

A Qualidade do Ensino e as Competências do Professor do Ensino Superior em Administração no Brasil: um estudo sobre docentes de instituições públicas e privadas

GILMARA LIMA DE ELUA ROBLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA/FEI/SP
gilmararoble@gmail.com

FÁBIO ROGÉRIO DE MORAIS
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI-SP
moraisfabiobh@gmail.com

ERYKA EUGÊNIA FERNANDES AUGUSTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FEI-SP
eryka_fernandes@hotmail.com

A Qualidade do Ensino e as Competências do Professor do Ensino Superior em Administração no Brasil: um estudo sobre docentes de instituições públicas e privadas

1 Introdução

A educação no Brasil é discutida em diversas áreas do conhecimento e em suas diferentes esferas (ensino fundamental, médio e superior). Nestas reflexões, há considerações sobre a qualidade ideal e a qualidade real da educação no sistema educacional brasileiro. Os estudos com foco no ensino superior têm mostrado que há *gaps* entre as exigências de mercado, formação científica e a ação docente e institucional processada na *práxis* (Carvalho, 2013; Garonce & Santos, 2012; Gomes & Moraes, 2012; Silva, 2013; Vieira, 2013). Com isto, evidenciam-se prejuízos para o estudante, que busca na educação a garantia do direito a uma posição melhor no mercado de trabalho. A globalização e a revolução da informação e da comunicação contribuem para uma sociedade em constante mudança, que exige mudanças também nos sistemas educacionais (Peng *et al.*, 2014). A sociedade moderna espera por um ensino de qualidade, com métodos modernos e não por uma educação como a chamada por Paulo Freire (1997) de “bancária”, onde o professor conduz os alunos à memorização mecânica do conteúdo passado (Gil, 2009).

Assim, é importante que o professor tenha um sólido conhecimento da disciplina que se dispõe a ensinar, mas não é somente isto, há outros fatores que precisam ser considerados também para criar uma atmosfera agradável em sala de aula. O crescimento acelerado de Instituições de Ensino (IEs) acarreta uma deficiência na formação desses profissionais.

Os aspectos estruturais e de suporte ao ensino e a aprendizagem também são fragilizados em função das contingências deste novo mercado: o de grandes grupos educacionais, formados a partir de aquisições e fusões de universidades e centros universitários, transformando-os em grandes conglomerados ou *holdings* (Carvalho, 2013). São efeitos que, no longo prazo, podem provocar a mecanização do ensino e da aprendizagem em detrimento da reflexão crítica e da produção de novos saberes.

Por isso, este artigo procura investigar, na visão do professor atuante no ensino, em cursos de Administração, o que é necessário para se ter uma aula de qualidade e com retorno efetivo em termos de aprendizagem para o aluno.

2 Referencial Teórico

2.1 Qualidade no Ensino Superior

A expansão do ensino superior no Brasil e nos demais países em desenvolvimento tem apresentado indicadores numéricos expressivos (Gomes & Moraes, 2012). Os indicadores crescentes em termos de quantidade de vagas de alunos matriculados não representa em mesmo nível a qualidade do ensino ofertado (Carvalho, 2013). Há objeções quanto à capacidade do atual modelo de ensino e aprendizagem de formar profissionais com uma postura reflexiva, consequência da falta de mudança nos currículos escolares e da transformação do discurso sobre modernização para a prática (ação) (Saraiva, 2011).

Neste contexto, as instituições de educação superior se transformaram em centros efetivos de negócio, concebendo, produzindo e comercializando a educação como uma *commodity*. Isso afeta a qualidade da formação como um todo, com implicações para os alunos e para toda a sociedade (Saraiva, 2011; Carvalho, 2013). A transformação do setor educacional é uma das consequências da globalização, especialmente em mercados emergentes (Carvalho, 2013). Esse contexto é desenvolvido a partir da planificação dos mercados, das sociedades em redes, das novas ferramentas de ensino e aprendizagem e do

comportamento humano frente a estas mudanças. (Castells, 2000; Dowbor, 2001; Freeman, 2005; Simic & Carapic, 2008; Touraine, 2007).

O cenário apresentado se insere no contexto dual da teoria (pensar) e da prática (fazer) (Marcelo, 2013; Nassif, Grobril, & Bido, 2007). Trata-se dos novos paradigmas econômicos no ensino e da descentralização da reflexão científica em uma aplicação prática imediata (Faria & Figueiredo, 2013). Isto é reflexo das transformações nos mercados e da aplicação moderna do conhecimento e da informação em face de necessidades operacionais (o saber fazer) (Silva, 2013).

