

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SUELÂNIA OLIVEIRA ARAÚJO MIRANDA

**PROFESSORES E ALUNOS TRABALHADORES:
O QUE DIZEM SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

CAMPINAS

2009

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação de Mestrado

Título:

**PROFESSORES E ALUNOS TRABALHADORES: O QUE DIZEM SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Pesquisadora responsável:

**SUELÂNIA OLIVEIRA ARAÚJO MIRANDA
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Orientadora:

Prof^a Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Linha de Pesquisa:

**Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores
Programa de Pós-Graduação em Educação**

SUELÂNIA OLIVEIRA ARAÚJO MIRANDA

**PROFESSORES E ALUNOS TRABALHADORES:
O QUE DIZEM SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como exigência
para obtenção do título de Mestre em
Educação junto ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Campinas, sob orientação
da Prof^a Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

PUC – Campinas

2009

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378.81
M672p

Miranda, Suelânia Oliveira Araújo.

Professores e alunos trabalhadores: o que dizem sobre a prática pedagógica em um curso de administração / Suelânia Oliveira Araújo Miranda. - Campinas: PUC-Campinas, 2009. 114p.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior - Brasil. 2. Administração - Estudo e ensino. 3. Professores universitários - Avaliação. 4. Professores e alunos. 5. Globalização. 6. Educação humanística. I. Castanho, Maria Eugênia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t378.81

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof^a Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Primeiro Examinador Prof^a Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

Segundo Examinador Prof^a Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Campinas, 11 de dezembro de 2009.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho André Araújo Miranda

pelo profundo desejo de me ver vencer sempre. Neste momento singular, no qual palavras não exprimem emoções, você foi muito especial.

Ao meu marido Romildo Dias de Miranda

minha gratidão pelos sacrifícios, pela compreensão e pelo amor durante a minha caminhada.

Aos meus pais Maria Zilda e Edivaldo

por terem me ensinado, na simplicidade, que o caminho justo é aquele que nos leva à escola, ao trabalho e à honestidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Maria

por conceder-me discernimento, força divina, amparo e coragem para galgar mais um degrau, sem os quais não teria conseguido iniciar e concluir este trabalho.

À Profª Dra. Maria Eugênia Castanho

pela confiança e motivação diante das tantas limitações que apresentei, pelo seu lado humano, pela sua práxis, apoio intelectual, orientação e presença participativa no desenvolvimento deste trabalho.

À Profª Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado e à Profª Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

pela leitura e sugestões para o texto de qualificação e defesa, cujos apontamentos foram valiosíssimos para a elaboração deste estudo.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação

pelo conhecimento socializado no decorrer das disciplinas que nos fez re-educar o nosso olhar.

Aos colegas de curso

pela amizade, carinho, respeito e participação marcante nas discussões.

RESUMO

Miranda, Suelânia Oliveira Araújo.

Título: *Professores e alunos trabalhadores: o que dizem sobre a prática pedagógica em um curso de Administração*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2009.

A presente dissertação discute as relações entre o trabalho e a educação no ensino superior brasileiro. Analisa as mudanças no perfil sócio-cultural dos trabalhadores de hoje e dos estudantes que ingressam no curso superior noturno procurando mostrar suas reais condições frente às conseqüências da globalização, suas dificuldades e seus caminhos na trajetória entre trabalho e estudo. Mostra que as causas podem ser encontradas no predomínio da formação técnica em detrimento de uma formação humanística de caráter global. Numa abordagem teórico-metodológica amparada pelas ciências humanas e sociais, a investigação deu-se através de pesquisa bibliográfica e por questionários em que estudamos as contradições existentes na sociedade vendo que a educação precisa ser um direito e não uma mercadoria. Aponta ainda a necessidade de um trabalho didático-pedagógico voltado não só para a dimensão técnica, mas igualmente para as relações sociais com ênfase no professor universitário com consciência política e crítica. O referencial teórico está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítico que compreende o sujeito inserido num processo cultural e histórico em constante transformação social. Conclui sobre a necessidade de compreender as transformações sociais, procurando na educação uma forma de construção do saber universitário com espaço para a articulação da qualidade com a quantidade, evitando a indesejável dicotomia entre ambos os aspectos.

Palavras-chave: Trabalho; Ensino Superior; Globalização; Formação Técnica; Formação Humanística.

ABSTRACT

Miranda, Suelânia Oliveira Araújo.

Título: *Professores e alunos trabalhadores: o que dizem sobre a prática pedagógica em um curso de Administração*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2009.

This text discusses the relationships between work and education in the Brazilian higher education system. It analyzes the changes in the socio-cultural profile of today's workers and that of students who get into the university in the evening programs. It aims at showing these people's real conditions regarding the consequences of globalization, their difficulties and their path through the struggle between work and studies. This text shows that the causes can be found in the predominance of technical training at the expense of humanistic and holistic education. By means of a theoretical and methodological approach supported by human and social sciences, this investigation was made possible through bibliographical research and questionnaires in which we have studied the existing contradictions in society where education must be a right and not a commodity. Besides, it points out the necessity of an educationally-oriented job aimed not only at the technical dimension, but also seeking social relations with emphasis on the university professor with political and critical awareness. The theoretical reference is based on a Historical-Critical Pedagogy, which comprehends the subject inserted in a cultural and historical process in constant social transformation, seeking in education a way of building the knowledge acquired at university with room for the articulation of quality and quantity, avoiding the undesirable dichotomy between both aspects.

Key words: Work; Higher Education; Globalization; Technical Formation; Humanistic Formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Escolaridade dos pais dos alunos – Pai 3º semestre.....	46
Gráfico 2	Escolaridade dos pais dos alunos – Mãe 3º semestre.....	46
Gráfico 3	Escolaridade dos pais dos alunos – Pai 8º semestre.....	46
Gráfico 4	Escolaridade dos pais dos alunos – Pai 8º semestre.....	46
Gráfico 5	Idade ao iniciar a graduação – 3º semestre.....	47
Gráfico 6	Idade ao iniciar a graduação – 8º semestre.....	47
Gráfico 7	Principal motivo para o ingresso no curso superior – 3º semestre.....	48
Gráfico 8	Principal motivo para o ingresso no curso superior – 8º semestre.....	48
Gráfico 9	Interrupção nos estudos de graduação – 3º semestre.....	49
Gráfico 10	Interrupção nos estudos de graduação – 8º semestre.....	50
Gráfico 11	Desejo de continuidade dos estudos, imediatamente, após a graduação – 3º semestre.....	50
Gráfico 12	Desejo de continuidade dos estudos, imediatamente, após a graduação – 8º semestre.....	51
Gráfico 13	Motivo da continuidade dos estudos, após a graduação – 3º semestre.....	52
Gráfico 14	Motivo da continuidade dos estudos, após a graduação – 8º semestre.....	53
Gráfico 15	Trabalho no período diurno – 3º semestre.....	55
Gráfico 16	Trabalho no período diurno – 8º semestre.....	55
Gráfico 17	Quantidade de horas trabalhadas – 3º semestre.....	56
Gráfico 18	Quantidade de horas trabalhadas – 8º semestre.....	56
Gráfico 19	Segmento onde trabalham – 3º semestre	57
Gráfico 20	Segmento onde trabalham – 8º semestre	57

Gráfico 21	Intenção em deixar o trabalho para estudar – 3º semestre.....	58
Gráfico 22	Intenção em deixar o trabalho para estudar – 8º semestre.....	58
Gráfico 23	Motivo em não deixar de trabalhar para estudar – 3º semestre...	59
Gráfico 24	Motivo em não deixar de trabalhar para estudar – 8º semestre...	60
Gráfico 25	A relação professor-aluno – 3º semestre.....	62
Gráfico 26	A relação professor-aluno – 8º semestre.....	62
Gráfico 27	Quantidade de professores com preocupação em relação à formação humana – 3º semestre.....	62
Gráfico 28	Quantidade de professores com preocupação em relação à formação humana – 8º semestre.....	63
Gráfico 29	Perfil profissional almejado pelo universitário – 3º semestre.....	63
Gráfico 30	Perfil profissional almejado pelo universitário – 8º semestre.....	65
Gráfico 31	Fatores influenciadores na aprendizagem do aluno – 3º semestre.....	67
Gráfico 32	Fatores influenciadores na aprendizagem do aluno – 8º semestre.....	69
Gráfico 33	Conseqüência para o aluno se houver pleno domínio do conteúdo por parte do professor – 3º semestre.....	71
Gráfico 34	Conseqüência para o aluno se houver pleno domínio do conteúdo por parte do professor – 8º semestre.....	72
Gráfico 35	O conteúdo previsto no programa será suficiente para que tipo de excelência (técnica, técnica e relações humanas proporcionadas pela I.E.S., técnica e relações humanas buscadas pelo próprio aluno quando egresso) – 3º semestre.....	73
Gráfico 36	O conteúdo previsto no programa será suficiente para que tipo de excelência (técnica, técnica e relações humanas proporcionadas pela I.E.S., técnica e relações humanas buscadas pelo próprio aluno quando egresso) – 8º semestre.....	74

Gráfico 37	Titulação dos professores.....	75
Gráfico 38	Idade do egresso da graduação.....	76
Gráfico 39	Motivo do trabalho docente	76
Gráfico 40	Trabalho em outra função	77
Gráfico 41	Segmento em que trabalha no diurno.....	78
Gráfico 42	A relação professor-aluno	78
Gráfico 43	Perfil profissional do aluno na visão do professor	79
Gráfico 44	Disciplinas importantes na práxis de um professor do curso de Administração	80
Gráfico 45	As disciplinas pedagógicas ajudariam no processo de aprendizagem no curso de Administração.....	81
Gráfico 46	Justificativa da influência das matérias pedagógicas na Administração.....	82
Gráfico 47	Atendimento ao programa da disciplina	83
Gráfico 48	Fatores influenciadores na aprendizagem do aluno	84
Gráfico 49	Pleno domínio do conteúdo ministrado pelo professor como suficiência na aprendizagem	85

LISTA DE ABREVIATURAS

AVI	Avaliação Institucional
C.L.T.	Consolidação das Leis do Trabalho
C1, C2 ...	Aluno Concluinte 1 (do 8º semestre), Concluinte 2 etc.
F.G.T.S	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FIES	Financiamento Estudantil
I.E.S.	Instituição de Ensino Superior
I1, I2 ...	Aluno Iniciante 1 (do 3º semestre), Iniciante 2 etc.
ISO	Internacional Standard Organization
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P1, P2 ...	Professor 1, Professor 2 etc.
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Administração Geral
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo I	METODOLOGIA DA PESQUISA	18
Capítulo II	FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO	23
	2.1 Das fábricas aos dias de hoje.....	27
	2.2 Educação transformadora.....	29
	2.3 Comunicação globalizada.....	38
Capítulo III	APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	44
	3.1 Análises dos alunos do 3º e do 8º semestres.....	46
	3.2 Análises dos questionários dos professores.....	75
	3.3 Análises do P.P.C. e da AVI.	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	ANEXO 1 Questionário do aluno.....	103
	ANEXO 2 Questionário do professor.....	107
Bibliografia	111

INTRODUÇÃO

A observação da prática dos profissionais da educação superior, principalmente em curso de graduação da área de Administração tem-nos chamado a atenção no sentido de que estes sujeitos passam pela aprendizagem, prioritariamente, com conteúdos das matérias técnicas. Matérias que vêm atender à necessidade primeira de uma sociedade capitalista visando à formação de uma massa ansiosa por algum título no ensino superior e, entendendo que este é o caminho para a solução de problemas de ordem social, para um padrão de vida equilibrado e uma ascensão social. Isso pode estar atendendo a um pressuposto de exploração da mão de obra pelo sistema capitalista sem que percebam.

O foco principal dessa prática está ligado ao currículo e à demanda emergente do egresso visando atender a um mercado restrito à dimensão técnica e desligado de preocupações maiores e mais amplas quanto à formação integral do homem. O professor é também um egresso desta exigência mercantilista, pois ali está muitas vezes pela necessidade de complementar sua renda familiar e julga estar preparado para o fazer pedagógico pelo desenvolvimento da sua função “empresarial” durante o dia. É um técnico preparando outro técnico sem as metodologias do ensino e da aprendizagem que asseguram a assimilação do conteúdo do currículo planejado e mais que isso, sem atentar para os demais aspectos da formação.

