

Quais Competências Estão Associadas à Figura do “Bom Professor” na Perspectiva dos Estudantes de Graduação em Administração?

RICARDO BATISTA CÂNDIDO

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)

ROBERTO SANCHES PADULA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP)

PAULO ROBERTO DE OLIVEIRA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP)

PEDRO JAVIER AGUERRE HUGHES

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUCSP)

LUIZ ROBERTO ALVES

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecemos à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelo apoio financeiro concedido à pesquisa. Projeto modalidade PIPAD (2017).

Quais Competências Estão Associadas à Figura do “Bom Professor” na Perspectiva dos Estudantes de Graduação em Administração?

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho buscando contextualizar minimamente o que chamamos de “atual cenário vivido pelas universidades brasileiras”, apontando alguns fatores gerais, porém, suficientes para servir como pano de fundo à reflexão sobre as novas competências docentes para o ensino superior em Administração. Dessa forma, detemo-nos, aqui, em apresentar três grandes grupos de fatores que contribuem para delinear com clareza tal “cenário”.

O primeiro fator a ser destacado é o significativo impacto dos avanços científicos e tecnológicos produzidos nos últimos 50 anos que impulsionaram o surgimento, em ritmo jamais visto, de novos produtos, serviços e modos de produzir e distribuir e que colocaram a ciência em posição privilegiada (Singer, 2001). Segundo Singer (2001), esse movimento pode ser compreendido como o verdadeiro triunfo da ciência sobre o senso comum na medida em que o conhecimento se torna fluido e cada vez mais difundido pelos meios de comunicação de massa, sendo acessado em frequência crescente. Todavia, tais transformações, por mais empolgantes e sedutoras que pareçam ser, contribuíram para modificar abruptamente o papel das universidades, deslocando o *locus* de produção e difusão do conhecimento da universidade para outros meios como a *internet*, os meios de comunicação interativa e outros centros de pesquisa (MASETTO, 2003; SINGER, 2001).

O segundo fator diz respeito às transformações econômicas, sociais e tecnológicas que afetaram as sociedades industriais e pós-industriais no último meio século e que produziram alterações na maneira de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, o que resultou na redefinição de práticas e papéis sociais bem como dos profissionais tradicionalmente constituídos (FORESTI; TORALLES PEREIRA, 2000), o que também traz novos desafios à universidade.

O grande terceiro fator, que sem dúvida está relacionado com os fatores citados anteriormente, é a significativa expansão, no mundo todo mas de forma ainda mais intensa no Brasil, da demanda e oferta de cursos superiores fundamentada tanto na valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho, quanto pelo crescimento da importância da pesquisa acadêmica (MEC, 2014). Especificamente no que se refere ao crescimento do ensino superior brasileiro, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no período 2003-2013, ocorreu um crescimento do número de matrículas da ordem de 86%, representando uma taxa de escolarização bruta de 29% e de escolarização líquida de 18% (MEC, 2014). Essa expansão, que permitiu significativo incremento no acesso à educação superior por jovens das camadas de menor renda da sociedade, também trouxe para dentro da universidade o desafio de lidar com salas cada vez mais numerosas e heterogêneas, tanto nos estilos cognitivos dos alunos como na escolarização prévia e nas suas motivações e expectativas (CUNHA; PINTO, 2009).

A convergência desses fatores, e outros que não cabem no escopo deste trabalho, vem produzindo um cenário de grandes transformações no ambiente universitário. Para Nóvoa (in Foresti; Toralles Pereira, 2000), diante desse novo contexto a universidade precisa se reorganizar, passando da função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, crítica e de produção de conhecimento novo, além de rever o papel das aulas tal como são realizadas hoje, ainda semelhantes a como eram há um século.

No que refere à atuação docente, atualmente, já se reconhece que o domínio da matéria a ser trabalhada ou a experiência profissional não são mais os únicos atributos necessários ao adequado exercício da profissão (MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2002; ZABALZA, 2004) o que tem incentivado pesquisas sobre um novo repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos professores. Segundo Masetto (2003), o exercício da docência universitária depende da articulação de três *competências* fundamentais: a base teórica que fundamenta a disciplina e seus avanços mais recentes, conhecimentos associados à dimensão pedagógica além de conhecimentos da dimensão política; Pimenta e Anastasiou (2014) sugerem a articulação dos *saberes* relacionados à área de conhecimento a ser trabalhada, *saberes* pedagógicos, *saberes* didáticos e *saberes* da experiência do sujeito; enquanto Tardif (2002) propõe a articulação dos *saberes* provenientes da formação profissional, *saberes* disciplinares, *saberes* curriculares e *saberes* experienciais.

Como podemos notar, o referido repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação e à prática docente vêm sendo discutidos sob diversas nomenclaturas, ora como *competências*, ora como *saberes*, e, por vezes, simplesmente como *conhecimentos*, levando-nos a propor um termo unificador, o de *competências*, aqui definido como a “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD *et al.*, 2002). Longe de ser uma simples taxonomia, e mesmo reconhecendo o fato de não haver total consenso sobre o significado do termo, sua capacidade de comportar elementos da tríade *saber*, *saber fazer* e *saber ser* (STROOBANTS, 1997) torna o termo adequado para efeito do presente estudo.