A centralidade do fazer em detrimento do saber provoca rupturas no processo dialógico (o caráter comunicativo da educação), vetor principal no fluxo de ensino e aprendizagem (Freire, 1981). Desse modo, a disponibilidade para o compartilhamento do conhecimento nas pontes estabelecidas entre o educador e o educando (eu e o outro) é afastada por mecanismos operacionais de aplicação momentânea, sem reflexão crítica (fazer) (Hermann, 2014). Assim, a crítica moderna em torno da educação para a prática (mercado) e da educação reflexiva (emancipatória) se insere no espaço da qualidade do ensino superior e do ensino e aprendizagem (criação, apropriação e utilização dos saberes e conhecimentos) (Carvalho, 2013).

Cabe ressaltar que a qualidade do ensino (ou a ausência dela) tem relação direta com a massificação nos sistemas educacionais (Gomes & Moraes, 2012). Há prejuízo da qualidade do ensino ao dar relevo à massificação nos sistemas educacionais. Emerge um processo de semiformação e de conteudismo objetivo, que transversa na coisificação do ensino e na inserção do caráter mercantil na formação educacional e cultural (Silva, 2013).

Por isso, em via contrária a esse processo mercantil, a qualidade no ensino superior é pautada por alguns elementos intrínsecos e outros extrínsecos ao papel docente (Garonce & Santos, 2012). No entanto, a qualidade do ensino só pode ser revelada na harmonização do conjunto de ações, recursos e atores que a integram. Tem-se que os requisitos da escola (recursos materiais, tecnológicos, físicos e humanos), o domínio da técnica (teoria e prática), o escopo pedagógico e os ambientes de interação (real, virtual, interno externo) são os vetores do desenvolvimento e da aquisição de novos conhecimentos (Nogueira & Bastos, 2012).

De acordo com o MEC (Ministério da Educação), órgão do governo responsável pela educação no país, as normas mínimas de qualidade são a variedade e quantidades mínimas de insumos essenciais para que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O MEC define os doze princípios que devem ser o alicerce da educação, sendo um deles a garantia do padrão de qualidade. Lorenzo e Knop (2011) entendem que para medir a qualidade do ensino superior, os processos de avaliação são necessários, como o que acontecia na década de 1990, conhecido como Provão, substituído em 2004 pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), com o propósito de mensurar o conhecimento dado aos estudantes durante a sua graduação.

Mainardes e Domingues (2013), em uma pesquisa realizada no Brasil, em uma IES de Joinville-SC, falou sobre os principais atributos dos cursos de graduação de administração que mais contribuem para o curso ser considerado de alta qualidade pelos alunos. Segundo os autores, o ambiente onde o curso acontece, a qualidade das disciplinas, o incentivo a aprendizagem e o envolvimento dos alunos são os elementos que definem a percepção da qualidade do curso de Administração pelos alunos.

Alguns autores, como Garonce e Santos (2012) e Magalhães, Oliveira e Duarte (2014), afirmam que o papel que o professor desempenha na sala de aula ainda é considerado como um dos únicos fatores importantes para ter um bom ensino superior. Entretanto, é necessário ratificar os conceitos sistêmicos da qualidade no ensino superior. A precarização do trabalho dos docentes e a limitação institucional na disponibilidade de recursos físicos, tecnológicos,

didáticos, entre outros, tem responsabilizado o ator docente como antagonista do sucesso ou protagonista do fracasso escolar no ensino superior (Rodriguez, 2008).

Assim, entende-se que esta é uma forma míope de se analisar a qualidade do ensino em cursos superiores. A qualidade no ensino se estabelece em rede e conecta-se às responsabilidades dos múltiplos atores (professores, diretores e assessores), dos instrumentais (tecnologias informacionais, espaços práticos de desenvolvimento e aplicação do saber) e dos mecanismos didáticos (casos para a prática, inserção em campo, interação teórica) (Carvalho, 2013; Gomes & Moraes, 2012; Hermann, 2014). Portanto, destacam-se três eixos na análise da qualidade do ensino e da aprendizagem: docente, institucional e político-econômico.

Por primeiro, enfatiza-se a transição polarizada do paradigma da coerção (autoridade do professor) para o paradigma do ambiente democratizado e participativo no ensino e na aprendizagem (empresas, família, sociedade, governo, instituições de classe, entre outros) (Fortaleza, 2007). Esta análise simula a assertividade por meio da integração das partes e do diálogo da área acadêmica com outros atores institucionais na sociedade em que está inserida. Por si, aparenta ser uma medida transformadora do ambiente acadêmico como espaço da pluralidade, da diversidade e do direito equitativo (Hermann, 2014).