Disciplinas técnicas que compreendem o currículo de graduação como: Administração da Produção e Operações, Economia, Administração de Recursos Humanos, Teorias da Administração, são geralmente ministradas por profissionais que não têm formação pedagógica, nem têm a carreira docente como objetivo.

Sem formação para a docência, o trabalho no Ensino Superior passa por um processo que afeta não só o domínio do conhecimento, mas também as relações humanas chegando ao sistema produtivo. Apoiados em conceitos teóricos da área da Educação, na linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas e Formação do Educador*, pretendemos promover discussões a partir dos dados empíricos que obtivemos. A partir daí, chegar a pensar um novo trabalho pedagógico com vistas ao tratamento humanístico no currículo do ensino superior, voltado à tríade trabalho-educação-sociedade.

Na tentativa de mostrar as diversas formas de desempenho dos professores e buscando atingir o compromisso deles com o processo educativo, Penteado (2000) faz uma abordagem orientadora. Chama a atenção para a aplicação das “etapas decisórias do processo ensino-aprendizagem – planejamento, objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação – e no seu desenvolvimento” o que requer uma atuação didático-comunicativa para além dos “moldes tecnicistas” na sala de aula universitária.

Libâneo (1994) afirma que o processo educativo precisa ligar-se às outras ciências e metodologias específicas de cada matéria para assegurar o aprimoramento da educação de forma intencional e organizada sob o prisma de duas dimensões: “1) a formação teórico-científica com a formação pedagógica; 2) a formação técnica-prática específica para a docência, incluindo a Didática e outras”.

O mesmo olhar é o de Bakhtin (2006) quando dá importância a uma elucidação da correspondência entre ideologias, visões de mundo e língua. Numa perspectiva marxista a condição de comunicação, pelo poder que agrega na enunciação coletiva e social, torna-se um elemento do diálogo capaz de veicular as transformações sociais e, portanto a ideologia. Portanto, não haverá a instauração do processo pedagógico, se dissociado de aspectos mais gerais. A comunicação há de ter projeção social.

Assim, orientamo-nos pelos métodos teórico-científicos e práticos de cientistas da Pedagogia e da Comunicação, a fim de propor um trabalho em que se estabeleçam procedimentos didáticos no Ensino Superior orientando os profissionais de disciplinas técnicas a partirem de objetivos sócio-políticos e didático-pedagógicos investigando suas condições, fundamentos, modos de ensinar e instruir os alunos considerando a correlação entre linguagem (parole) e práxis (Léfèbvre:1996).

Os objetivos do presente estudo são os seguintes:

Avaliar se a formação humana está sendo buscada nos cursos de Administração.

Contribuir para a análise clara e objetiva da atuação do corpo docente do Ensino Superior.

Detectar fatores que influenciam a aprendizagem.

Detectar o perfil profissional do aluno de Administração.

O curso em estudo é de graduação em Administração – Habilitação Geral - do 3º e 8º semestres, em 2008, curso noturno do *campus* de uma faculdade pertencente a uma Instituição privada, da região da Grande São Paulo, beneficiada pelos programas do Governo Federal ‘FIES’ – Financiamento Estudantil e ‘PROUNI’ – Programa Universidade para todos - que oferece, exclusivamente, cursos de graduação com início das atividades em 2003.

Através desta pesquisa qualitativa, espera-se lançar indagações e soluções que possam contribuir para um aprimoramento dos cursos de formação no ensino superior, face aos multifacetados desafios da sociedade globalizada.

O que vem abordado no próximo capítulo são as observações e a problematização que nos levaram a esta pesquisa. É uma descrição minuciosa das constatações diárias dos fatos ocorridos no *campus* em estudo.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho segue uma abordagem teórico-metodológica apoiando-se em uma pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Investiga sujeitos – alunos e professores – inseridos numa realidade social em que os fatos são apresentados pela observação do pesquisador e pela coleta de dados através de questionários que mostram resultados significativos para a investigação e pesquisa.

Como já foi abordado na introdução, esta pesquisa pretende promover discussões e estudo sobre a importância do trabalho pedagógico com vistas ao tratamento humanístico no currículo do ensino superior, voltados à tríade trabalho-educação-sociedade a partir de dados empíricos, via questionários, com perguntas fechadas e também abertas feitas aos sujeitos. Estudos bibliográficos tratando da organização social, o significado do trabalho e as políticas educacionais também estão compreendidos. Estudo da documentação e antecedentes dos sujeitos para se ter um quadro real de seu contexto sócio-cultural como variáveis sociais, culturais e econômicas também foi realizado. O passo seguinte foi o nível explicativo, quando se procuraram as causas e partiu-se para a apresentação dos resultados.

É importante esclarecer que, houve preocupação em relação aos tipos de questões feitas nos questionários. Foram elaboradas tanto alternativas objetivas, que levavam o sujeito a respondê-las ou não, como questões abertas, onde os sujeitos tiveram a oportunidade de se expressarem de modo que a pesquisadora pudesse ter outras visões que enriquecessem o estudo e o conduzissem para a transparência e exatidão dos dados.

O principal motivo que despertou interesse pelo presente estudo foi o fato de esta pesquisadora trabalhar no ensino superior e, notar que problemas gerados em sala de aula e, que chegavam aos departamentos de apoio – Secretaria Acadêmica, Coordenação de Cursos, Tesouraria, Diretoria Acadêmica – eram reclamações de alunos que se agravavam em sala de aula e conflitantes no tocante às relações humanas entre os sujeitos durante os encontros para os estudos. Então, os problemas diversos – discordâncias sobre os apontamentos de notas e faltas, falta de domínio de sala de aula, indisciplina no falar e ouvir para a interação do conteúdo, desrespeito entre os sujeitos, desconhecimento do conteúdo a ser tratado, ausência da didática ao ministrar a aula, falta de interação entre a teoria e a prática do conteúdo, ausência de correlação entre a disciplina e a carreira profissional, desconhecimento da legislação da educação - eram reivindicações de alunos (principalmente) e de professores que chegavam aos gestores para mediação, mas que poderiam ter sido resolvidos na própria sala de aula se o professor tivesse aguçado suas percepções para o problema, as ações e o comportamento que levaram o aluno a tal atitude.

Por ter presenciado diversas situações assim é que fui levada a analisar a titulação dos professores. A maior parte era especialista – *lato sensu*, outra parte era bacharel em disciplinas específicas. Este fator fez pensar na importância do papel do professor como educador, dos objetivos do seu trabalho docente e da Pedagogia e da didática como formação para o processo de ensinar. A respeito da Didática diz Libâneo:

... a Didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as condições concretas em que se desenvolvem. Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o

domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor (1994: 71).

Participaram da presente pesquisa alunos do 3º e do 8º semestres e professores que ministraram aulas no curso de graduação em Administração. As séries foram escolhidas em razão de o terceiro semestre estar situado relativamente no início do curso e os alunos nele alocados já estarem vivenciando as experiências de universitários. O oitavo semestre foi selecionado porque é a última etapa do curso, devendo denotar a concretização do que foi planejado no Projeto Pedagógico do curso e a realização das expectativas dos alunos.

Quanto aos professores, há uma importância que deve ser mencionada e, que é a melhor justificativa para a escolha como sujeitos: em todos os eventos promovidos pela instituição de ensino, houve a presença deles.

Notei que, também no ensino superior, não é possível desenvolver nenhuma atividade acadêmica – semana cultural, festas de confraternização, palestras com temas sociais emergentes, práticas de metodologias, eleições de representantes discentes e docentes etc. dentro do espaço escolar somente com a presença de coordenadores, diretores ou equipes de apoio. Os professores são aqueles que levam adiante qualquer projeto pensado pela instituição, que conduzem e promovem o entendimento das atividades. Elas encontram significação e relevância quando articuladas com o projeto pedagógico e, o desenvolvimento disto acontece em sala de aula, no dia a dia, entre duas partes importantíssimas: professor e aluno.

Os sujeitos relataram suas experiências e opiniões em questões que envolveram o programa, a estrutura curricular, o funcionamento, os recursos financeiros, a infra-estrutura, as relações com o mercado de trabalho, as relações sociais com os educadores e com os educandos, entre outros aspectos. Os questionários trouxeram subsídios necessários para que os sujeitos pudessem

expressar suas diversas opiniões sobre interesse no curso, nas relações, nas propostas de adequação interpessoal, objetivo, indicações sócio-culturais dos próprios sujeitos e também dos pais com a intenção de detectar a evolução entre duas gerações, entre outros.

O estudo foi realizado nas dependências de uma faculdade situada em uma cidade da periferia da Grande São Paulo, considerada pequena pelo número de alunos lá matriculados. Os sujeitos desta pesquisa são 10 (dez) professores, que lecionam nas séries em estudo, e um total de 34 (trinta e quatro) alunos do curso de graduação em Administração – Habilitação Geral do 3º período (dezenove alunos) e 8º período (quinze alunos), em 2008, curso noturno, funcionando de segunda a sexta-feira, das 19h20 às 22h40. A maioria com idade superior a dezoito anos, trabalhadores empregados, e outros desempregados em setores diversos e responsáveis financeiramente pelas suas famílias.

Como pesquisadora, tive a oportunidade de ver diversos momentos do funcionamento da instituição com a presença dos sujeitos: observei aulas ministradas por alguns professores, vivenciei reuniões pedagógicas gerais e setORIZADAS por cursos, situações conflitantes entre os sujeitos, acompanhei e pude absorver dados dentre as diversas e mais variadas atividades de setores de apoio como Secretaria Acadêmica, Tesouraria, Biblioteca e Serviços de cópias.

Os dados e as categorias mostrados nas 'Análises' foram levantados a partir da aplicação de questionários respondidos pelos alunos e pelos professores com informações socioeconômicas, educativas e culturais ligadas às condições de trabalho e de vida dos sujeitos. Nas questões ligadas à formação educacional busquei conhecimento também dos pais dos sujeitos. Inicialmente, pensei que, com isso saberia sobre os traços individuais dos sujeitos, mas foi possível chegar à conclusão de que não se trata só de aspectos particulares, caracterizando um processo de formação educacional e acadêmica do grupo analisado.

Os eixos temáticos das questões são os seguintes:

Situação sócio-cultural: escolaridade do sujeito e dos seus pais, idade quando se graduou e continuação dos estudos após esta fase, desejo em se atualizar, condições que o motivariam a continuar os estudos, realização de cursos na área da educação.

Situação de trabalho: jornada e segmento de trabalho, perfil profissional desejado.

Relações humanas: relação professor-aluno, relação funcional, relevância no curso.

Interferência da pedagogia no curso de Administração: disciplinas pedagógicas no processo de aprendizagem, programa das disciplinas de Administração, fatores importantes na aprendizagem, domínio do conteúdo.

Historicamente, temos a necessidade de entender que vivemos sempre em movimento e transformações através de processos do passado para o presente. O capítulo a seguir, tem o intuito de mostrar esta evolução dos fatos no mundo do trabalho e da educação para entendermos melhor o que se passa hoje, na sociedade.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO

Acácia Kuenzer (1989) mostra que a heterogestão – fundamento *taylorista* - advém do racionalismo do século XVIII com os estudos de Adam Smith. A valorização do trabalho em detrimento do comércio artesão dá à burguesia e à Revolução Industrial subsídio para a elevação da produtividade e para a divisão do próprio trabalho. Justifica-se que esta divisão do trabalho nasce da desvalorização da mão de obra direta sobre o produto do início ao fim de sua confecção. Encontra aceitação entre os trabalhadores frente à necessidade de subsistência humana, mas os deixa numa relação unilateral frente às decisões que permeiam sua nova condição de trabalhador. Isso desqualifica suas habilidades na medida em que os afasta da elaboração total do produto e, com tudo isto, a educação, segundo a autora referenciada, sofre modificação em função desta nova organização do trabalho:

Embora a crescente racionalização dos campos do conhecimento nos séculos XVIII e XIX tivessem fornecido o pano de fundo para o emprego dos métodos racionais na execução e organização do trabalho, isto só foi possível com o surgimento de novas relações de produção, que determinaram o abandono violento do sistema artesanal pela introdução da máquina no processo produtivo. Ao mesmo tempo que revolucionou os métodos de organização do trabalho, a heterogestão trazida pelo novo modo de produção que se iniciava, o capitalista, revolucionou as formas de educação para o trabalho; à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial (Kuenzer, 1989: 25).