Assim, considerando que as pesquisas já realizadas oferecem um bom referencial sobre as competências necessárias ao desenvolvimento da docência no ensino superior, nos perguntamos: quais competências de um professor são percebidas pelos estudantes de administração? O repertório de competências observadas e esperadas de um “Bom Professor” de administração é diferente em momentos distintos do curso?

Espera-se que o resultado da presente pesquisa contribua com as reflexões sobre formação inicial e continuada dos professores universitários, e mais especificamente dos professores de Administração objeto desse estudo, proporcionando uma visão a partir do sujeito que efetivamente recebe e participa dessa educação, o estudante, o que converge com a grande preocupação atual com as metodologias e propostas de aprendizagem ativa. Nesses termos, a presente pesquisa objetiva, ao final, apresentar um quadro consolidado das competências associadas ao perfil do “Bom professor” na concepção dos estudantes do bacharelado em administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e, para tanto, a questão de pesquisa ficou assim definida: **Quais competências estão associadas à figura do “Bom Professor” sob a perspectiva dos estudantes do bacharelado em administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo?**

Este trabalho está dividido em cinco etapas que, além da presente introdução, apresenta, na segunda parte, uma breve revisão da bibliográfica sobre as competências docentes; na terceira é apresentada a metodologia utilizada e aspectos da amostra; na quarta são apresentados os resultados mais significativos e, ao final, na quinta parte, são tecidas considerações sobre os achados de pesquisa além de sugestões para o aprofundamento das discussões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O repertório docente

As diversas transformações econômicas, sociais, tecnológicas e estruturais que têm afetado as universidades nos últimos tempos criaram um espaço rico de reflexão sobre o papel das universidades na sociedade contemporânea e das novas competências a serem dominadas pelos profissionais que nelas atuam, incluindo o professor. Alguns estudos (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2002) amplamente referenciados na literatura desse campo de estudos, aqui apresentados, embora não tratem especificamente da formação do professor universitário, ainda assim constituem importantes referências sobre os objetivos da formação docente no mundo contemporâneo. São apresentados também trabalhos que discutem a formação universitária (CUNHA, 1992; MASETTO, 2003; NÓVOA, 2000; PERRENOUD, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014)

Sem se referir especificamente ao ensino superior, Tardif (2002) destaca que a atividade docente exige a articulação de quatro diferentes tipos de saberes: os de formação profissional (ligados ao saber-fazer em educação), saberes disciplinares (ligados aos conteúdos acumulados nas áreas de conhecimento específico), saberes curriculares (relacionados à forma de compartilhamento do conhecimento institucionalizado) e saberes experienciais (resultantes do próprio exercício docente). Cabe aqui o destaque ao saber experiencial pois, segundo o autor, é sobre ele que o indivíduo mantém algum controle, visto que os demais são exteriores a ele. Essa característica interior do saber experiencial permite que o professor dialogue com suas experiências diariamente, que aplique conhecimentos já apreendidos em experiências novas, moldando e remoldando seu fazer docente, no que constituirá o que podemos chamar de seu *habitus* funcional.

O trabalho de Tardif (2002) valoriza as influências anteriores à formação profissional e considera que essas habilidades vão se constituindo ao longo de toda a vida e acabam influenciadas pelo conjunto de experiências pessoais relacionadas à prática estudantil e profissional, desde sua relação com os estudantes, com a comunidade, com os colegas de trabalho, com a instituição de ensino e as demais pessoas com as quais convive.

Gauthier *et al.* (2013) apresentam uma lista de saberes, denominada pelos autores “repertório de saberes”, necessários à atividade docente que contempla: os saberes disciplinares (relativos à matéria que trabalhará), saberes curriculares (relativos ao conjunto de meios disponibilizados ao aprendizado), saberes da Ciência da Educação (saberes específicos acerca do funcionamento da escola e da profissão), saberes da tradição pedagógica (representações construídas ao longo da atividade estudantil), passando pelos saberes experienciais (construídos intimamente pela experiência dos professores) e chegando ao saberes da ação pedagógica (construídos pela explicitação e validação científica num processo empírico).

Os autores marcam sua distinção do estudo de Tardif (2002) ao defenderem que os saberes da ação pedagógica só podem ser constituídos pela reflexão e inter-relação entre os demais saberes e também pela troca dessas experiências com os demais professores, deixando de serem segredos, passando por um processo de apreensão, contextualização, reflexão e crítica científica para, posteriormente, serem validados e constituírem o arcabouço do que (GAUTHIER *et al.*, 2013) chamarão de “ofício de saberes”.

Referindo-se à importância da coletivização de experiências entre os professores Nóvoa (in Foresti; Toralles Pereira, 2000) propõe a instalação de grupos de reflexão pedagógica, no interior das universidades, que permitam institucionalizar rotinas de debate, de supervisão e de formação inter pares, “integrando na identidade do professor universitário uma preocupação

não só com os saberes, mas também com os alunos e com a maneira de trabalhar esses saberes” (NÓVOA in FORESTI; TORALLES PEREIRA, 2000), postura também enfatizada por Perrenoud e por Thurler (PERRENOUD, 2000; THURLER, 2002).