No entanto, quando se amplia o foco de visão, observa-se que a legitimação do espaço democrático educacional oferece margem para a flexibilização do ensino e da aprendizagem em aspectos mais rudimentares do saber, que responde às demandas de grupos econômicos centrado na mercantilização do ensino (ou do diploma, sem o ensino e a aprendizagem certificadores do conhecimento) (Carvalho, 2013).

Denota-se que o professor tem responsabilidade ímpar na qualidade do ensino e da aprendizagem. Com isso, pode-se ratificar o processo dialógico com abertura ética para a criação de um mundo comum (entre docente e discente) (Hermann, 2014), o entusiasmo e a motivação do professor ao ensinar a realização de atividades profissionais mais complexas (Fortaleza, 2007), a interface do instrumental e da tecnologia no suporte ao que é sabido e naquilo que ainda esta por desvendar (Marcelo, 2013), a postura, a didática, o relacionamento, o conhecimento e a experiência que o professor consegue passar para os alunos (Kühl, Maçaneiro, Cunha, & Cunha, 2013; Veres, Hetesi, & Vilmanyi, 2009), bem como o cenário midiático incorporado nos processos de ensino e aprendizagem (Garonce & Santos, 2012).

Entretanto, como apontado anteriormente, reforça-se que a qualidade do ensino e da aprendizagem se sustenta em um conjunto de elementos institucionais e político-econômicos (excedentes à função docente), que necessitam ser referenciados ao abordar a qualidade no ensino superior. Para Lorenzo e Knop (2011) a qualidade percebida pelo aluno está relacionada a fatores tangíveis, tais como: biblioteca, laboratório de informática, a estrutura física da IES e sua aparência. Outro fator é a confiabilidade da preparação para o mercado de trabalho e seu envolvimento na classe. Nesse aspecto, evidenciam-se os recursos didáticos pedagógicos (Gomes & Moraes, 2012), as políticas de concessão de vagas no ensino superior e as novas formas de comercialização do ensino (Carvalho, 2013).

Assim, ao buscar analisar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior, tem-se que estes desafios estão associados às competências docentes e a qualidade da aula. Esta problemática esta conectado em seus meios e fins por elos que isolados produzem resultados fragmentados. Destaca-se que os apontamentos teóricos sinalizam para o conjunto de ações ordenadas em todas as partes envolvidas no processo para se prestar serviços educacionais com qualidade no ensino superior. Ressalta-se, ainda, que isso não é a abolição das responsabilidades do professor, mas a constatação da completude de atores no processo educacional de qualidade.

2.2 Competências do docente

Os conceitos de competências e habilidades são recorrentes tanto no campo profissional quanto no educacional (Viera, 2013). A complexidade e a exigência do mercado de negócios, atrelada à globalização faz emergir a necessidade de focar nas competências profissionais para geração de vantagem competitiva. Nesse sentido, estreita-se a relação entre conhecimento e aprendizado como vetores de transformação na construção de profissionais adequados para esse momento histórico. Nesse contexto, inferem sobre o parentesco semântico entre competência e competitividade, originados do verbo competir, ou seja, quando alguém ganha o outro perde, quando atrelados a um. Entretanto essa relação é oposta quando tratamos do conhecimento, pois quem ensina nada perde, ao contrário, renova o seu conhecimento. As palavras competir e competência precisam ser ampliadas, na seara das universidades, para “buscar com”, colocando o professor no papel central da formação de profissionais capacitados e competentes (Nassif, Hanashiro & Torres, 2010).

Mas quais são os atributos que descrevem o perfil do professor competente? Por seu caráter estratégico na formação de alunos, Nassif, Hanashiro e Torres (2010), prescrevem a necessidade de o professor manter as características empreendedora, flexível a mudanças e aceitação do novo, espírito investigador e crítico, e capacidade de contextualizar a realidade por ele estudada, transmitindo seu conhecimento. Já para Viera (2013) o professor precisa ter características análogas ao profissional corporativo, capacidade de trabalhar em equipe, por projetos interdisciplinares, com responsabilidade e autonomia, e seja capaz de conduzir o discente de forma organizada, com práticas pedagógicas diferenciadas e reflexivas, com o uso de tecnologias, garantindo o seu envolvimento, motivação para aprender e despertando o desejo pela pesquisa, para tanto precisa gerir o seu processo de aprendizado contínuo. Perrenoud (2000) apresenta as 10 competências essenciais para ensinar, em cada capítulo do seu livro: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

A necessidade de atualização contínua foi potencializada pelo uso das novas tecnologias de ensino, o aumento da produção de conteúdo em todas as áreas e a carência existente em relação a experiências empíricas por parte dos alunos dos cursos de administração. Dessa forma, o uso de estudo de casos atuais precisa ser atrelado a práticas que gerem a discussão entre os grupos de alunos, para garantir a interação em sala de aula (Sobrinho, Pinto, & Disidério, 2014).