Na sociedade de hoje, ainda prevalece a necessidade de subsistência e também a fragmentação das atividades desenvolvidas no mundo do trabalho. A venda da mão de obra do trabalhador está condicionada sempre à proposta apresentada pela empresa que o submete às suas condições de oferta. É ela quem determina as funções a serem desempenhadas e, conseqüentemente, o salário que será pago pelos préstimos oferecidos.

Kuenzer (1989) observa que o processo de qualificação só é oferecido aos níveis decisórios e técnicos, enquanto os níveis de execução acabam passando por um processo contrário, o de desqualificação. Isto se dá porque teoria e prática são apresentadas de forma dissociada. Também no capitalismo, justifica-se a busca incessante pela qualidade do produto durante a sua execução. O principal viés para se chegar nela é parcelar as etapas dessa execução colocando vários trabalhadores para dela participarem.

Fica claro que concepção e execução são atividades também dissociadas, neste sistema, com valores e exigências diferenciadas quanto ao recurso voltado para o trabalhador: recebe um salário mais alto e melhores condições quem trata do planejamento, da concepção e da criação do produto, enquanto aqueles que executam são menos prestigiados em relação aos mentores. Na lógica do capital, o valor atribuído a cada função desempenhada é valorado pelo empregador.

Cada um receberá pela venda de sua mão de obra o que merecer, numa análise de cima para baixo hierarquicamente, dentro dos parâmetros de quem planeja, não de quem executa. Estabelece-se assim que uns pensam e planejam, outros executam. É desta concepção de qualificação das atividades decisivas que jovens vão, geralmente por iniciativa própria, em busca de estudos no nível superior porque acreditam na ideia de ascensão social, de probabilidade de manutenção e garantia de emprego, bem como de rentabilidade maior. Para o exposto, elucida-se a citação de Kuenzer:

No âmbito das prescrições acerca do controle do trabalho comprado tendo em vista os interesses do capitalismo, Taylor (1970) acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e trabalhador. Considerando a impossibilidade de que os trabalhadores independentes absorvam e executem processos uniformes e racionais de trabalho a fim de acompanhar o progresso tecnológico, a administração deverá responsabilizar-se pelo planejamento das tarefas a partir do conhecimento profundo do processo produtivo, cabendo ao operário apenas a execução segundo instruções superiores (1989:29-30).

Na maioria dos casos, estes jovens chegam ao ensino superior com uma renda *per capita* muito baixa. Tendo uma função de execução (pouco prestígio em relação a quem o cria) sobre o produto, buscam aperfeiçoamento num curso superior que ofereça uma possibilidade que os qualifique. O tempo de conclusão dos estudos é fator importantíssimo. Imposto pela sociedade globalizada com um mercado ainda com visão tecnicista, a urgência prima pela conclusão rápida da aprendizagem dando mais importância a uma carga horária escolar reduzida em lugar de sua extensão e possibilidade de ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento.

Para eles, o egresso significa intelectualidade, capacidade para assumir funções executivas consideradas de prestígio social, que os insira no trabalho com uma renda maior e traga soluções para seus problemas de subsistência e colocação no mercado. Na análise de Castanho (2004:31), o que se nota é que quem pensa e planeja age não somente sobre o produto, mas também sobre a vida de quem executa:

A educação, nesse sentido, é fruto da divisão social do trabalho, que separa a produção material da produção intelectual, especializa os executores (da primeira) e os planejadores, dá poder a estes e o subtrai àqueles.

Pode-se comparar o mesmo perfil sócio-cultural desses jovens que buscam o trabalho e a aprendizagem, nas análises de Kuenzer e Castanho, exatamente com o mesmo comportamento dos candidatos ao ingresso no curso superior. O meio citado pelos autores é compatível com o mesmo vivenciado entre estes jovens: um mercado que instiga à concorrência sob pena de inutilidade social quando não se alcança o objetivo e, que também pode desencadear um processo de eliminação do outro, pelas vias desonestas, para ocupação de um lugar de ascensão empregatícia. Esse comportamento pode ter relação com a globalização no tocante à economia desenfreada pelo acentuado crescimento das vendas e trocas de produtos e serviços e, pela intensificação de capitais. Incentiva-se à luta por espaços de trabalho, pela concorrência e pelo consumismo que leva à exclusão de pessoas e à desigualdade social através da divisão da sociedade em classes. Neste processo, o risco da equiparação da oferta de mercadorias desencadeia uma progressiva luta pela colocação do produto no mercado, cujas conseqüências podem ser o barateamento da matéria prima e também do produto final, causando a desvalorização da mão de obra, por causa da competitividade.

Não resta dúvida de que a enorme quantidade de faculdades que surgiram em São Paulo durante os anos noventa, a autorização e a ampliação de vagas no ensino superior, pelo MEC, já são demonstrações de que são instituições que nascem pela expansão capitalista voltadas para uma formação em grande escala. O que se esperaria é que estas IES, bem como as políticas públicas tivessem preocupação com um currículo voltado para a formação técnica em consonância com a formação humanística de qualidade. Nesse sentido há necessidade de uma integração e vinculação nos campos cultural, político, econômico e social brasileiros viabilizados pelo governo, promovendo a igualdade cultural e desencadeando o mesmo nos outros campos de vivência humana. Assim, teríamos uma educação em nível superior preparada e voltada para a sociedade com formação humanística.

2.1 Das fábricas aos dias de hoje

Antunes (2000) observa que é preciso levar em conta o perfil do empregador, a partir do século XX. Em lugar do *fordismo*, produção em série, *taylorismo* e suas inovações de ideias – *neofordismo* por exemplo – instalam-se outras concepções voltadas para a qualidade total e a exigência de controles de qualidade. Entram em cena, por exemplo, os chamados *ISO - Internacional standard organization* – Padrão internacional de organização que objetivam o alcance desta qualidade total. Tanto no comércio, quanto na indústria, a terceirização cresce, principalmente, no setor de serviços. Com tudo isso, o trabalhador também não tem relação direta com a empresa onde trabalha, pois se torna um prestador de serviços, contratado por outra, atuando sob ordens de terceiros.

Neste tipo de contratação, a possibilidade de promoção do funcionário fica quase impossível. Se de um lado a empresa que recebe os serviços não tem a obrigação de promovê-lo, o funcionário também não recebe nenhum estímulo para isso. São duas partes dependentes, mas estranhas, trabalhando lado a lado. Cada vez mais, a fragmentação do trabalho junto ao produto é ainda maior, além das funções que são setorizadas e feitas etapa por etapa. Cria-se um clima de pressão sobre o funcionário de que o trabalhar pela qualidade é tão importante que, nele se instala uma responsabilidade direta em relação à continuidade ou rescisão do contrato entre as pessoas jurídicas.

Antunes (*idem.*, *ibidem*: 49) referindo-se à mudança da classe operária industrial tradicional confirma o perfil sócio-cultural desses novos trabalhadores. Os candidatos ao ingresso no curso de ensino superior são jovens que chegam ao mercado de trabalho que exige técnica, aprendizado específico como forma de ascensão, mas a instabilidade social é o principal vilão e faz com que esses

sujeitos se submetam às regras e ao perfil de um mercado que exige, mas este atendimento não lhe dá nenhuma garantia de permanência no emprego, confirmando um ciclo em que sempre se descarta um empregado para a admissão de outro em condições inferiores de contratação.

Observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma *desproletarização do trabalho industrial, fabril*, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma *subproletarização* intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “tercerizado”, que marca a *sociedade dual* no capitalismo avançado, da qual os *gastarbeiterz* na Alemanha e o *lavoro nero* na Itália são exemplos do enorme contingente de trabalho imigrante que se dirige para o chamado Primeiro Mundo, em busca do que ainda permanece no *welfare state*, invertendo o fluxo migratório de décadas anteriores, que era do centro para a periferia (Antunes, 2000:49).

Numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização e pela concorrência, cada vez mais os trabalhadores são submetidos aos interesses do capitalismo. Aceitam reduções no tempo de estudos, submetem-se a condições de trabalho que desconsideram os valores humanos e visam ao lucro do empregador, abdicam da convivência familiar ao se curvarem a uma jornada para o trabalho e outra para o estudo e desempenham atividades ou atuações fragmentadas sem a mínima identificação junto ao produto.

2.2 Educação transformadora

Com o mesmo poder de desvalorização do trabalho, a fragmentação de ideias no espaço educativo também compromete a qualidade do aprendizado e, direciona o saber ao campo específico e, muitas vezes seletivo. É no planejamento que se integram os conhecimentos entre as disciplinas que compõem a estrutura curricular. Elas precisam, de fato, servir a um estudo solidário, de encadeamento de ideias teóricas e sólidas que visem à integração e não impliquem no risco da aprendizagem solitária, unicamente tecnicista em atendimento ao mercado de trabalho emergente.

Cabe aos profissionais da educação uma visão humanística em relação ao que será aplicado como ciência em sala de aula, de forma que os estudantes tenham a condução de sua aprendizagem direcionada para a qualidade também das relações sociais. Corroboram para isto os estudos de Rios:

A primeira demanda é a de superação da *fragmentação* – do conhecimento, da comunicação, das relações. Para isso, são necessárias uma visão de totalidade e uma articulação estreita de saberes e capacidades. Requer-se, então mais do que nunca, da Filosofia da Educação o olhar largo, abrangente, na intenção de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta e dos diversos pontos de vista em que se pode enfocá-lo (Rios, 2002:56).

Um dos caminhos apontados por Rios para a superação é a consciência dos educadores, muitos deles, frutos de uma pedagogia tecnicista totalmente vinculada ao racionalismo e ao tecnicismo, repetem as mesmas condições de ensino de antes, quando alunos. A mudança ocorrerá se a proposta vier acompanhada de reflexões que levem à consciência crítica e decisões sobre as relações sociais.

Reside neste ponto, a necessidade da inserção de uma visão pedagógica em comunhão com a técnica voltada para o aprender que envolva a forma de funcionamento da realidade, a apreensão e a reelaboração dos conteúdos tanto técnicos, quanto pedagógicos, mas que transformem o sujeito num ser que tenha clareza de suas buscas e de suas possibilidades diante desta realidade.

É preciso trabalhar com técnica, mas numa lógica dialética em que as várias dimensões da aprendizagem se encontrem e se complementem. É através desta consciência, que daremos o primeiro passo para mudar a ideologia dominante marcada pela globalização neoliberal, pelo vínculo ao afunilamento do mercado e, cada vez mais, pela fragmentação do que é ensinado em nossas escolas como mecanismo dominador com interesse voltado para o lucro.

Penteado (1998:14) lembra que “Cumpre-nos criar contexto educacional propício ao uso transformador das tecnologias comunicacionais no ensino”. O conhecimento pedagógico é necessário, pois o simples e puro conhecimento técnico específico, não é suficiente para trabalhar as diversas questões de ordem social voltadas para valores e atitudes que surgem numa sociedade em construção, para um homem em construção. Nesse sentido, a didática e a pedagogia que visam o processo de ensino, aí incluindo-se objetivos educativos, são transformadoras na medida em que, pautadas pelos estudos, pesquisas e preparação pedagógica, voltam-se para a qualidade do desenvolvimento do ser humano em sociedade estabelecendo o conhecimento de sua realidade e de sua história:

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em *sentido amplo*, a

educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (Libâneo, 1994:17).