Tratando do ensino universitário brasileiro, Pimenta e Anastasiou (2014), defendem que no processo de formação docente é preciso considerar a importância dos saberes específicos da área do conhecimento (afinal, ninguém ensina o que não sabe); saberes pedagógicos; saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e teoria do ensino); e também dos saberes da experiência (do sujeito professor e que diz respeito ao modo como se apropria do ser professor em sua vida). Segundo as autoras, esses conhecimentos serão dirigidos à situação de ensinar e, num processo reflexivo e dialógico, deverão ser revistas, redirecionadas e ampliadas a depender das demandas práticas de cada indivíduo.

Segundo as autoras:

“educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização, de suas riquezas e de seus problemas, afim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Percebemos que as exigências que recaem sobre um professor universitário transcendem a simples preocupação com a formação profissional, a transferência de conteúdo específico do campo ou das técnicas passíveis de utilização, mas alcançam também a preocupação com a formação para o mundo social, o que exigirá uma formação político reflexiva.

Para Masetto (2003, p. 26), também tratando do ensino superior, para que a docência seja exercida com profissionalismo, é preciso ter: competência na área de conhecimento, dominando não apenas seus aspectos básicos como também lançando mão de práticas profissionais atualizadas, obtidas mediante pesquisa; domínio na área pedagógica, compreendendo profundamente o processo ensino/aprendizagem, participando da gestão curricular, criando relações e situações que colaborem com a aprendizagem além de ter domínio das novas tecnologias educacionais; sem se esquecer do necessário exercício da dimensão política.

Essa competência política a que Masetto (2003) se refere, também discutida nos trabalhos de (CUNHA, 1992; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), tem a ver com o reconhecimento de que o professor, como ser social e historicamente contextualizado, não pode se omitir à discussão de temas da atualidade e que afetam à comunidade com a qual atua, sob a justificativa de ter a função de preparar o estudantes para o mercado de trabalho. Como cidadão, cabe ao professor dialogar com os estudantes, ainda em fase construção de um entendimento de mundo, orientando-os a terem uma visão crítica da sociedade em que vivem.

Pelo que se nota, de forma geral, as posições dos autores citados não diferem significativamente, tendo como elementos comuns o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social. Como salientou Cunha (1992, p.51) “A ênfase e o ponto de partida é que diferem de autor para autor”, o que já nos permite buscar maior aproximação de trabalhos que contemplam o olhar dos estudantes, e mais especificamente dos de administração.

2.2 Competências percebidas pelos estudantes

Buscando melhor compreender a atual dinâmica das salas nas universidades, Lacombe et al. (2007) realizaram um estudo exploratório, de natureza qualitativa por meio de entrevistas e grupos de foco, em uma escola de administração da cidade de São Paulo. Nesse estudo, os autores comparam as opiniões dos estudantes sobre o que vem a ser uma boa aula, uma aula ruim, o que torna uma matéria difícil mais fácil ou o que torna uma matéria fácil mais difícil e as confrontam com as dos professores. Foram encontrados pontos de convergência entre os dois grupos no que se refere à necessidade de atualização do conhecimento da disciplina, de contextualização, de aproximação entre as disciplinas (reflexão interdisciplinar) e da utilização de diversos tipos de recursos didáticos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao público. As principais divergências de opiniões ficaram concentradas nos temas relação professor-aluno e avaliação do aprendizado. A partir desses resultados, os autores propõem, para esses dois últimos temas, a melhor definição de papéis em sala, tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem, acompanhado da orientação para o desenvolvimento de competências em detrimento da mera assimilação de conteúdo.

Em outro estudo exploratório, Bastos e Monteiro Jr. (2009) investigaram como professores e alunos, de um curso de administração em uma universidade particular da cidade de São Paulo, percebem as competências docentes. Os autores confrontaram as opiniões dos dois grupos sobre três dimensões de interesse a serem avaliadas: (a) Competências Docentes, (b) Estratégias de Ensino e (c) Desenvolvimento de Competências nos Alunos. Verificaram que na dimensão Competências Docentes havia significativa diferença entre o que os professores acreditavam desenvolver e o que os alunos perceberam ter sido desenvolvido. Essa divergência se estendeu para as Estratégias de Ensino, em que os professores relataram utilizar estudos de caso, aulas expositivas e leitura, enquanto os estudantes não destacaram essas estratégias como as mais utilizadas. Contudo, para o Desenvolvimento de Competências nos Alunos, os estudantes apontaram para uma percepção de maior desenvolvimento em comparação à percepção dos professores. Segundo esses autores, as divergências entre as percepções dos estudantes e dos professores podem ser resultantes, entre outros fatores, do choque de culturas, da imaturidade de alguns estudantes ou até mesmo de atitudes autômatas de muitos professores que, pelo hábito, terminam não percebendo que os estudantes não compreendem as suas intenções.