Entretanto, o aprofundamento desse conteúdo e a discussão, nem sempre é desejável pelo aluno, que não percebe o professor como detentor e transmissor do conhecimento (Sobrinho, Pinto, & Disidério, 2014; Viera, 2013). O conhecimento do docente é colocado à prova pelos alunos, que tem à disposição todo o aparato tecnológico, para colocar o professor em cheque. Nesse cenário, percebe-se que faz parte do rol de competência exigida do professor, a capacidade de buscar conteúdo para atrair o aluno (Sobrinho, Pinto & Disidério, 2014).

Magalhães e Patrus (2013) afirmam que não há uma caracterização única do que se pode chamar de bom professor, mas sim tipos diferentes de bons professores, que se encaixam em perfis diferentes de alunos. Apesar disso, para caracterizar os docentes do ensino superior de administração, os autores sintetizaram um modelo com três dimensões, aqui adaptado para duas dimensões, que pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1
Dimensões e categorias de análise de um bom professor

Dimensões	Categorias
Formação	Formação acadêmica; Conhecimento, e Experiência
Didática e Personalidade	Planejamento; Execução; Estratégias de ensino; Formas de avaliação do conteúdo, e Relação com os alunos

Fonte: elaborado pelos autores com base em Magalhães & Patrus (2013)

Cabe ressaltar que a Tabela 1 apresenta apenas as dimensões que dependem dos indivíduos que estão lecionando, mas na prática, sabemos que a tarefa de ser considerado ou não um bom professor depende também da existência de fatores favoráveis externos, como a disponibilidade de recursos educacionais adequados, suporte técnico, treinamento em relação ao uso das novas tecnologias em sala de aula e a forma com que os seus superiores enxergam os alunos e suas reclamações em relação aos professores. Algumas instituições de ensino tratam os alunos como clientes, em que tudo é possível desde que eles reclamem, outras consideram que os alunos são clientes e produto, uma vez que os alunos formados pela instituição vão levar para fora o nome desta e se não forem formados de forma adequada, afetarão a reputação da escola e, conseqüentemente, influenciarão na qualidade dos novos alunos que se candidatarão para entrar os cursos nos anos futuros (Carvalho, 2013).

Para Viera (2013) e Nassif, Hanashiro e Torre (2010), a interdisciplinaridade é um elemento essencial para o ensino, devido ao processo de globalização e a fusão de áreas comuns, garantindo a integração do conhecimento e favorecendo a pesquisa. A consolidação do conhecimento, ao invés da fragmentação por disciplinas, propicia a independência do aluno, tornando-o capaz de refletir sobre as questões empíricas, como um todo, ampliando sua visão crítica dos acontecimentos, apropriando-se do aprendizado e de suas experiências pessoais (Nassif, Hanashiro, & Torres, 2010).

Algumas universidades não valorizam a competência do docente como diferencial competitivo e não avalia a sua trajetória, o seu querer e poder de transmissão de conhecimento, buscando apenas profissionais titulados, para atender as necessidades de mercado. Mas para dar uma boa aula não basta prepará-la bem, ter o conhecimento necessário sobre a prática, ter domínio do conteúdo, a competência envolve a vontade, e o poder. A intenção deliberada de ensinar, aliada ao poder de direcionamento do processo de transmissão de conhecimento são elementos intrínsecos de um professor considerado competente (Nassif, Hanashiro, & Torres, 2010; Viera, 2013).

3 Metodologia

O objetivo geral deste estudo é entender, sob o ponto de vista do professor de cursos superiores de Administração, o que é necessário para se ter uma aula de qualidade e com retorno efetivo em termos de aprendizagem para o aluno. Para este trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de natureza descritiva. A diversidade e pluralidade da conceituação de competências docentes e características de uma boa aula justifica a escolha de uma abordagem qualitativa para este projeto de pesquisa. Para Godoi e Balsini (2010), os trabalhos de natureza qualitativa permitem uma compreensão dos agentes envolvidos, sem buscar a regularidade, mas sim as motivações para suas ações. Já Creswell (2014) afirma que o objetivo principal de uma pesquisa qualitativa é tentar entender uma situação social em particular.