O educador comprometido com a construção desta sociedade parte da dimensão humana para chegar à técnica promovendo, o máximo possível, a igualdade de condições, com formas de abordagens voltadas para os desafios que os avanços tecnológicos pedem a cada momento. Sabendo que não há neutralidade no discurso, o trabalhador docente tem intencionalidade e reflexão em seus objetivos pedagógicos. Deve, então, despertar para o que está posto através de sua consciência crítica. Consciência crítica que promove o estudo da realidade com a aplicação do conhecimento como emancipação do sujeito. O historiador Castanho (2000) nos mostra que a escola é processo de mudança e espaço para o saber, portanto são os envolvidos nela que têm a possibilidade e a responsabilidade da transformação:

A escola foi o instrumento, ou o meio técnico, de que serviu a sociedade em mudanças, nos séculos XV e XVI, para a transmissão cultural. O processo, de maneira seminal retrocedeu ao século XII, assim como o capitalismo mercantil, já nesses tempos da Baixa Idade Média, dava seus primeiros passos. A história flui, não pula. As grandes mudanças demoram a ocorrer, como notou Marx e depois confirmou Braudel. A escolarização, lugar, técnica de ensinar, corpo de profissionais especializados no ensino, se é verdade que eclode no século XVI, com as escolas dos Irmãos da Vida Comum e, sobretudo, com os colégios e seminários jesuíticos, fez seus ensaios no século XII com as primeiras universidades, notadamente a

de Paris (Castanho 2000). (...) Em termos instrumentais, surge a didática, saber e técnica da instrução. Especialmente, a escola surge como o lugar da instrução. Primeiramente como um lugar substituível, nem fixo nem muito especializado; mais tarde, como território apropriado especificamente para o ensino (Castanho, 2004:32).

Mas, nesta transformação precisamos levar em consideração o movimento histórico como fator de reflexão para o desenvolvimento da prática educativa que se pretende transformadora. Se para Castanho *“a história flui, não pula”*, então para se chegar aos resultados pressupõe-se um processo que se distancia do modo imperativo.

A transformação é uma possibilidade, entretanto concreta, se buscada. No processo, nossa consciência crítica apreende etapas atitudinais do homem com avanços e retrocessos que incorrem na busca decisiva da competência e da qualidade nas relações sociais e na aprendizagem. Passam por esse crivo os valores, as atitudes e as técnicas para transmissão do conhecimento, por parte do educador e do educando, daí, a necessidade de um discurso coerente e fundamentado técnica e politicamente para se chegar a ações transformadoras que levem à autonomia do saber.

Justamente na fundamentação do conhecimento é que podemos reconhecer nossa história e buscar a natureza deste novo conhecimento como ciência válida. Por ter sido um processo histórico é que este saber se aproxima ainda mais da verdade porque deriva da própria vida do ser humano. Todo e qualquer movimento de mudança encontra razão de ser na história do homem, nas suas ações cumulativas e coletivas. Então, a compreensão do papel da ideologia predominante, em qualquer tempo, com vistas a não falsear a realidade, pede por uma abordagem que busque a história como base de conhecimento dos meios de existência do ser humano. Disto, alcançamos as diferentes maneiras de manifestação da consciência histórica produzindo credibilidade e veracidade:

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, climáticas e outras. Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história (Marx e Engels, 2007:10).

Toda a base cultural é histórica, pois o novo está nascendo do velho e o presente tem maior condição de entender o passado porque a história é cumulativa no tempo, por isso, podemos avaliar as diferentes tendências. Inevitavelmente, é a transformação histórica do próprio homem. Ele vai tornando o meio em que vive próprio para sua subsistência e, nisto se transforma também.

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior; é assim, por exemplo, que se atribui à descoberta da América o seguinte objetivo: ajudar a eclodir a Revolução Francesa; dessa maneira, confere-se então à história seus fins particulares e dela se faz uma “pessoa ao lado de outras pessoas” (a saber “consciência de si, crítica, único” etc.), enquanto que aquilo que se designa pelos termos “determinação”, “finalidade”, “germe”, “idéia” da história passada nada mais é do que uma abstração da história anterior, uma abstração da influência ativa que a história anterior exerce sobre a história atual (Marx e Engels, 2007: 46-47).

Para Kuenzer (1989) a Pedagogia objetiva a educação do trabalhador, fazendo-o rever seus modos de ação no combate à dominação do capital frente à venda da força do trabalho. Somente quando compreendemos as relações sociais é que será possível adquirirmos autonomia sobre o fazer e neutralizarmos as ideologias dominantes.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (Marx e Engels, 2007: 48).

Ainda retomando o estudo de Kuenzer, é imprescindível o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora. Para tanto, a hegemonia é uma relação pedagógica e deve ser entendida, como direção política, moral e cultural. Então, é preciso fazer um contraponto para conquistar uma autonomia que não nos deixe como objeto de manipulação. Produzir seus próprios meios é fazer a história do homem, pois a produção de ideias e da consciência está diretamente ligada à atividade material e para isso, a relação humana na docência é fator importante e fundamental. Não se trata de uma relação afetiva, romântica ou descompromissada da práxis reflexiva, mas do exercício da docência implicado em desenvolver um processo entre ensinar e aprender na dimensão humana e coletiva, com fases para a reavaliação e novas análises, pois

É preciso compreender que os modos de ser não são fortuitos; todos eles têm razões históricas, tanto os velhos, já instalados, quando os novos desejados. Quanto mais sereno for esse encontro, mais paciente será o profissional consigo próprio e com o seu processo de mudança, posto que, como quaisquer dos processos humanos, este também não é linear e está

sujeito a paradas, retrocessos, avanços, pequenos e grandes (Penteado, 1998: 17).

O curso da história percorre condições objetivas e as mudanças na estrutura ocorrem por interesses comuns no âmbito coletivo. Esse processo ideológico, presente no exercício escolar, deve partir das bases reais políticas e sociais para promover o desenvolvimento de habilidades e competências para a consciência da vida. Assim também, nos mostra Kuenzer:

... Marx mostra que não é no indivíduo que se encontra a essência humana, mas nas relações sociais; ela se constrói com base nas relações do homem com a natureza, pelo trabalho, e com os outros homens. Essa essência humana que se manifesta nas relações sociais é a produção, que determina a existência da sociedade humana em seu conjunto, de cada indivíduo e da história... (1989: 34)

Não há sedimentação das relações humanas num processo de aprendizagem exclusivamente técnico. Sem uma visão histórica é pouco provável fazermos um estudo que reflita sobre o seu próprio fazer e que busque sentido para a existência do ser humano na ciência reconhecida. A ciência reconhecida é a História e as bases são as ações do homem que os conduzam à produção dos seus meios de existência. Portanto, não é a consciência – indivíduo vivo - que determina a vida, mas sim a vida – real – que determina a consciência. A manipulação é a hegemonia da classe dominante que tenta ofuscar a destreza e o conhecimento humanos levando o homem à escravização moral impedindo-o de encontrar a verdade em suas ações e nas relações sociais.

... Entende-se que nesta relação – educação *versus* trabalho – acontece o surgimento da necessidade da ignorância, como a forma mais racional para a burguesia disciplinar a classe que deverá ser a produtora da riqueza. A defesa da ignorância manifesta-se no discurso contra as “escolas de caridade”, analisado por Bernard Mandeville e referente às escolas cristãs da Inglaterra. Deve-se ressaltar também o discurso contrário às escolas

cristãs de Portugal, tratado por Sanches; e, sobretudo, o discurso contra as corporações de ofício, analisado por Adam Smith.

A análise desses discursos dará a medida para o entendimento da “nova” concepção de educação. Ou seja, esses discursos permitem compreender a dimensão que a burguesia manufatureira dá à educação da “gente comum”, para torná-la laboriosos trabalhadores. No desenvolvimento dessa discussão, é importante notar que para a sociedade manufatureira todas as relações giram em torno das necessidades burguesas. Portanto, no emaranhado dessas necessidades é que se entende a relação entre educação e ignorância (Lins, 2003: 42).

Se a consciência é um produto social e é responsável pela alienação, pela falsa consciência, pode-se através da base pedagógica, interferir em todos os níveis da educação brasileira, construir opiniões e articular uma consciência política voltada para a formação humana e para o conhecimento do homem em sua realidade. Os educadores precisam se voltar para uma formação que interfira na vida das pessoas de forma consciente e transformadora em combate à “*defesa da ignorância*”; capaz de pensar e decidir sem o objeto opressor, longe da manutenção-modelo de uma educação domesticadora, que tenha função social ligada à possibilidade de mudança e não de permanência de uma escola que atenda exclusivamente às necessidades da classe dominante.

A dominação política dos povos, que manchou nossa história de educação, desde o século XVI, com uma ação pedagógica escravocrata e discriminatória, via tanto no nativo quanto no escravo e nos desfavorecidos nada mais que peças produtivas essenciais ao trabalho. A escolarização, quando muito, era restrita às demandas do capital. A História da Educação nos mostra uma educação influenciada de modo geral pela desigualdade e defensora dos interesses políticos da burguesia numa tônica crescente de controle da classe dominante. Certo é que o capitalismo é destruidor e busca sua ascensão a qualquer custo.

Urgente é a definição da concepção da educação com princípios éticos, morais e políticas públicas claras que sejam emancipadoras. Temos que buscar mudanças impactantes nas nossas ações por uma sociedade justa, igualitária e focada numa transposição pedagógica transformadora sobre um conjunto de técnicas. Formar dando sentido para a vida de quem não tem acesso a todas as escolhas. Promover o encontro da história do educando, como sujeito de importância, com o espaço escolar é que determina essa possibilidade de escolha. Nesta perspectiva, o conhecimento pedagógico supera a técnica, pois passa a ser a razão da verdade ao promover a consciência do sujeito e o seu papel na sociedade.

De acordo com Abramowicz (2004:138) *“a dialogicidade é vital: ela desencadeia debates, fertiliza reflexões, instiga questionamentos. Nos grupos de formação reflexiva o vínculo se traduz pelo diálogo e semeia a comunicação e a sintonia”*. Acreditando que o ato comunicativo exerce um papel relevante para a promoção do sujeito na sociedade sob a ótica da verdade é que passaremos a estudar as facetas da comunicação no mundo globalizado. O próximo capítulo tem por objetivo, mostrar que a comunicação é a possibilidade de exposição e debate do conhecimento, pois

Nessa “história da história”, Marx mostra o homem produzindo sua existência, pelo *trabalho*, como o primeiro “fato histórico”. O trabalho funda a vida material humana. Segue-se a geração da consciência, da vida espiritual. E o que está na base, o fato constitutivo da consciência, tão antigo quanto ela, é a *linguagem* – e seu ato histórico correspondente é a *comunicação*. Por último, Marx estuda o *domínio*, no seu momento mais expressivo (e mais opressivo), o Estado (Castanho & Castanho, 2001:56).

As mudanças impactantes citadas no parágrafo anterior são importantes e serão fortalecidas nos sujeitos que tenham maior capacidade de comunicação na proposta e na transmissão delas.

2.3 Comunicação globalizada

Como suporte na articulação da consciência política com a formação humana, já posto anteriormente, o ato comunicativo encontra relevância dentre os sujeitos e, a justificativa para isso está em saber que fazem parte de uma sociedade local, seus arredores; e outra ampla, o mundo com suas particularidades e exigências culturais. Desta visão, temos a inserção globalizada dos sujeitos através da comunicação e a implicatura de costumes ditados pela conjuntura econômica sobre a interação sujeito e necessidades básicas de sobrevivência na sociedade.

Vivemos, hoje, de uma comunicação vinda do mundo todo numa velocidade extraordinária. Todo e qualquer fato ocorrido em qualquer parte do mundo é transmitido instantaneamente pelos diversos meios de comunicação acessíveis ao ser humano nos locais mais distantes e diversos. No ato da transmissão como também na recepção, predominam fatores ideológicos que podem mudar a verdade dos fatos durante a trajetória. É preciso lembrar que a unificação é o ponto de partida do fenômeno *globalização*, entretanto o ser humano não tem acesso a todas as escolhas, daí a responsabilidade da instituição escolar em marcar este encontro entre a história e o ser humano.