Para Plutarco e Gradvohl (2010) a discussão sobre as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes muitas vezes fica restrita aos professores e gestores dos cursos enquanto a percepção dos estudantes é desprezada, o que pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os autores realizaram uma pesquisa com enfoque nas interpretações dos estudantes acerca das competências exigidas dos professores de administração para o desenvolvimento das competências dos estudantes. Foram analisadas cinco dimensões: didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado. Esse estudo, que contou com uma amostra de 150 estudantes de graduação em administração, distribuídos em cinco diferentes instituições públicas e privadas da cidade de Fortaleza, resultou – numa hierarquia que coloca, da mais para a menos importante, a didática, o conhecimento teórico, experiência de mercado, relacionamento professor-aluno e exigência do professor – na identificação de um grau de relevância significativo para todas as competências. O estudo ainda atentou para uma questão crucial no ensino de administração, qual seja a preparação dos professores para o magistério, o que há muito vem sendo salientado como uma fronteira a ser superada nos programas de pós-graduação em administração seja no nível de mestrado como no de doutorado.

Aprofundando o debate sobre as características encontradas em bons professores, Magalhães e Patrus (2013) realizaram uma pesquisa na qual partiram da hipótese de não existir um perfil universal de bom docente, mas sim, da existência de diversos tipos de bons docentes para diferentes grupos de estudantes. Para constatar a hipótese de pesquisa, os pesquisadores utilizaram análise de clusters, sobre uma amostra de 347 respondentes, distribuídos em nove instituições mineiras de ensino superior. Foram identificados cinco tipos de docentes: o relacional, o tradicional, o acadêmico relacional do mercado, o disciplinador e o acadêmico relacional. Segundo os autores, um bom docente precisa ter um bom conhecimento do conteúdo, ser claro nas explicações, oferecer feedback, ter um bom planejamento de suas aulas, relacionar o conteúdo com outras áreas, ser inteligente, organizado, responsável, seguro, ter amor a profissão, entre outras qualificações.

É possível relacionar as características até agora atribuídas à figura do “Bom Professor” às já denominadas categorias de *saber específico*, *saber pedagógico* e *saber político-social*, entretanto, também é possível associá-las ao conceito de competências (BASTOS; MONTEIRO JÚNIOR, 2009; MASETTO, 2003; PLUTARCO; GRADVOHL, 2010) e um caminho para isso é reorganizar-las no domínio das dimensões conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores, aqui denominados *saber*, *saber fazer* e *saber ser* (STROOBANTS, 1997).

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, na qual o objetivo é o entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 2015), voltando-se para a subjetividade do sujeito estudado e operacionalizado de forma predominantemente indutiva (BANSAL; CORLEY, 2012) utilizando, como estratégia de exploração de dados, uma seção de grupo de foco (*focus group*).

A escolha pelo uso de grupo de foco ocorre por ser considerada apropriada às pesquisas que têm como objetivo explicar como as pessoas consideram uma experiência, ideia ou evento, em que o foco ou objeto de análise é a interação dentro do grupo (OLIVEIRA; FREITAS, 2010). Além disso, o grupo de foco apresenta vantagens como a velocidade de coleta de material, riqueza, espontaneidade e flexibilidade, geralmente não disponíveis em situações que exploram a individualidade.

3.2 Amostra e condução da dinâmica

A amostra foi definida por conveniência, formada pelos estudantes inscritos na disciplina Ciências Sociais aplicadas à Administração, do segundo período, no segundo semestre de 2017.

Embora o número de estudantes da turma fosse relativamente pequeno, apenas 26 estudantes, optou-se por realizar convite aos estudantes para que participassem da reunião de grupo focal. Dessa maneira, da mesma forma que não oferecia incentivos (seja em forma de notas ou qualquer outra retribuição) a não participação também não acarretaria em prejuízos, deixando os estudantes livres para contribuir caso julgassem correto.

A seção de grupo de foco, que teve duração de 1h45m, ocorreu em 06 de novembro de 2017, durante o horário de aula, e contou com a participação voluntária de quinze estudantes os quais consentiram em participar e permitiram a gravação de áudio desde que resguardados os

devidos cuidados com o anonimato e é por essa razão que as asserções foram codificadas, seguindo o padrão de nomenclatura EST01, EST02, até EST15.

O projeto da seção, apresentado no Apêndice A, previu dois momentos distintos de intensidade de envolvimento do moderador durante a seção de grupo de foco. A primeira fase da atividade previa baixo envolvimento do moderador, oferecendo o máximo de liberdade para que os estudantes conduzissem a atividade e expusessem suas opiniões, restando ao moderador apenas acompanhar o sentido das discussões, guiando-as, e intervindo apenas se necessário. No segundo momento, quando ocorreram as sugestões de características citadas na bibliografia, o envolvimento foi maior, porém, ainda garantindo bastante liberdade aos participantes.

Buscando obter o maior número de características possíveis e evitando o esquecimento dos estudantes enquanto outros se pronunciavam, foram distribuídas fichas individuais, cujo modelo pode ser verificado no Apêndice B, em que cada estudante pôde colocar (opcionalmente) seu nome, algumas informações pessoais, nome do professor (também opcional) reconhecido como “Bom”, além de 10 características associadas a ele.