Devido às lacunas na literatura sobre o tema e a necessidade de compreensão do que ocorre em sala de aula, nas instituições de ensino superior em ciências sociais aplicadas, o estudo adotou um enfoque descritivo (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 1999). Complementarmente, Triviños (1987, p. 110) destaca que estudos descritivos “[...] têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade”.

O procedimento de pesquisa adotado foi a pesquisa de campo com o objetivo de investigar empiricamente os fenômenos no local de sua ocorrência, para delimitarmos os elementos de explicação (Vergara, 2007).

A coleta de dados foi realizada considerando-se fontes primárias e fontes secundárias. Os dados primários foram obtidos por meio de entrevistas em profundidade realizadas com doze professores do curso graduação em administração, sendo seis deles provenientes de universidades públicas e seis de universidades privadas. A amostra foi composta por sete mulheres e cinco homens, com idade entre 29 e 53 anos. Eles tinham uma experiência média de trabalho na área docente de 14 anos, tendo dois deles titulação de doutor, nove de mestre e 1 mestranda. Os dados coletados junto aos próprios atores foram essenciais para a interpretação do fenômeno.

Foi utilizado um roteiro semiestruturado para orientar a pesquisa dentro do tema proposto, proporcionando ao entrevistado flexibilidade em suas respostas de forma a permitir incorporar novas questões e interpretações da realidade pesquisada. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa não houve a priori uma definição do número exato de entrevistados em seu início (Godoi & Mattos, 2010). A escolha dos entrevistados foi definida pelo critério de conveniência (Gil, 2002; Vergara, 2007)

As entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2015, tiveram uma duração média de 30 a 40 minutos e foram gravadas e transcritas. Os dados secundários tiveram origem em revisão bibliográfica, sendo a pesquisa realizada de forma sistematizada em material publicado em livros e revistas, que forneceu o conteúdo para fundamentação teórico-metodológica desse trabalho (Vergara, 2007). Com base nesse material foram desenvolvidas algumas questões para balizarem as entrevistas.

4 Resultados

De acordo com os resultados obtidos foi possível constatar que a maioria dos respondentes consideram a didática do professor e o conhecimento do assunto como necessidades básicas para que a aula flua naturalmente e os alunos fiquem interessados. Um outro fator considerado importante e levantado por Kuhl *et al* (2013) é a experiência do professor em relação ao tema que está sendo abordado. Relato de casos práticos, principalmente se vivenciados pelo docente auxiliam muito o aprendizado dos alunos. Além disso, todos os professores entrevistados acham importante também estar claro para o docente o objetivo da disciplina e qual competência necessita ser desenvolvida no aluno. Em função disso, o professor pode definir as estratégias que vai adotar para transmitir o conteúdo e quais serão os recursos necessários.

O alinhamento das estratégias com os alunos (através da linguagem) é importante, mas outras situações também propiciam a ocorrência de uma boa aula, tais como: estrutura adequada (equipamentos adequados e facilitados, salas com lotação limitada e uma boa acústica e material para uso em sala de aula de boa qualidade); que aja uma interface entre as disciplinas e uma comunicação entre os professores e que ocorra uma busca de qualidade contínua por parte do professor na didática e pedagogia. Isso também foi evidenciado por outros estudos como os de Carvalho (2013), Garonce e Santos (2012), Hermann (2014), Nogueira e Bastos (2012), e Nassif, Hanashiro e Torres (2010). Com relação ao aspecto comportamental, a pesquisa indicou que o professor precisa ser paciente, possuir estrutura

emocional, ser persuasivo, saber se relacionar com os alunos e ser comprometido e motivado, conforme já havia sido relatado por Magalhães e Patrus (2013) e Viera (2013).

Na Tabela 2, apresentamos um resumo do que os professores relataram em entrevistas como sendo as habilidades pedagógicas necessárias para um curso de administração adequado, seus principais desafios e dificuldades encontradas.

Tabela 2

Competências necessárias, desafios e principais dificuldades para professores

Habilidades necessárias para professores	Desafios	Principais dificuldades
<ul style="list-style-type: none"> - Deve ter domínio do conhecimento técnico; - Deve ter boa comunicação; - Deve estar em atualização constante; - Deve ter compromisso com os alunos e a instituição; - Deve ter alguma experiência prática sobre o assunto que estão ensinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades na sala de aula que relacionam teoria e prática; - Organizar eventos com profissionais; - Melhorar constantemente a didática de ensino; - Ser capaz de manter a atenção dos alunos para a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa qualificação de novos estudantes; - Pouco investimento em tecnologia pela IES; - Falta de recursos para a formação de docentes; - Aulas com muitos alunos, o que dificulta a aprendizagem (alguns professores relataram ter mais de 70 alunos por aula).

