304-312>
- Escrivão Filho, E., & Ribeiro, L. R. de C. (2008). Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Cadernos EBAPE.BR*, 6(spe), 01-09. <http://doi.org/10.1590/S1679-39512008000500004>
- Falcão, R. F., Hamza, K. M., Veloso, A. R., & Campomar, M. C. (2017). Novas metodologias de ensino? O discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração. *Revista Alcance*, 24(3), 445-459.
- Ferraz, A. P. do C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <http://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Fialho, F. A. P., Fialho, G. M., Macedo, M., & Mitidieri, T. da C. (2008). *Gestão da Sustentabilidade na Era do Conhecimento*. Florianópolis: Visual Books.
- Fiorillo, A., Maccari, E. A., & Martins, C. B. (2015). A EAD no Brasil e a importância de competências subjacentes para o reconhecimento de cursos de acordo com a percepção de coordenadores de curso. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(1), 141-178.

- <http://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n1.211>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25th ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Furquim, L., Pluskwik, E., & Wiggins, S. (2015). *Shifting Facilitator Roles : The Challenges and Experiences of Tutors within Aalborg and Maastricht PBL Settings*. Unpublished manuscript. Master of Problem Based Learning in Engineering and Science (MPBL). Aalborg University, Denmark. Retrieved from <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/ie-fac-pubs> Part
- Grabinger, S., Dunlap, J., & Duffield, J. (1997). Rich environments for active learning in action: Problem based learning. *Alt-J*, 5(2), 5-17.
<http://doi.org/10.1080/0968776970050202>
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership Agility: A Business Imperative for a VUCA World. *People & Strategy*, 33(4), 32-38.
<http://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.07.001>
- Ikeda, A. A., & Bacellar, F. C. T. (2008). Revelando e compreendendo o relacionamento professor - aluno em marketing. *Ram*, 9(5), 137-154.
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In K. Illeris (Ed.), *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 15-30). Porto Alegre: Penso.
- Joaquim, N. F., & Vilas Boas, A. A. (2011). Tréplica - Formação Docente ou Científica: O que Está em Destaque nos Programas de Pós-Graduação? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1168-1173. <http://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600013>
- Jull, O., & Romeo, V. (2016). When Students Take the Lead: Enhancing Quality and Relevance of Higher Education through Innovation in Student-Centred Problem-Based Active Learning. In *PBLMD International Conference*. Chisinau, Moldova. Retrieved from [http://vbn.aau.dk/en/publications/when-students-take-the-lead-enhancing-quality-and-relevance-of-higher-education-through-innovation-in-studentcentred-problembased-active-learning\(09ca7442-f823-4bea-bed7-ba024d9a62fa\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/when-students-take-the-lead-enhancing-quality-and-relevance-of-higher-education-through-innovation-in-studentcentred-problembased-active-learning(09ca7442-f823-4bea-bed7-ba024d9a62fa).html)
- Keith, N. K., & Simmers, C. S. (2013). Adapting the Marketing Educational Environment for Multi-Cultural Millennials: the Chinese Experience. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(3), 83-92. Retrieved from https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1369310085?accountid=12008%5Cnhttp://sfx.bibl.ulaval.ca:9003/sfx_local?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%3Aabi-global&atitle=A
- Kerr, G., & Kelly, L. (2017). IMC education and digital disruption. *European Journal of Marketing*, 51(3), 406-420. <http://doi.org/10.1108/EJM-08-2015-0603>
- Kinchin, I. M., Lygo-Baker, S., & Hay, D. B. (2008). Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, 33(1), 89-103. <http://doi.org/10.1080/03075070701794858>
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234.
<http://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Lant, T. K., & Montgomery, D. B. (1992). Simulation Games as a Research Method for Studying Strategic Decision Making: The Case of Markstrat. Research Paper 1242, Stanford Business Library. Retrieved from <https://gsbapps.stanford.edu/researchpapers/library/RP1242.pdf>.
- Lourenço, A. A., & de Paiva, M O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Machado, N. J. (2015). *Conhecimento como um valor*. São Paulo: LF - Livraria da Física.
- Machado, N. J. (2016a). *A formação do professor*. São Paulo: Livraria da Física.
- Machado, N. J. (2016b). *Educação: Autoridade, Competência e Qualidade*. São Paulo:

Escrituras Editora.

Marin, M. J.

Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Paviotti, A. B., Matsuyama, D. T., Silva, L. D., Gonzalez, C. & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), 13-20.

Melland, H. I. (1996). Great researcher... good teacher? *Journal of Professional Nursing*, 12(1), 31–38.

Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. <http://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>

Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione, E. B. (2013). Ao mestre com carinho: Relacoes entre as qualificacoes docentes e o desempenho discente em contabilidade. *Revista Brasileira de Gestao de Negocios*, 15(48), 462-480. <http://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>

Noffs, N. D. A., & Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na psicopedagogia : a atuação com adultos. *Rev. Psicopedagogia*, 28(87), 283-292.

Ongaratto, N. (2015, December 9). ESPM lança três cursos de Pós-Graduação. *Investimentos e Notícias*. São Paulo. Retrieved from <http://www.investimentosenoticias.com.br/financas-pessoais/carreiras-e-cursos/espm-lanca-tres-cursos-de-pos-graduacao>

Placco, V. M. N. de S., & Almeida, L. R. de. (2014). A Didática e o Conhecimento Pedagógico: um diálogo com o Ensino Superior. In *Formação continuada para docentes em Administração: das intenções à proposta* (pp. 52-61). Sao Paulo: Editora CRV.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.

Prates, A. E., Miranda, S. E. O., & Finelli, L. A. C. (2016). Visão discente acerca da metodologia ativa “Problem Based Learning” – PBL. *Humanidades*, 5(2), 1-9.

Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos , saberes e competências necessários à docência. *Educar Em Revista*, (34), 169-184.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Proforma*, 3, 1-4.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de psicologia*, 27(3), 403-412.

Rogers, J. (2011). *Aprendizagem de adultos*. Porto Alegre: Bookman.

Sorensen, B. M. (2015). *Let's ban PowerPoint in lectures – it makes students more stupid and professors more boring*. Retrieved from <http://theconversation.com/lets-ban-powerpoint-in-lectures-it-makes-students-more-stupid-and-professors-more-boring-36183>

Suhr, I. R. F. (2016). Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. *Revista Transmutare*, 1(1), 4-21.

Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 633-687. <http://doi.org/10.1590/1679-395112337>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.

Wood Jr., T., & Cruz, J. F. P. (2014). MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(1), 26-44. <http://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100004>

- Worthington, D. L., & Levasseur, D. G. (2015). To provide or not to provide course PowerPoint slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Computers & Education, 85*, 14-22.
- Vos, L., & Brennan, R. (2010). Marketing simulation games: student and lecturer perspectives. *Marketing Intelligence & Planning, 28*(7), 888-897.