Passados 10 minutos do início da seção, sem recolher os formulários e sem dizer o nome dos professores, os estudantes foram solicitados a declarar as características que julgavam estar associadas aos professores enquanto um assistente as escrevia na lousa. Uma vez anotadas todas as características, os estudantes foram convidados a explicar o significado dos termos – seguindo um processo de desambiguação - sugerindo, preferencialmente, assertivas associadas. Ao final dessa etapa foram tiradas fotografias digitais da lousa para servirem às análises posteriores.

Na segunda etapa, foram apresentadas características frequentemente citadas nos trabalhos sobre o “Bom Professor” (conhecimento, planejamento, relacionamento e avaliação), “previamente anotadas em uma lista”, de forma que os estudantes puderam apresentar suas impressões sobre os tópicos.

Após isso, e ao final, os estudantes foram indagados sobre alguma outra contribuição que gostariam de fazer e, não havendo novos comentários, foi solicitada a entrega das fichas, seguindo-se daí para o encerramento da seção com os devidos agradecimentos e explicações sobre a importância de suas contribuições para o ensino de administração e para o futuro do Curso na universidade.

3.3 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados contou com a utilização do *software* MAXQDA Standard 12, capaz de ler objetos em formato texto, áudio, vídeo e imagem, permitindo a transcrição quando necessário, a codificação das expressões e construção de categorias de análise.

A apresentação e discussão dos temas e, por consequência, a utilização dos trechos das conversas seguiu dois critérios: primeiro, a frequência de ocorrência das expressões nas conversações, e, segundo, a riqueza de significados encontrados nas frases e destaque dessas interlocuções no contexto da dinâmica de grupo de foco.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Descrição das variáveis demográficas

Com relação às características demográficas da amostra de 15 estudantes, verificou-se a predominância do sexo feminino, com nove (60%) participantes; idade média de 19 anos, com intervalo amostral variando entre 18 e 24 anos; dos quais 14 (93%) declararam ter concluído o ensino médio em escolas particulares.

4.2 Percepção dos estudantes com relação ao *saber ser*

A dimensão atitudinal, que envolve as questões do *saber ser*, foi a que apresentou maior número de comentários, expressos nos seguintes termos e frequências: “respeito às dúvidas do aluno e suas individualidades” (8), “ser atencioso” (6), “demonstrar preocupação com progresso do estudante” (6), “comprometimento com o trabalho” (5), “sensível ao clima” (3), “enxergar o estudante para além da disciplina” (3), exercer liderança sem exageros” (3), “ser acessível” (3), “demonstrar empatia” (3), “valorizar as experiências dos estudantes” (2), “ser parceiro” (2), “pontual” (1), “objetivo” (2), “simpático” (2), “paciente” (2), “interativo” (2), “seguro” (1), “aberto às críticas” (1), “compreensivo” (1), “inovador” (1), “bem humorado” (1), “educado nas colocações” (1), “comunicativo” (1) e “incentivador” (1).

É uma lista aparentemente extensa, porém, cabe lembrar, proveniente de uma amostra de apenas 15 estudantes e obtida em uma sessão de uma hora e meia, mostrando que ainda é possível extrair mais características com novas sessões. Contudo, o material até aqui coletado permite compreender algumas preocupações de ordem afetiva que cercam estudantes recém-chegados à universidade. Vejamos o que eles dizem sobre respeito às dúvidas e às individualidades dos estudantes:

“...se o professor já tiver passado a matéria, que ele não trate a dúvida do aluno dizendo: você já deveria saber isso” (EST02).

“...existem pessoas que tem mais dificuldade em absorver o conteúdo, e ao meu ver, o professor tem que estar aberto à dúvida [...] e também, as vezes muita gente tem vergonha de perguntar...” (EST01).

“...não ridicularizar porque, em outra sala em uma matéria, em que uma menina entregou a prova e o professor disse: está tudo errado, mas tudo bem, em outra encarnação você aprende.” (EST02).

“...aí você fica com uma impressão ruim do professor e ele fala que não precisa ter sendo que ele te ridiculariza para todo mundo na aula dele, sabe? Por uma coisa pequena, uma coisa que você pergunta e ri e fala: nossa? Você não sabe isso?” (EST01).

É claro que as frases separadas de seu contexto original podem distorcer os fatos, entretanto, entende-se como necessário o professor ter muita cautela em relação à forma de se expressar com estudantes de primeiros anos. Diante da etapa de vida em que os jovens se encontram, de grandes conflitos, dúvidas, angústias, necessidade de auto-afirmação, o professor precisa ser cuidadoso em relação a certas colocações, sempre buscando demonstrar que a dúvida é base para a construção do conhecimento novo e que, portanto, precisa ser valorizada. Além disso, especialmente em certos momentos que envolvem grande tensão, como os de avaliação, é sempre oportuno utilizar linguagem apropriado e mostrar-se atencioso.

O componente afetivo é de grande importância para esses estudantes; assim, o professor deve demonstrar comprometimento, se esforçar para construir um ambiente favorável às trocas, aproximando-se dos estudantes de forma a identificar possíveis dificuldades individuais ou

coletivas e tratando-as com respeito e urbanidade poderá obter melhores resultados dos estudantes. Vejamos como isso se apresenta:

“Quando o professor cria uma relação mais próxima com os alunos, os alunos se sentem mais na obrigação de trazer de volta para o professor. Se estudar mais a matéria, ser mais pontual...então vai ter maior entrega do aluno para a matéria” (EST02).