Para o autor Juan Bordenave (1982), a comunicação partiu da descoberta do "homem social" na década de 70. Ele foi visto como o produtor e criador de sua sociedade, fato que concedeu uma importância concreta às suas ações, visto que estava envolto pelo meio ambiente social, que o mantinha através de relações de interdependência.

A partir da descoberta do 'homem social' foram aplicados modelos mecanicistas dando enfoque ao que era sistemático, ou seja o homem trabalhava como uma máquina buscando a eficiência e a produtividade. Assim os processos

de interação psíquica e social não eram vistos com importância pela classe que dominava a sociedade. Daí, os meios de comunicação visarem mais ao lucro, ao prestígio, ao poder, do que à construção de uma sociedade solidária, onde as pessoas pudessem se voltar mais para o processo de humanização. Desassociava-se a educação, com vistas ao cunho humano, do trabalho e se implantava a chamada ‘qualificação do trabalhador’ que serviria exclusivamente para transmitir a ideologia dominante, em que se pregava uma educação fora dos padrões comunicativos e com um comprometimento exclusivamente técnico.

Claramente, o sistema capitalista se mostrava com interesse em resultados imediatos, pontuais e lucrativos neutralizando qualquer proposta de transformação advinda dos métodos conceitual e atitudinal. Não havia perspectiva histórico-crítica em que se conduzisse o ser humano na busca do conhecimento ou que promovesse a problematização e fizesse dela, a articulação com a sua realidade. Todo resultado nesta sociedade, pautava-se num processo inverso de investigação da verdade e quebra da capacidade de reflexão, pois a educação atendia ao chamado “tecnicismo”:

Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através de acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade de, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (Saviani, 2008: 90).

O que se tinha da classe dominante era uma ordenação das ações do homem, com vistas a um resultado determinado, com objetivos controlados, mecanicamente, para a razão das coisas e dos fatos, que deveriam continuar nas mãos de quem mandava. Evidentemente, é um processo instalado que impede a expansão do conhecimento como um instrumento da educação para se fazer a interação entre os sujeitos, o mundo e a cultura. A educação é prática dos sujeitos

sociais, imediata e voltada para a comunicação, entretanto o 'homem social' dos anos 70 foi enquadrado num modelo que só permitia ser visto pela sua capacidade de manipulação para uma produção material que atendesse à dominação.

Quando o indivíduo conhece melhor a comunicação, busca desvendar uma realidade que não está pronta, que deve ser submetida à descoberta da verdade e se torna mais crítico e capaz de questionar a sociedade. Se o processo comunicativo é compreendido, induz a infinitas possibilidades de nos comunicar uns com os outros, mas é pela educação que se pode chegar a isto: aos processos de transformações das condições de exploração do homem pelo próprio homem e caminhar para o intercâmbio de significações e respeito à cultura, detendo os saberes, pelo ato comunicativo, em suas próprias mãos.

A comunicação é fundamental para que o homem adquira sua cultura, virtudes, valores, preparando o indivíduo antes mesmo de sua "instrução" escolar. Para Bordenave, os meios de comunicação social representam uma parte da nossa comunicação total, essencial para a vida humana. A persuasão, por parte destes meios de comunicação, inclusive a escola na transmissão do conhecimento, pode agir positiva ou negativamente sobre seus sujeitos, o que nos leva a afirmar sobre a possibilidade de um desempenho através de funções racionais e não-rationais.

A função racional detém-se apenas a informar, enquanto, a não-rationale pode ser um ponto de referência/contato e prestígio social, podendo até manipular, induzir o indivíduo a aspirações de mobilidade social. Grande valor se deve dar ao processo comunicativo pela sua abrangência sobre vários sujeitos interligados, assuntos e causas em diversas fases. No processo de aprendizagem, a comunicação é impulsionadora da curiosidade e interação das ideias. Focada para uma visão libertadora, tende a descobertas e ao entendimento do real através dos elementos básicos:

- a *realidade* ou *situação* onde ela se realiza e sobre a qual tem um efeito transformador;
- os *interlocutores* que dela participam;
- os *conteúdos* ou *mensagens* que elas compartilham;
- os *signos* que elas utilizam para representá-los;
- os *meios* que empregam para transmiti-los;
- (...)

Não é possível, assim, enumerar as fases de uma comunicação como se fossem partes de uma sequência linear e ordenada. A comunicação, de fato, é um processo multifacetado que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis - consciente, subconsciente, inconsciente -, como parte orgânica do dinâmico processo da própria vida. (Bordenave, 1982:40-41).

O ato da comunicação tem também como função indicar a qualidade da participação em qualquer discurso construído pelo ser humano. Reside aqui, o zelo em se poder intermediar uma cultura com elevado poder de reflexão crítica ou não crítica e, é pelo ato comunicativo que podemos direcionar a qualidade que se pretende constituir no sujeito. É, portanto um direcionamento carregado de intencionalidade voltada para qualquer compromisso com uma finalidade planejada podendo modificar os significados que as pessoas dão às coisas.

Por isso o seu poderio é imenso, interferindo na transformação das crenças e dos valores. Portanto, o ato comunicativo exerce uma função preponderante na transmissão do saber sistematizado, orientando comportamentos e valores o que leva a uma assimilação e re-elaboração da realidade por ser base para todo tipo de ideia e pensamento. Tem cunho pedagógico e idealizador e se distancia de qualquer pregação ingênua sendo fortemente influenciadora no processo de formação de qualquer instituição. Implica uma tomada de medidas que assegurem uma comunicação igualitária e participativa. Esse universo de signos tem sentido nas palavras de Bakhtin:

Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos (Bakhtin, 2006:32)

Se os órgãos governamentais se aplicassem no processo de capacitação da comunicação das pessoas, haveria uma transformação no sentido de construir uma sociedade melhor e, conseqüentemente, mais desenvolvida também na educação. Para Gramsci (1977) o aparelho reprodutor do Estado tem menos força que o predomínio intelectual e moral, portanto a hegemonia é um instrumento privilegiado de socialização presente no sistema escolar e na Igreja – principais organizações culturais, que visam ao domínio da classe em poder. Assim, a relação entre as classes dominante e dominada compreende uma educação de dominação através da linguagem, seja pela censura ou pela limitação na esfera da educação e, conseqüentemente na opinião pública que se teça pela qualidade e melhoria do ensino.

Seria um risco, por parte de quem domina, permitir que o pensamento e a consciência política se instalasse no povo e a comunicação é um veículo que, claramente, tem uma função política de instalação de interesses numa sociedade através de movimentos e grupos sociais diversos que defendem seus próprios interesses para o bem ou para o contrário disso. Diz Bakhtin que:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (Bakhtin, 2006: 36).

Formar cidadãos é transmitir conhecimentos sociais. Situações reais sendo levadas para dentro da escola através da comunicação, utilizando competências e habilidades como ferramentas para a construção de valores de interação e não de exclusão social.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Trabalhamos com uma abordagem que permitisse acompanhar a dinâmica dos conflitos, as contradições, a análise, formulação e reformulação de hipóteses causais. Neste sentido, a metodologia adotada apresentou três níveis de investigação e de análise: 1) o nível exploratório; 2) o nível descritivo; 3) o nível explicativo.

O nível exploratório (1) consiste no levantamento empírico do material bibliográfico que trate da organização social, o significado do trabalho e as políticas educacionais; estudo da documentação e antecedentes dos sujeitos (alunos e professores) face ao processo seletivo para o ingresso na faculdade para se ter um quadro real do contexto sócio-cultural dos mesmos como variáveis social, cultural e econômica de comparação para as análises críticas dos dados. O nível descritivo (2) consiste na análise, observações e interferências, a partir da coleta e organização do material fonte de pesquisa, de um fenômeno, problema e situação numa determinada circunstância, tempo e espaço globalizados. O nível explicativo (3) procura as causas, as que não estão no homem, mas na estrutura social na qual ele vive - a apresentação dos resultados.

Os sujeitos relataram suas experiências e opiniões em questões que envolveram o programa, a estrutura curricular, o funcionamento, os recursos financeiros, a infra-estrutura, as relações com o mercado de trabalho, as relações sociais com os educadores e com os educandos. Outras questões feitas tiveram o foco voltado para o interesse no curso, nas relações, nas propostas de adequação interpessoal, objetivos antes do ingresso e projeção para a continuidade dos estudos, dados pessoais, entre outros aspectos.

Os sujeitos desta pesquisa são 10 (dez) professores, que lecionam nas séries em estudo, e que serão identificados com o símbolo P1, P2, P3 etc. Também um total de 34 (trinta e quatro) alunos do curso de graduação em Administração – Habilitação Geral. Sendo 19 alunos do 3º semestre (série iniciante), que serão identificados com o símbolo I1, I2, I3 etc.; e 15 alunos do 8º semestre (série concluinte em 2008), que serão identificados com o símbolo C1, C2, C3 e assim sucessivamente. O curso funciona no turno noturno, de segunda a sexta-feira, das 19h20 às 22h40. São alunos maiores de dezoito anos e inseridos no mercado de trabalho em setores diversos.

O *campus* da instituição privada, beneficiada pelos programas do Governo Federal ‘FIES’ – Financiamento Estudantil - e ‘PROUNI’ – Programa Universidade para todos - oferece, exclusivamente, cursos de graduação, além de Administração, Ciências Contábeis, Direito e Letras, com início das atividades em 2003.

Foram aplicados questionários junto aos alunos e professores envolvidos com os 3º e 8º semestres do Curso de Administração – Habilitação Geral. Curso oferecido pela instituição em referência desde o início de suas atividades, ou seja 2003, conforme já informado. Os sujeitos foram escolhidos pelos critérios de iniciantes, porém já com conhecimento do curso pelo primeiro ano concluído; e, concluintes – último ano para a conclusão do curso. Intui-se que, desta forma, será possível inferir, com um bom nível de acuraria, a expectativa e a influência da Didática sobre a formação humana através das experiências apresentadas pelos sujeitos.

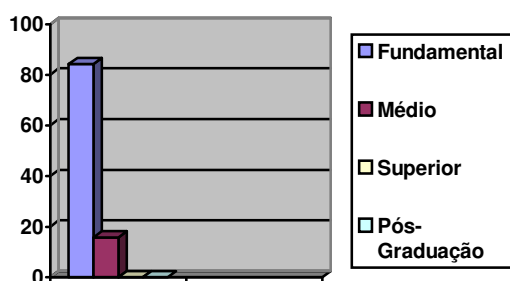
Passemos à apresentação dos dados.

3.1 Análises dos Alunos do 3º e do 8º semestres

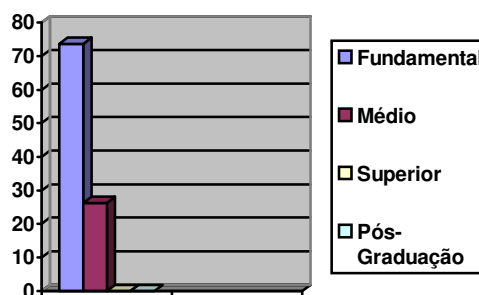
Como já dissemos no início deste capítulo, os sujeitos desta pesquisa serão identificados pelas seguintes abreviaturas: professores 'P', alunos do 3º semestre (série iniciante) 'I' e alunos do 8º semestres (série concluinte em 2008) com o símbolo 'C'.