Fonte: Elaborado pelos autores

Entende-se que é no processo dialógico que a atividade de ensino e aprendizagem se processa. Com isso, a educação é um processo de comunicação contextualizado em sentidos específicos para cada sujeito (aluno) ou grupo (classe). Tem-se que a história de vida, os saberes experienciais e relacionais fazem parte do bojo de competências dos alunos e que os professores precisam utilizar como instrumento para os melhores resultados no processo educacional.

Há a percepção dos entrevistados que a integração dos recursos (humanos, tecnológicos e estruturais) é fundamental para os resultados do ensino na graduação em administração. Esses recursos favorecem a expansão no ensino superior, mas merece a atenção quanto à qualidade, uma vez que o aumento da oferta não significa necessariamente a manutenção ou aumento da qualidade.

Quando se iniciou o estudo, se esperava respostas diferentes para os professores de instituições de ensino públicas e privadas, mas o que se observou, excluindo o fato das salas de aula terem mais alunos nas escolas do setor privado, é que os problemas enfrentados pelos docentes são muito parecidos. Todos eles reclamam que os alunos já trazem deficiências do ensino fundamental e médio; que sofrem com problemas de comportamento, por parte dos alunos, em sala de aula; que estes ficam consultando a internet de seus telefones celulares durante as aulas, não prestando atenção nos assuntos que estão sendo abordados pelo professor; que os alunos não querem ler e estudar fora dos horários das aulas e que a prática docente deveria ser mais valorizada. É a chamada por alguns docentes de “geração google”, que acha que já está tudo disponível na internet e que não precisam ficar lendo ou prestando atenção na aula. O que fica claro, como um dos professores relata, é que a aprendizagem “é uma via de mão dupla: o professor tem que ser bom em ensinar e o aluno tem que ser bom em aprender...”.

Todos os docentes são unânimes em afirmar que as novas tecnologias de ensino têm um lado ruim (dispersão dos alunos das aulas), mas também têm um lado bom: se os professores souberem trabalhar com essas novas plataformas de ensino, podem tornar suas

aulas muito mais interessantes e participativas. De acordo com uma das professoras entrevistadas:

“as tecnologias ajudam e prejudicam. Se não sabemos trazer as tecnologias para dentro da sala de aula, acabamos tendo prejuízo, porque os alunos as usam para olhar outras coisas, como o Whatsapp, Facebook,...., mas por outro lado você pode utilizá-las em sala de aula, quando você pede para os alunos acessarem os textos pelo próprio aparelho celular. Você pode incentivar o uso do Whatsapp inclusive para se comunicar com o restante dos alunos da sala de aula, mas tem que estabelecer limites, como o horário em que podem utilizar a ferramenta ou não...”.

De qualquer forma, aprender a utilizar essas novas tecnologias demanda tempo dos professores e recursos financeiros, e nem sempre as instituições de ensino estão dispostas a apoiá-los em relação a isso e nem a remunerá-los pelas horas de dedicação para o preparo das aulas e atendimento aos alunos por e-mail, etc fora do horário de trabalho.

Outro relato observado, é que um bom funcionamento das aulas e a obtenção de respeito por parte dos alunos não depende só dos professores, mas também da infraestrutura disponível na instituição e do suporte dado aos professores, por seus superiores na hierarquia escolar, em relação a dar importância ou não às reclamações feitas pelos alunos do tipo de aula, dos professores, da nota nas avaliações, etc. Alguns professores afirmam que fica difícil reprovar por notas ou exigir mais leitura por parte dos alunos. É só verificar os dilemas de alguns deles: “o professor se sente pressionado para não ter altos índices de reprovação...”, “... existe uma pressão da instituição. Se esses alunos começam a ser reprovados, eles saem da instituição e isso não é conveniente para ninguém...”. Na realidade, esse problema aflige mais algumas instituições privadas, porque alguns alunos reprovados acabam se transferindo para instituições concorrentes no mercado. Quando a organização adota uma política de reprovar o mínimo possível de estudantes, os alunos acabam tomando conhecimento disso e se aproveitam dessa informação. Conforme afirmam Carvalho (2013) e Gomes e Moraes (2012), a globalização e a massificação nos sistemas educacionais compromete a qualidade do ensino.

As instituições de ensino públicas, no Brasil, são consideradas por parte dos alunos como as melhores e mais concorridas, além disso, são gratuitas, se os alunos resolverem ir para outras instituições privadas porque foram reprovados, terão perdas tanto em termos de reconhecimento do seu diploma, como também em termos financeiros, já que agora terão que pagar pelo curso em uma instituição privada. Isto faz com que a pressão em relação a reprovação de alunos seja menor na maioria das instituições públicas.