“Você sabe que vai ter aula, ele vai tirar suas dúvidas, você sabe que ele vai estar aqui, então, você vai ficar, você tentar entender a matéria por mais que tenha dificuldade” (EST01).

“Se o professor tem alto comprometimento com a sala, com os alunos, com a instituição, automaticamente o aluno desenvolver um comprometimento maior. Quando o professor não apresenta interesse, não está nem aí, o próprio aluno fala assim: Eu posso até ter interesse na matéria, mas vou deixando de lado [...] com esse professor, depois eu vejo o que eu faço...” (EST03).

Na percepção dos estudantes, o comprometimento do professor também demonstra estar associado com o cumprimento do horário da aula e com sua relação com as atividades organizadas pela instituição, aspectos que se não forem tratados com devido equilíbrio podem causar impressões ruins nos estudantes. Vejamos como eles expressam essa preocupação:

“Pontualidade? É um negócio difícil aqui! Tem professor que descobriu na semana passada que a aula começava às 11h10 e ficou teimando que era outro horário...”. (EST05)

“não sabe o que está acontecendo. Como por exemplo: não sabe que vai ter a semana da Administração. Não sabe os eventos que acontecem dentro da PUC que, teoricamente, deveriam ser de conhecimento de todos”. (EST02)

“tem professor que a gente pergunta: quando vai ser a prova unificada? E ele diz: Hã? O professor não sabe nem quando vai ser a prova dele...”. (EST04)

Pelo que se observou, a capacidade do professor para construir condições favoráveis de aprendizagem está associada aos componentes de ordem atitudinal e, portanto, precisam passar por processo de reflexão por parte dos docentes, mas não apenas isso, também precisam ser discutidos no âmbito da formação continuada desses professores e deixar de serem vistos como preocupações secundárias, de uma atividade que se aprende fazendo, numa perspectiva que se poderia chamar como ‘de senso comum’. Dessa forma evitam-se deslizamentos relativamente simples de serem resolvidos, mas que podem causar ruído e aumentar as tensões em sala.

4.3 Percepção dos estudantes com relação ao *saber fazer*

A dimensão *saber fazer*, do francês (*savoir-faire*), está associada com as questões da prática profissional: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias ao andamento do serviço, em particular (STROOBANTS, 1997), de forma que compreende elementos de caráter procedimental próprios da atividade docente.

As características procedimentais apontadas pelos estudantes pesquisados, organizadas das mais mencionadas para as menos, foram: “dominar diferentes metodologias de ensino” (7), “dominar os recursos tecnológicos” (7), “ser sensível à evolução da turma” (7), “ser didático” (7), “atuar nas atividades organizadas pela universidade” (4), “demonstrar controle da sala durante as atividades” (4), “diversificar as avaliações” (4), “usar as avaliações para orientar-se sobre o aprendizado” (3); “problematizar e despertar a curiosidade” (3), “ser claro nas explicações” (3), “reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem” (2), “ser justo nas avaliações” (2), “promover a interação na classe” (2), “dialoga com outros professores/disciplinas” (2), “habilidoso/flexível com o calendário” (2), “demonstra bom planejamento e organização do conteúdo” (2), “atende individualmente” (1), “simula o ambiente corporativo” (1), “é capaz de mudar abordagens em favor da aprendizagem” (1), “estimula a autonomia” (1), “é rígido quando necessário” (1), “as aulas são dinâmicas” (1), “tem foco” (1) e é habilidoso na comunicação (1).

É nesse componente que se encontram algumas das principais barreiras a serem vencidas para o ensino de administração, basicamente porque é sabido que muitos professores desse curso, formados em cursos de bacharelado, não tiveram formação para a docência. Pelo que pode ser verificado, atualmente, mostra-se muito necessário conhecer e dominar diferentes metodologias de ensino, aplicando com pertinência os recursos tecnológicos disponíveis, utilizar avaliação formativa e saber guiar-se por ela além de compreender os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

Sobre a relação com as tecnologias, ao que parece, embora as universidades tenham investido na substituição dos antigos retroprojetores por modernos projetores multimídia e outros dispositivos tecnológicos, os estudantes demonstram que não lhes parece suficiente sua utilização ostensiva, como vemos nos trechos seguintes:

“...o professor tem que conhecer a sala, então, eu acho que o slide ou a tecnologia tem que servir para acrescentar. Então o professor tem que estar aqui na sala, tem que falar com os alunos o conteúdo [...] mas não só ficar olhando para o slide e ficar lendo e ninguém entende nada, sem ele olhar pra sala...” . (EST01)

“ter conhecimento tecnológico é bom porque tem professor que joga o slide, mas o slide está todo desmontado e ele não sabe usar a sala multimídia”. (EST04)

“Acredito que a tecnologia no sentido de slide, etc., não seja essencial para a aula. Tem ótimos professores que não utilizam e péssimos professores que acham que aula está dada porque o slide está no Moodle”. (EST02)

Saber conduzir as aulas utilizando diferentes metodologias também é algo bastante valorizado pelos estudantes de primeiro semestre, principalmente com atividades que promovam o dinamismo, a articulação entre os colegas de sala e que, preferencialmente (quando possível), simulem situações do ambiente corporativo, o que é uma das metas da formação em administração.