Gráficos nº 01 a 04: Escolaridade dos pais dos alunos

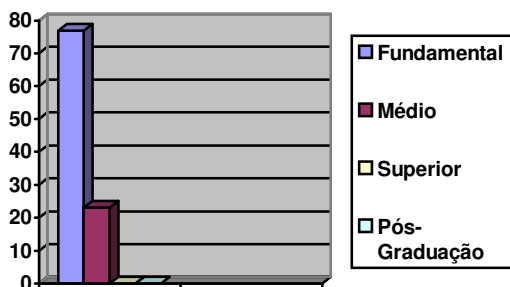
Nº 01 - Pai (%) – 3º semestre



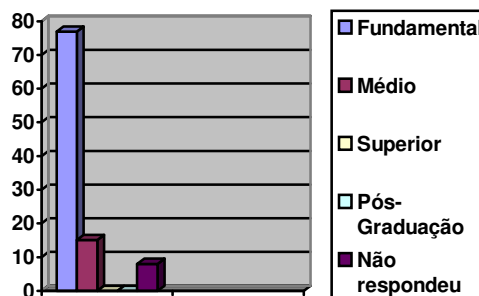
Nº 02 - Mãe (%) – 3º semestre



Nº 03 - Pai (%) – 8º semestre



Nº 04 - Mãe (%) – 8º semestre

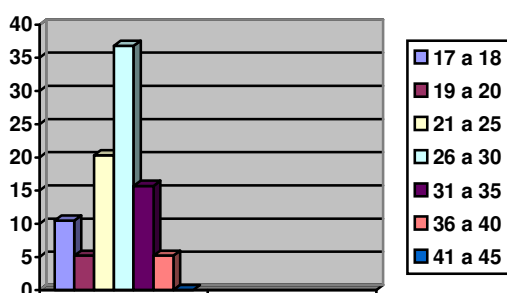


Em geral, o Ensino Superior e a pós-graduação não foram frequentados pelos pais dos alunos das séries em estudo. No 3º semestre, as mães tiveram mais acesso à continuidade dos estudos em nível médio (26,3%) do que os pais (15,8%). Estes pararam os estudos no Ensino Fundamental (84,2%). No 8º semestre, os pais tiveram mais acesso à continuidade dos estudos em nível médio

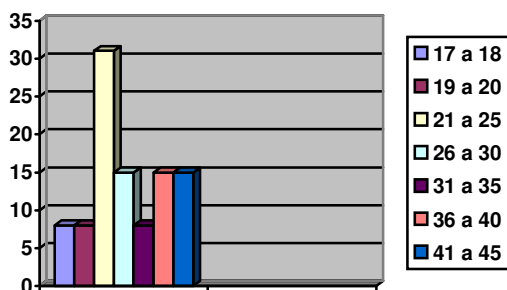
(23%) do que as mães (15%). Há indicação de que o Ensino Superior só é acessível à geração dos filhos, visto que só uma mãe dentre todas as entrevistadas frequentou e concluiu a graduação com extensão para a pós. Os filhos refletem um patamar acima com uma formação educacional mais elevada que os pais.

Gráficos nº 05 e 06: Idade ao iniciar a graduação

Nº 05 - 3º semestre



Nº 06 - 8º semestre



Em relação ao 3º semestre, a maioria ingressa no Ensino Superior com idade entre 26 e 30 anos (36,8%). Em idade escolar correta para o ingresso (17 e 18 anos), temos apenas 10,5%. Este índice cai na segunda faixa de idade (19 e 20) para 5,25% e, aumenta na terceira faixa (21 a 25 anos) para 20,3%. Verifica-se que entre 21 e 30 anos é quando se dá o maior ingresso de alunos no Ensino Superior.

No 8º semestre o maior ingresso acontece entre 21 e 25 anos (31%). Em idade escolar correta para o ingresso (17 a 18 anos), temos apenas 8%. Este índice se mantém em outras duas faixas de idade (19 a 20; 31 a 35) para 8% e, aumenta em outras (26 a 30; 36 a 40; 41 a 45 anos) para 15%. Verifica-se que, pela idade de ingresso destes alunos, temos sujeitos heterogêneos desde os 17 até os 45 anos.

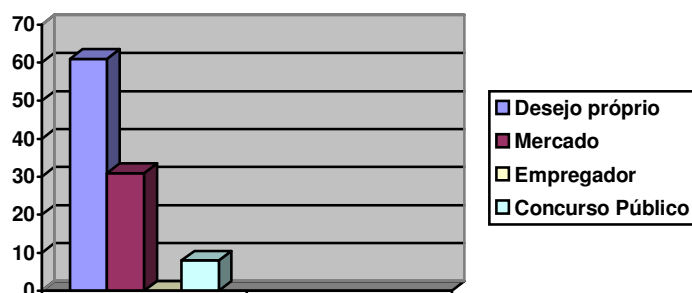
Analisando as duas séries, fica claro que os alunos só ingressaram nestas séries em idade madura (21 a 30 anos). Também, evidencia-se que houve maior número de matrícula dos alunos mais recentes (3º semestre) em idade madura e redução de ingresso de alunos com idade superior a 36 anos. Explicita-se que a procura pelos bancos universitários está acontecendo mais cedo.

Gráficos nº 07 e 08: Principal motivo para o ingresso no Curso Superior

Nº 07 - 3º semestre



Nº 08 - 8º semestre

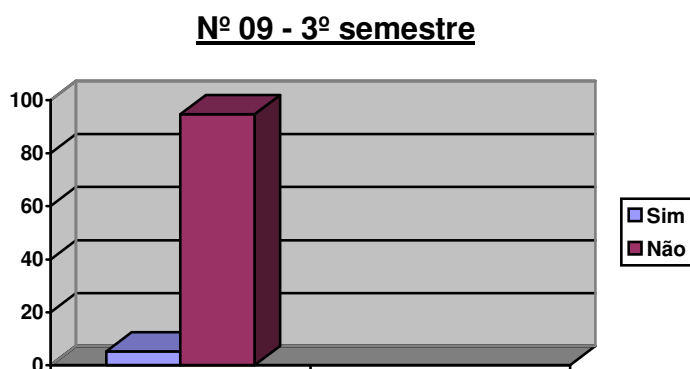


No 3º semestre, o motivo de ingresso dos alunos no Curso Superior se dá, principalmente, pelo desejo próprio (52,6%) e pela necessidade de colocação no mercado de trabalho (42,1%). Há que se considerar, ainda, que a exigência do empregador (5,3%) e o último apontamento também denotam um vínculo ao mercado de trabalho apresentando-se num somatório de 52,7%.

As duas primeiras categorias analisadas também são predominantes no 8º semestre: pelo desejo próprio (61%) e pela necessidade de colocação no mercado de trabalho (31%). Para estes sujeitos concluintes, aparece outro motivo com 8% que é prestar concurso público.

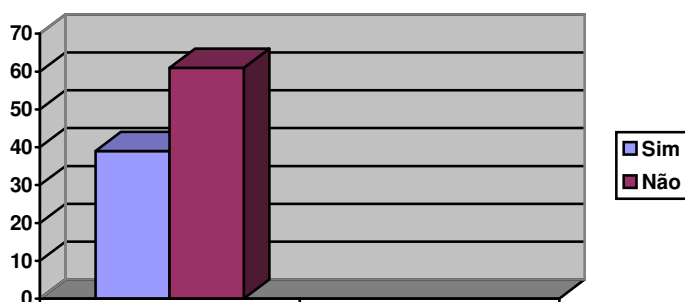
Os alunos iniciantes (3º) têm preocupação maior com a colocação no mercado de trabalho ao começarem os estudos de graduação. A diferença percentual nesta categoria pode ser pela idade dos sujeitos, pois temos alunos bem mais velhos no 8º, que podem já estar pensando em pouco tempo de permanência no mercado.

Gráficos nº 09 e 10: Interrupção dos estudos de graduação



Os questionários indicaram que o índice de interrupção do curso é muito pequeno, no 3º semestre. Apenas 5,3% dos alunos – contra 94,7% - deixaram de concluir, sequencialmente, os três primeiros semestres do curso de Administração.

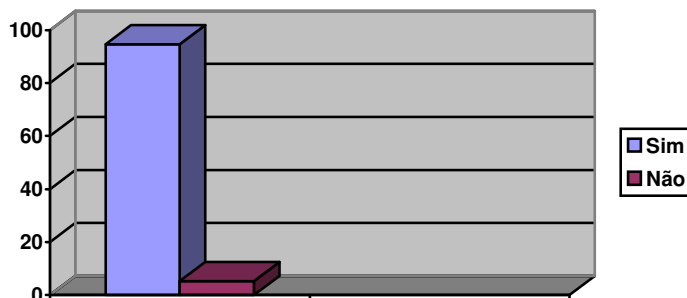
Nº 10 - 8º semestre



Embora a continuidade do curso tenha sido alta (61%), o índice de descontinuidade não é tão baixo assim. Nesta série, (39%) cessaram seus estudos, em algum momento, e depois os retomaram. É necessário levar em conta que, mesmo sendo uma série com cinco semestres adiante, este índice de descontinuidade é muito alto em relação ao número apontado no 3º semestre, pois partindo deste raciocínio, a projeção poderia ser em torno de 16%.

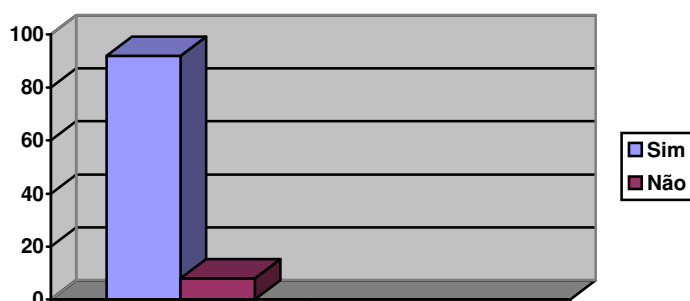
Gráficos nº 11 e 12: Desejo de continuidade dos estudos, imediatamente, após a graduação

Nº 11 - 3º semestre



O menor índice (5,7%) que não continuaria os estudos depois da graduação, está entre as idades de 17 a 21 anos, as quais já apontadas no gráfico nº 5, não têm um número significativo de ingresso no curso superior. Outros 94,3% deixaram claro o desejo de continuação imediata dos estudos após a graduação.

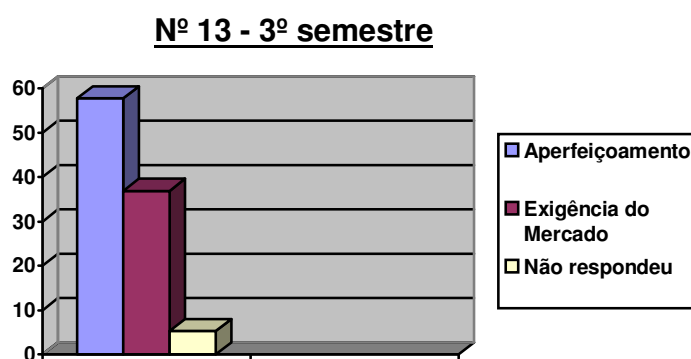
Nº 12 - 8º semestre



92% dos estudantes, do 8º semestre, desejam continuar seus estudos numa pós-graduação. São sujeitos com idade madura: 53% ingressam com idade entre 26 e 45 anos; 31% entre 21 e 25; outros 8% entre 19 a 20 anos o que pode demonstrar segurança no que querem realmente em relação aos estudos. O índice que não tem o mesmo interesse é muito pequeno (8%) e está dentre os alunos que ingressaram no curso com idade entre 41 a 45 anos.

Os dados levantados nos gráficos 11 e 12, tanto por parte dos iniciantes, quanto dos concluintes, foram encontrados em faixas etárias extremas: no 3º semestre, junto aos mais novos; e, no 8º, entre os mais velhos.

Gráficos nº 13 e 14: Motivo da continuidade dos estudos, após a graduação



Nesta questão, com respostas abertas, observou-se que o aperfeiçoamento (57,8%) predominou na intencionalidade daqueles que pretendem continuar seus estudos após a graduação. Outra justificativa para a continuidade dos estudos foi a exigência do mercado de trabalho com um índice de 36,9%. 5,3% não responderam.

Abaixo, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Aperfeiçoamento:

“O conhecimento é extremamente importante para a nossa formação profissional e pessoal. E sempre devemos nos aperfeiçoar.” I 2;

“Porque esta área precisa de mais um curso complementar.” I 7;

“Preciso estar sempre atualizado, pois pretendo administrar a minha empresa.” I 8;

“Quero ser um profissional bem qualificado.” I 9;

“O estudo é fundamental, e é um processo contínuo, temos que estar sempre nos atualizando.” I 11;

“...para ter mais conhecimento.” I 12;

“Tenho que continuar com o objetivo de crescer, melhorar e tenho que ir em busca e isso se reflete no estudo.” I 13;

“O estudo é processo contínuo. É preciso estar atualizado.” I 14;

“Estudar é importante sempre.” I 15;
“Para maior especialização.” I 16;
“Para aperfeiçoamento.” I 17.