Toda a amostragem de professores analisada afirma gostar e ter vocação para ensinar. Este é um dos fatores considerados importante por Magalhães e Petrus (2013) para que um docente se torne bem sucedido em sua atividade de transferência de conhecimentos. Alguns professores tinham inclusive, anteriormente, outras profissões, trabalhando em escritórios de empresas privadas ou em consultorias e, nos dias de hoje, se dedicam quase que exclusivamente à atividade docente, que na maioria das vezes oferece uma remuneração menor do que a que tinham quando ocupavam outros cargos em empresas privadas.

5 Considerações Finais

Este estudo faz alguns apontamentos sobre a qualidade no ensino e as competências do profissional docente no ensino superior na área de Administração. A literatura aborda temas como a precarização do trabalho docente, as novas tecnologias como ampliadores da ação docente e o novo perfil de alunos, entre outros.

Neste conjunto de elementos e nas entrevistas realizadas, se observa que a didática e o conhecimento sobre a temática são observados como importantes para que os resultados sejam efetivos no sentido de estimular e desenvolver as competências do aluno. No entanto, eles devem estar associados ao conjunto de instrumentos de apoio, que potencializam os

resultados nas interações e melhoram a qualidade da ação docente. Além disso, ficou claro pelas entrevistas, que se o aluno não quiser aprender, fica difícil para o professor conseguir ensinar. A tarefa de ensinar, nos dias de hoje, se torna cada vez mais difícil, uma vez que os alunos se sentem tentados a “fugir” dos conteúdos das aulas e consultar recursos eletrônicos facilmente disponíveis, como a internet de seus aparelhos celulares. Como um professor vai conseguir competir com esses recursos e fazer com que sua aula seja mais interessante? Esse é seu principal desafio nos tempos atuais. Alguns dizem que usar essas novas tecnologias durante as aulas, tornando-as mais participativas por parte dos alunos pode ajudar a conseguir um melhor resultado. É consenso entre os professores que o uso de novas tecnologias de ensino pode tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas ao mesmo tempo podem interromper o processo de aprendizagem para os alunos, pois pode causar dispersão na sala. Essas novas tecnologias exigem mais tempo para o treinamento do professor e também mais investimento por parte das instituições públicas e privadas. O processo de aprendizagem é uma rua de mão dupla, como disse um dos professores da entrevista, não só o professor deve ser bom em ensinar, o aluno também deve ser bom em aprender. Nesse cenário, a baixa qualificação dos alunos que entram nas universidades é uma das principais dificuldades relatadas por vários professores.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da ação docente se estabelece em um conjunto de elementos emocionais, cognitivos e comportamentais associados aos instrumentos de apoio, que, em conjunto, são capazes de estimular e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Sugere-se para pesquisas futuras a integração das percepções de docentes e discentes e a mensuração da ação contributiva de cada categoria apontada. Acredita-se que isto poderá contribuir para uma melhor compreensão deste fenômeno no contexto de interação.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandszajder, F (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (Cap. 7). São Paulo: Thomson.
- Castells, M. & Gerhardt, K. B (2000). *A sociedade em rede, 1*. São Paulo: Paz e Terra.
- Carvalho, C. H. A. de (2013, jul./sep.). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54).
- Creswell, J. W (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4nd. ed.). Lincoln, USA: Ed. Sage.
- Dowbor, L (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friedman, T (2005). *O mundo é plano* (5nd. ed.). Rio de Janeiro: objetiva.
- Fortaleza, I. J. (2007). A autoridade docente na sala de aula de Ensino Superior: o bom professor. *Revista FSA*, 4. Teresina.
- Garonce, F. & Santos, G. L (2012, dec.). Transposição Midiática: da sala de aula convencional para a presencial conectada. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1003-1017.
- Gil, A. C (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4nd. ed.). São Paulo: Atlas.
- Godoi, C.K. & Balsini, C.P.V. (2010). *A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiro: uma análise bibliométrica*. In: Godoi, C.K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. B. da (Orgs.). *Pesquisa, estratégia e métodos* (2nd. ed., Cap. 2, pp. 53-87). São Paulo: Saraiva.
- Godoi, C.K. & Mattos, P. L. C.L (2010). *Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento de dialógico*. In: Godoi, C.K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. B. da (Orgs.). *Pesquisa, estratégia e métodos* (2nd. ed., Cap. 10, pp. 301-323). São Paulo: Saraiva.