“o professor que utiliza diferentes metodologias torna a aula mais envolvente. Ele [aquele que o estudante elegeu como “Bom Professor”] aproveita os recursos da sala multimídia e consegue circular a sala toda e além disso cria um ambiente semelhante ao do mundo corporativo”.
(EST06)

“Eu acredito que utilizar de diferentes formas de dar aula, como por exemplo: rodas de conversa, etc., seja muito mais efetivo do que o uso maior de slide ou vídeo”.
(EST02)

Desenvolver sensibilidade em relação à evolução dos estudantes, notar que estão com dificuldades e perguntar quais são e, com isso, se necessário, ainda ser capaz de readequar a programação é uma competência valorizada pelos estudantes. É importante ressaltar que ignorar tais questões pode criar uma impressão de que o compromisso do professor se encerra no conteúdo e não na compressão desse conteúdo pelo estudante e na sua capacidade de mobiliza-lo. Não por acaso, os estudantes reagem ao tema com as seguintes explicações:

“Eu acho que ele tem que perceber como está a sala. Por exemplo, ele está explicando uma matéria muito difícil, como o colega falou, ele tem que perceber que o pessoal não está pegando, e tentar de outro jeito, e não passar por cima e continuar a aula”. (EST01)

“Eu acredito que é importante ter um pouco de flexibilidade em relação ao planejamento porque às vezes a sala não pegou um ponto muito bem que precisa ser reforçado, às vezes a sala pegou muito rápido e o professor não precisa ficar tanto tempo explicando [...]é importante ter um planejamento sim, mas que possa ser alterado ao longo do semestre para se adequar à sala”.
(EST02)

“Existem professores que não vêem que eles têm eles a responsabilidade de ‘passar a matéria para os alunos’. Eles acham que a responsabilidade é só dar aula e não de necessariamente tratar as dúvidas que os alunos estão tendo”. (EST01)

O estudante de primeiro ano de administração, certamente em função de sua recente experiência no ensino médio, questiona bastante as habilidades didáticas dos professores,

retomando com frequência um dilema entre “boa didática” e “conhecimento, aqui simbolizado pelos títulos”. E aqui reside, de fato, um dilema há muito discutido na academia sobre a formação docente e que envolve uma cultura de formação universitária, concentrada em pesquisa e com pouca preocupação com a docência, resultando nos seguintes comentários:

“Acho que a titulação no primeiro momento pode até ter um impacto dentro da sala aula, mas, se no decorrer do semestre, se o resultado dentro da sala de aula não for positivo para a maior parte da turma, se torna irrelevante a titulação”. (EST03)

“as vezes é melhor você ter um professor com titulação menor [...] mas ele tá mais envolvido ali. Ele sabe fazer um PowerPoint decente, sabe envolver a turma, sabe se mexer”. (EST04)

Há também uma interessante preocupação dos estudantes com a discussão sobre o sistema de tradicional de avaliação, pautada em avaliações de conteúdo. Explorar diversos métodos de avaliação, que não foquem apenas nos conteúdos conceituais ou factuais, mas também nas habilidades e atitudes, pode contribuir para uma formação mais rica desses estudantes permitindo que desenvolvam repertório mais amplo e adequado para atender às novas demandas sociais e do mercado de trabalho. É assim, que eles vêm:

“Acho que é importante utilizar métodos alternativos de avaliação e não apenas a prova pela prova porque muita gente não se dá bem com provas. Alguns professores dão trabalhos, outros dão atividade que fazem a composição com alguns trabalhos menores, resumo de tal coisa, trabalho em sala, as vezes entrega de questões a partir da discussão. [...] assim você tem muito mais controle do que o aluno fez em sala e tira um pouco da pressão da prova”. (EST02)

“o professor que eu escolhi faz isso. Ele fez uma das provas dele, ele pediu uma pesquisa, uma semana antes de sua prova, [...] e, na prova, você chegava e tinha que debater com as pessoas do seu grupo. Então ele avaliava você debatendo o tema e o conhecimento que você tinha do tema”. (EST07)

“provas em matérias de humanas não é melhor o critério, sabe? Porque não é uma coisa objetiva e matérias como antropologia, sociologia, humanas em geral você precisa ter uma coisa mais ampla. Ter um trabalho, uma discussão em cima de alguma coisa [...] seria melhor alternativa que colocar tanto peso na prova”. (EST04)

4.4 Percepção dos estudantes com relação ao saber

Na opinião desses estudantes, ficou claro que a valoração e escolha do “Bom Professor” passa pela demonstração, por parte desse professor, do domínio dos elementos conceituais e de sua habilidade para contextualizar tal conhecimento.