Exigência do mercado:

“Dependerá do momento profissional.” I 1;
“Depende da posição do mercado.” I 3;

O mercado de trabalho quer sempre pessoa com experiência e conhecimento.” I 4;

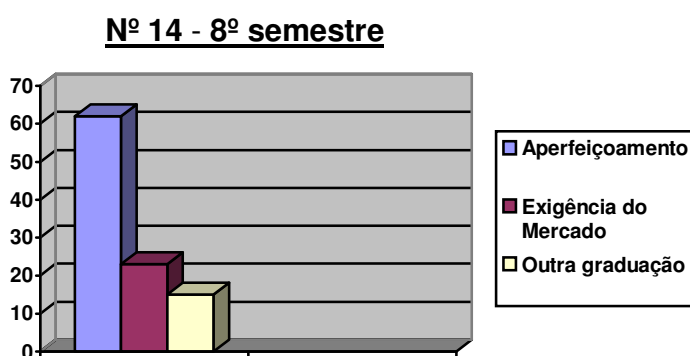
“De imediato não, porém se o mercado exigir mais e, com certeza exigirá, continuarei meus estudos.” I 5;

“Devido ao mercado de trabalho.” I 6;

“O mercado continua exigindo os níveis de estudos e porque quer continuar estudando.” I 10;

“Para poder perpetuar no mercado.” I 18.

Não responderam: 5,3%



Aqui, o procedimento foi o mesmo aplicado aos iniciantes, os seja com respostas abertas, observou-se que o aperfeiçoamento (62%) predomina na intencionalidade daqueles que pretendem continuar seus estudos. Poderíamos acrescentar mais 15% que desejam fazer outro curso de graduação, entendendo

como uma atualização, embora não seja uma pós. O mercado de trabalho aparece como motivo para outros 23% que farão pós-graduação.

Abaixo, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Aperfeiçoamento:

“Para está sempre atualizado.” C 2;

“Para me aperfeiçoar melhor.” C 3;

“Porque pretendo fazer uma pós e alguns cursos de especialização.” C 4;

“Me especializar na área em que trabalho.” C 6;

“Pra que não tenha depois pouca vontade de continuar.” C 7;

“Pretendo fazer uma pós.” C 8;

“Para aproveitar o ritmo enquanto estiver tendo oportunidade de continuar estudando.” C 9;

“Na minha idade se não der continuidade, dificilmente volto a estudar ou ir em busca de novos conhecimentos.” C 11.

Exigência do mercado:

“O mercado de trabalho exige cada vez mais do profissional.” C 1;

“Pela importância de me manter no mercado de trabalho.” C 12;

“Pois no local onde trabalho somente a graduação é muito pouco.” C 13.

Outra graduação:

“Após cursar Administração, quero cursar Ciências Contábeis.” C 5;

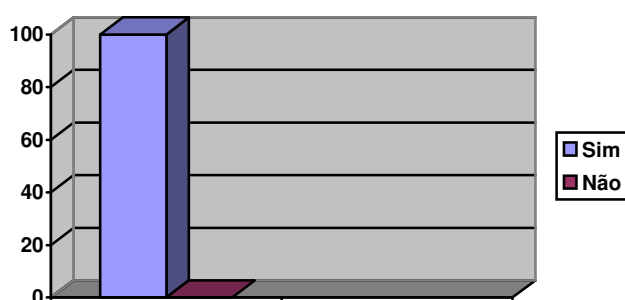
“Devido à vontade de cursar outro tal como Contabilidade.” C 10.

Para os alunos concluintes, o aperfeiçoamento é manifestado em maior índice do que para os iniciantes, mas é preciso notar que o mercado de trabalho é de maior relevância para o 3º semestre (36,9% contra 23%). Temos que nos reportar ao gráfico nº 07, onde estes alunos iniciantes mostraram esta categoria

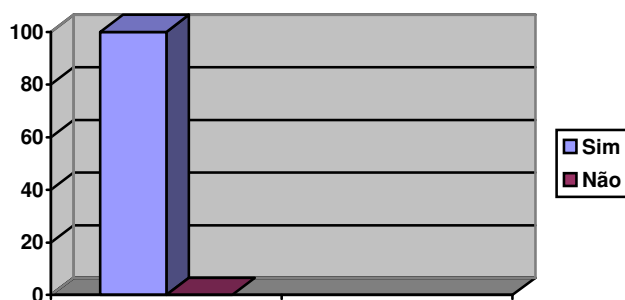
como motivo forte (52,7%) para o ingresso no ensino superior, portanto, há expectativas de extensão entre todos os envolvidos.

Gráficos nº 15 e 16: Trabalho no período diurno

Nº 15 - 3º semestre



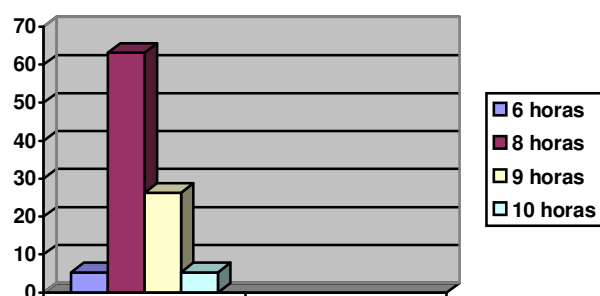
Nº 16 - 8º semestre



100% dos sujeitos, tanto iniciantes, quanto concluintes, são trabalhadores do período diurno. O que já era de se esperar, visto que são estudantes de um curso noturno.

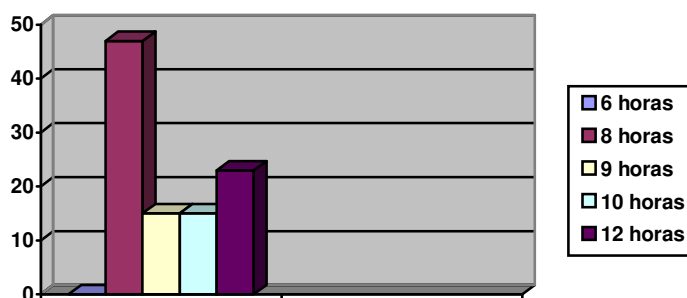
Gráficos nº 17 e 18: Quantidade de horas trabalhadas

Nº 17 - 3º semestre



Tem-se o perfil da jornada de trabalho dos alunos desta série: são todos trabalhadores com uma jornada que exige toda a dedicação no período diurno - 8 horas (63,1%) e 9 horas (26,3%) - e, à noite, frequentam os bancos escolares.

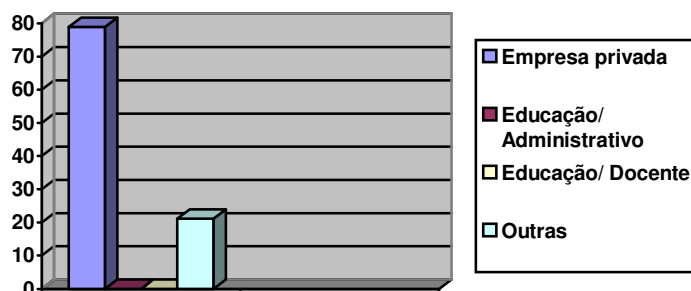
Nº 18 - 8º semestre



Tem-se o perfil da jornada de trabalho dos concluintes: são todos trabalhadores com uma jornada puxada, que exige muita dedicação no período diurno - 8 horas (47%); 9 horas (15%); 10 horas (15%); 12 horas (23%) - e, à noite, frequentam os bancos escolares de um curso universitário.

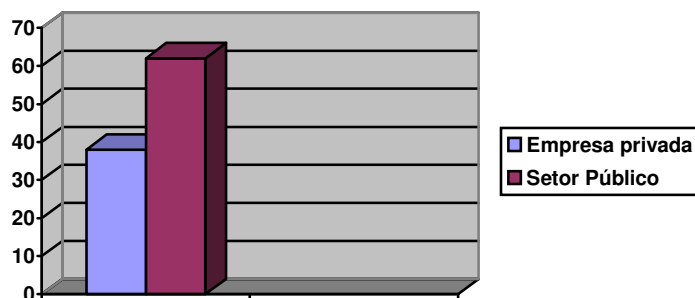
Gráficos nº 19 e 20: Segmento onde trabalham

Nº 19 - 3º semestre



78,9% dos alunos iniciantes são trabalhadores de empresas privadas, enquanto 21,1% trabalham como autônomos, no setor público e economia mista. A maioria, portanto é assalariada.

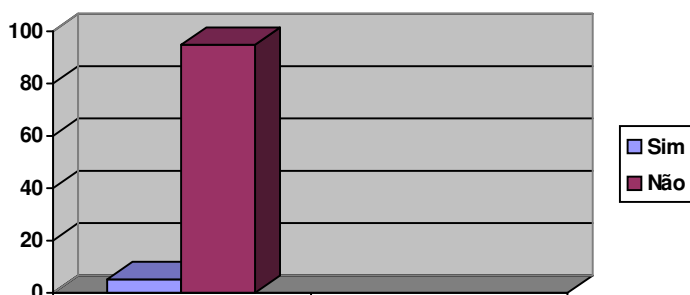
Nº 20 - 8º semestre



38% dos alunos são trabalhadores de empresas privadas em funções administrativas, enquanto 62% trabalham no setor público. Não foram especificadas as funções no setor público. Aqui também, a maioria é assalariada.

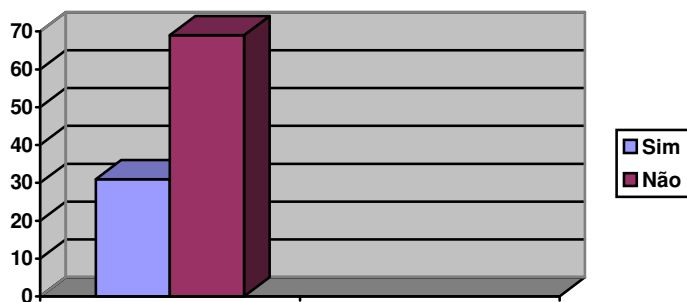
Gráficos nº 21 e 22: Intenção em deixar o trabalho para estudar

Nº 21 - 3º semestre



Apenas 5,3% deixariam de trabalhar para se dedicar, exclusivamente, aos estudos. 94,7% não fariam isso.

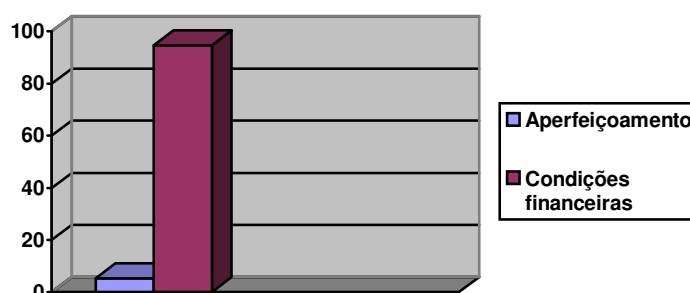
Nº 22 - 8º semestre



69% dos concluintes não deixariam de trabalhar para se dedicar mais aos estudos, contra 31% que fariam isso. Neste índice mais baixo, estão os sujeitos com menor idade de ingresso no curso de Administração – 21 e 25 anos – e estão também inseridos no desejo de continuidade imediata dos estudos em pós-graduação, já citados no gráfico 12.

Gráficos nº 23 e 24: Motivo em não deixar de trabalhar para estudar

Nº 23 - 3º semestre



Em relação aos gráficos nº 21 e 23, confirmam-se os dados apresentados nos gráficos nº 15 e 17: São alunos trabalhadores assalariados ou autônomos que necessitam da renda para custear os seus estudos e têm responsabilidade direta com os compromissos financeiros da família. Trabalham numa jornada regular – em média de 8 horas diárias – e, a continuidade dos estudos depende, exclusivamente, das possibilidades financeiras da família. Este é o motivo que caracteriza estes sujeitos como trabalhadores no diurno e estudantes no noturno.