- Gomes, A. M. & Moraes, K. N. de (2012, jan./mar.). Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa. *Educ. Soc.*, 33(118). Campinas, 171-190.
- Hermann, N (2014, apr./jun.). A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação – RBE*, 19(57), 477-493.
- Hocayen-da-Silva, A. J., Castro, M. de, & Maciel, C. de O. (2008). Perfil Profissional e Práticas de Docência nos Cursos de Administração: Por Onde Andam as Novas Tecnologias do Ensino Superior? *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 9(5), 155-178.
- Kühl, M. R., Macaneiro, M. B., Cunha, J. C. da, & Cunha, S. K. da (2013, oct./nov./dec.). O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Rev. Adm. (São Paulo) – RAUSP*, 48(4), 783-799.
- Lourenço, A. V. M., Christiano, C.A., Sinay, M. C. F. de, & Andrade, R. O.B. de (2013, nov.). O fenômeno da evasão no ensino superior: um estudo de caso nos cursos de Administração da UNIGRANRIO, *In Anais do XIII Coloquio de Gestión Universitária en Américas*, Buenos Aires, Argentina.
- Lourenço, C. D. S., & Knop, M. F. T. (2011, apr./jun.). Ensino Superior em Administração e Percepção da Qualidade de Serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. *RBGN - Revista Brasileira de Gestão e Negócios*, 13(39), pp. 219-233.
- Magalhães, Y. T. de, Oliveira, D. A., & Duarte, M. B. A. (2010, sep.). Professores Universitários: Competências Necessárias e Exercidas por Docentes de Cursos de Administração em Minas Gerais. *In: Anais XIII SEMEAD – Seminários de Administração*. São Paulo.
- Magalhães, Y. T. & Patrus, R. (2013, sep.). Quem foi seu melhor professor do curso de Administração? Uma análise dos tipos de bons professores sob a ótica do aluno. *ENANPAD 2013. In: Anais do XXXVII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro.
- Mainardes, E. W., & Domingues, M. J. C. S. (2013, jul./dec.). Os Atributos que Medem a Qualidade de um Curso Superior: análise nas instituições de ensino superior em Joinville/SC. *Revista Perspectivas Contemporâneas*, 8(2), 95-113.
- Marcelo, C (2013, jan./mar.). Tecnologias para a inovação e prática docente. *Revista Brasileira de Educação – RBE*, 18(52), 25-47.
- MEC – Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Access 21 mar 2016.
- Nassif, V. M. J., Ghobril, A. N., & Bido, D. de S. (2007, may./aug.). É Possível Integrar a Teoria à Prática no Contexto de Sala de Aula? Uma Resposta Através do Método Seminário Revisado Através da Pesquisa-Ação em um Curso de Administração. *Revista de Ciência da Administração*, 9(18), 11-34.
- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010, may./aug.). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44).
- Nogueira, A. J. F. M. & Basto S. F. C. (2012, apr./jun.). Formação em Administração: o Gap de Competências entre Alunos e Professores. *REGE*, 19(2). São Paulo, Brasil, 223-240.
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., WU, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., & Tian, H. S. (2014, Jan.). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*. 34, 77-89.
- Perrenoud, P *et al.* (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed.
- Saraiva, L. A. S. (2011, jan./jun.). A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação: Um Túnel no Fim da Luz? *Revista Gestão e Planejamento*, 12(1). Salvador, 41-60.

- Silva, C. A. A. da (2013, oct./dec.). Experiência moderna e as dificuldades para a educação formal. *Revista Brasileira de Educação – RBE*, 18(55), 1035-1052.
- Simic, M. L. & Carapic, H. (2008). Education servisse quality of a business school: former and current students' evaluation. *Int. Rev. Public Nonprofit Mark*, 5, 181-191.
- Sobrinho, C. A. C., Pinto, I. M. B. S., & Desidério, P. H. M. (2014, oct.). Gerações Discentes: Como Era, Como Está e Como Será: Um Olhar a Partir da Percepção de Docentes do Curso de Administração. In: *Anais XVII SEMEAD – Seminários de Administração*. São Paulo.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, pp. 109-114. São Paulo: Atlas.
- Veres, Z., Hetesi, E., & Vilmányi, M. (2009). Competences versus risk reduction in higher education. *Int. Ver. Public Nonprofit Mark.*, 6, 51-61.
- Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (9nd ed.). São Paulo: Atlas.
- Viera, M. das G. (2013). Estudo de caso: As competências e as habilidades requeridas aos professores do curso de administração na atualidade. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 7(2). Blumenau, 59-72.