As expressões mais utilizadas sobre essa dimensão, seguindo a ordem de frequência com que apareceram, foram: “conhecimento da matéria” (3), “estar atualizado” (3), “relacionar teoria à prática” (3), “trazer exemplos de situações reais” (3), “demonstrar conhecimento com propriedade” (3), “ter experiência profissional” (2).

Os estudantes, embora mais sucintos, como que partindo do princípio que o conhecimento do professor é algo dado, até mesmo pela tradição da universidade e a forma como está organizada, demonstram valorizar essa capacidade de articulação do conhecimento conceitual em situações práticas, como segue:

“mais importante que a titulação é o conhecimento que ele demonstra do conteúdo [...] mas ficar só na teoria é muito vago”. (EST05)

“acho a formação [aqui se referindo ao conhecimento adquirido na formação inicial e a experiência prática] seja mais importante que a titulação [...] aqueles mais envolvidos no meio acadêmico são os melhores”. (EST08)

“é muito importante a discussão de temas atuais e pertinentes” (EST02)

“o professor que eu escolhi trás muito exemplos de empresas reais e famosas facilitando [...] demonstrando conhecimento com propriedade. (EST06)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ainda haja espaço para releituras e reinterpretações do conteúdo coletado, além da já destacada necessidade de ampliação do espaço de coleta, acreditamos que podemos tecer algumas considerações sobre o que foi apresentado neste trabalho.

Em primeiro lugar, ao que nos parece, apesar de ser um momento de grandes transformações, o que normalmente vem cercado de algum mal-estar por conta da própria dificuldade humana em lidar com ambientes instáveis e situações complexas de transição de vida, podemos defender que o momento por qual passam as universidades pode ser visto com certo otimismo.

Se por um lado os professores costumavam se queixar pelo fato de que muitos estudantes não mostravam o devido interesse pela educação, agora, esses mesmos estudantes parecem reivindicar um novo estatuto, no qual disputam espaço, discutem suas necessidades e buscam ampliar seu protagonismo.

Do ponto de vista comportamental, até mesmo por estarem no primeiro ano de graduação, esperam ser recebidos por professores afetuosos, que saibam lidar com a diversidade, respeitando suas individualidades, que sejam atenciosos e que, sobretudo, os ajudem a se sentirem capazes de participar de um projeto de sociedade mais justo e democrático, tendo o espaço da sala de aula e da universidade como um espaço para esse exercício.

Do ponto de vista procedimental, esperam que os professores reconheçam essa diversidade humana e as dificuldades dos estudantes, que sejam habilidosos na utilização de

múltiplas metodologias de ensino, que promovam diferentes formas de avaliar, mas, ao contrário do que se poderia esperar, entendem que o professor precisa ser exigente com a turma, sem que isso represente autoritarismo, e que consiga conduzi-los a uma evolução pessoal, profissional e cidadã.

No que se refere ao conhecimento, esse continua sendo um critério importante para a avaliação do professor, entretanto, não pode estar desvinculado de situações reais do cotidiano das pessoas ou das empresas.

Vale ressaltar que em nenhum momento esses estudantes se posicionaram como contratantes de um serviço, enfatizando a sua condição de consumidores com direitos advindos dessa relação; outrossim, demonstraram que, embora tenham acabado de chegar ao ensino superior, acumulam experiências e fazem julgamento crítico do que já viram e conheceram, a exemplo de suas percepções sobre o uso de tecnologias em sala, reconhecendo que a tecnologia por si não traz vantagens para a formação, mas apenas quando adequadamente utilizada como meio para atingir certos objetivos educacionais e sob o controle do professor.

Os resultados aqui apresentados ainda são preliminares e carecem de novos passos, seja na direção do acompanhamento desses “Bons Professores” em suas rotinas, a fim de entender o que fazem e como fazem ou como constituíram seus *habitus* profissionais. Entretanto, acreditamos que já constitui um relevante ponto de partida tanto para reflexões sobre formação docente como também para a identificação de competências específicas para atuação com estudantes de primeiro ano.

REFERÊNCIAS

BANSAL, Pratima; CORLEY, Kevin. From the Editors Publishing in AMJ—Part 7: What’s different about qualitative research? *Academy of Management Journal*2, v. 55, n. 3, p. 509–513, 2012.

BASTOS, Fabrício César; MONTEIRO JÚNIOR, João Gonçalves. Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores. 2009, Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1–16.

CUNHA, Maria Isabel Da. *O Bom Professor e sua Prática*. Campinas: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel Da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 571–591, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga *et al.* Competências dos professores de graduação em Administração: a perspectiva de alunos e professores. 2007, Recife: ANPAD, 2007. p. 1–10.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Ministério da Educação. Brasília: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>>.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. In: FORESTI, CELÍ PIMENTEL PORTO; PEREIRA, MARIA LÚCIA TORALLES (Org.). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu: [s.n.], 2000. v. 4. p. 129–138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

3283200000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 460.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLUTARCO, Francisca Flávia; GRADVOHL, Renata Furtado. Competências dos professores de Administração: a visão dos alunos de cursos de Graduação. 2010, Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. p. 1–16.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SINGER, Paul. A universidade no olho do furacão. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 305–316, 2001.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 207.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, PHILIPPE *et al.* (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 176.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino superior universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.