Abaixo, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Condições financeiras:

“Não teria condição de me manter sem trabalhar.” I 1;

“Porque, para pagar os estudos, eu necessito do meu trabalho.” I 2;

“Não teria recurso para pagar a faculdade e de me autossustentar.” I 3;

“Não, porque preciso pagar meu estudo e me manter.” I 5;

“Pois sem o meu trabalho, não teria condições de continuar meus estudos, pois não teria renda.” I 6;

“Financeiro, eu que pago os estudos.” I 7;

“... pois preciso conciliar os dois, tenho família.” I 8;

“Porque preciso do trabalho para estudar.” I 9;

“Não tenho condições financeiras para deixar de trabalhar, tenho outras necessidade e prioridades.” I 10;

“Porque os meus estudos dependem do meu trabalho.” I 11;

“Sem o trabalho é impossível continuar os estudos, como vou conseguir me manter, tenho responsabilidades a cumprir.” I 13;

“Não deixaria por motivo de ter família. Isso dependeria muito da situação.” I 15;

“Não deixaria, mas gostaria de diminuir a carga horária, os estudos exigem muita dedicação.” I 17;

“Sou casado e tenho que sustentar minha família.” I 18.

Aperfeiçoamento: (Apenas 5,3% que deixariam de trabalhar para estudar)

“...pois conhecimento só se aprende nos estudos e temos mais possibilidade de ter algo melhor.” I 4.

Nº 24 - 8º semestre



Em relação aos gráficos nº 22 e 24, confirmam-se os dados apresentados nos gráficos nº 16 e 18: Os concluintes também são trabalhadores e assalariados, que necessitam da renda para custear os seus estudos. Trabalham numa jornada elevada – 47% por 8 horas e, 53% entre 10 e 12 horas diárias – e, a continuidade dos estudos depende, principalmente, das condições financeiras da família.

Abaixo, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Condições financeiras:

“Não sou independente.” C 1;

“Devido ter que me sustentar.” C 2;

“Porque acredito que você deve se adequar à vida de trabalhar e estudar.”

C 6;

“Só posso estudar mais, se não trabalhasse.” C 7;

“Por necessidade.” C 8;

“Não deixaria de trabalhar por ter a necessidade de manter os meus compromissos.” C 9;

“Pois sem o trabalho, não poderei estudar.” C 10;

“Quem vai sustentar minha família?” C 11;

“Pois para manter a minha casa, deverei trabalhar.” C 13.

Aperfeiçoamento:

“Para ajudar os outros.” C 3;

“Porque gosto de estudar, estar aprendendo sempre mais. Trabalho é para sobrevivência.” C 4;

“Teria mais tempo para me dedicar aos estudos.” C 12.

Descontinuidade:

“Não tenho muita cabeça para estudar.” C 5.

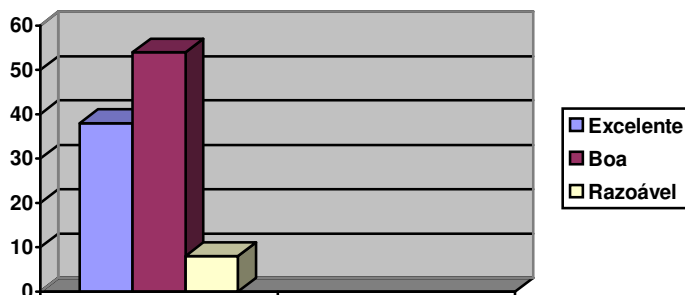
Pelas análises das características trabalhistas dos dois sujeitos, notamos que, somente na fase de aperfeiçoamento é que os alunos poderiam trocar o trabalho pelos estudos. Os concluintes – alunos com mais idade – mostram menor compromisso financeiro (69%), junto à família, em comparação aos alunos iniciantes (94,7%). Precisamos ressaltar que, no gráfico 24, são eles que, justamente por esta parcela menor de responsabilidade financeira, mostram maior interesse em trocar o trabalho pelos estudos na fase de aperfeiçoamento.

Gráficos nº 25 e 26: A relação professor-aluno

Nº 25 - 3º semestre

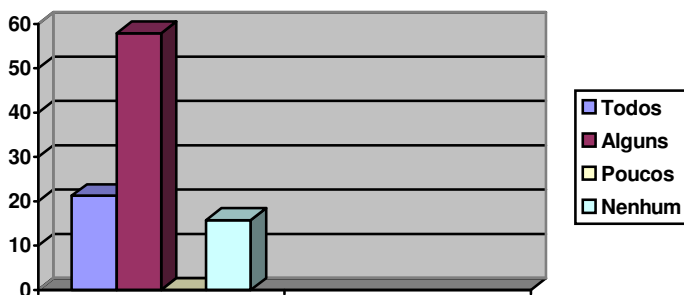


Nº 26 - 8º semestre

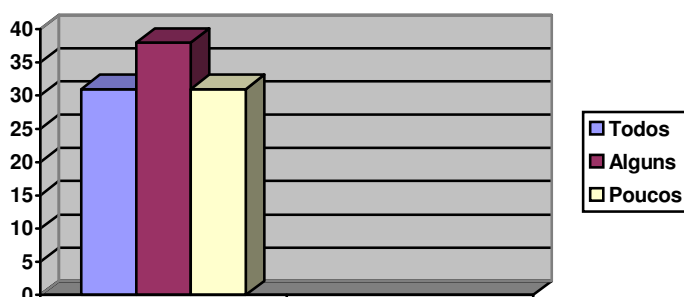


Gráficos nº 27 e 28: Quantidade de professores com preocupação em relação à formação humana

Nº 27 - 3º semestre

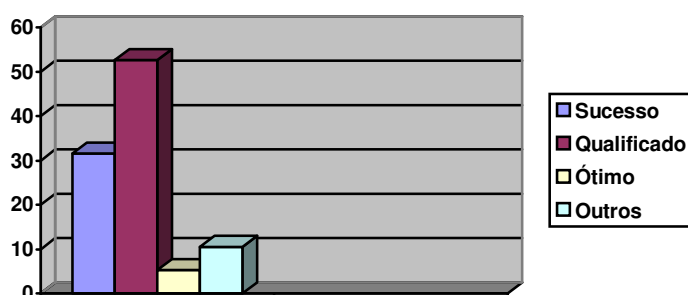


Nº 28 - 8º semestre



Gráficos nº 29 e 30: Perfil profissional almejado pelo universitário

Nº 29 - 3º semestre



Observa-se que, o gráfico nº 25 mostra as relações professor-aluno – 52,6% excelentes e 47,4% boas. Corroborando também para este quadro de harmonia no espaço pedagógico da sala de aula, o gráfico nº 27 apontando um alto índice de preocupação na formação humana pelos professores durante a explanação de suas aulas: 57,7% (alguns), 21,1% (todos) contra 15,9% (nenhum) e 5,3% (não responderam).

No Gráfico nº 29, ser um profissional qualificado (52,6%) e de sucesso (31,6%), capaz de administrar diversos setores ligados à Administração é o grande desejo dos entrevistados. As categorias qualificação e sucesso aparecem quase que na totalidade das respostas e vêm contextualizadas com a colocação

no mercado de trabalho, atuação e excelente desempenho nas funções técnicas de um administrador. O enfoque para as relações humanas, quando estiverem formados, só aparece na fala de um sujeito, embora, pelas análises mostradas nos gráficos 25 e 27, as relações tenham sido, permanentemente, vividas durante os três semestres de convívio acadêmico.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Sucesso:

“Ser uma empresária de sucesso!” I 1;

“Ser um administrador com sucesso e ter a minha própria empresa.” I 4;

“Ser uma empresária de sucesso.” I 8;

“Ser uma administradora de sucesso.” I 9;

“Ser um administrador de sucesso.” I 18.

Qualificado:

“Uma profissional extremamente qualificado para encarar o mercado. Que saiba solucionar os problemas mais difíceis e elaborar excelentes estratégias.” I 2;

“Perfil de administrador qualificado e apto a exercer qualquer função da área.” I 3;

“Um profissional qualificado, ativo, com ágil raciocínio para resolver problemas do trabalho e do cotidiano.” I 7;

“Profissional capacitado a assumir qualquer função dentro da organização.” I 16;

“De um profissional de alta qualidade com profundo conhecimento conceitual e respeito pelo próximo, subordinado.” I 17;

“Adquirir um alto conhecimento de planejamento estratégico.” I 5;

“Saber questionar, saber elaborar pesquisa, estratégias.” I 10;

“Desejo ser uma profissional capacitada e preparada.” I 11;

“Quero ser uma excelente administradora.” I 12;

“Profissional preparado para exercer qualquer função na área administrativa.” I 14;

15. “Ser um bom administrador no meu próprio negócio e gerenciar pessoas.” I

Ótimo:

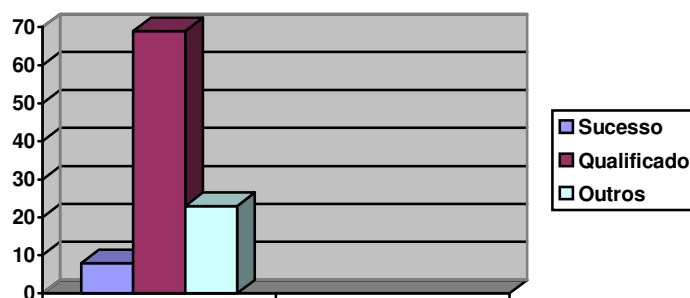
“Uma ótima administradora.” I 6.

Outros:

“Ser uma administradora de empresas.” I 13;

“Ser o administrador.” I 19.

Nº 30 - 8º semestre



Observa-se que, o gráfico nº 26 mostra as relações professor-aluno – 38% excelentes, 54% boas e 8% razoáveis. No gráfico 28, a preocupação com a relação humana por parte dos professores é vista pelos alunos da seguinte forma: 31% afirmam que ‘todos’ se preocupam, 38% dizem que ‘alguns’ fazem isso e 31% apontam ‘poucos’ professores presos envolvidos com este compromisso durante a explanação das aulas.

No gráfico nº 30, ser um profissional qualificado (69%) é o grande desejo dos entrevistados, seguem outras categorias como sucesso (8%) e ‘outros’ sujeitos que almejam ser apenas um profissional da área (23%). A categoria

sucesso fica ofuscada pelo grande destaque destes sujeitos em relação à qualificação.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Qualificação:

“Profissional preparado para iniciar uma carreira e conhecedor da metodologia da pesquisa.” C 1;

“Espero ser um profissional qualificado para enfrentar o mercado de trabalho.” C 2;

“De um bom profissional.” C 3;

“Estar preparada para gerenciar uma empresa.” C 4;

“Entender a área e não somente saber dela e de seu contexto teórico, trabalhar na prática.” C 6;

“Educado, atualizado na globalização. De cabeça erguida buscando sempre o futuro.” C 7;

“Pretendo atingir uma gerência numa empresa conceituada no mercado.” C 8;

“Ser um profissional bem colocado dentro da área escolhida através das especializações.” C 9;

“Uma administradora de médio porte para obter mais conhecimento. Deveria me dedicar mais.” C 13.

Sucesso:

“Desejo me tornar um excelente administrador/ contador responsável, comprometido com as legalidades e honestidade.” C 5.

Outros:

“Administrador.” C 10;

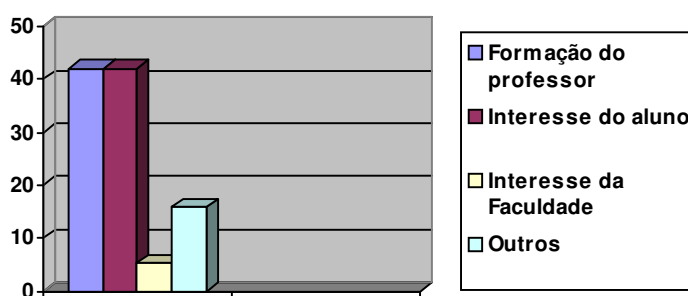
“Ético, honesto.” C 11;

“Um bom administrador.” C 12.

Denota neste gráfico, para os concluintes, o reconhecimento da profissão de administrador quando dizem que almejam ser profissionais da área (23%). Este dado não aparece nas citações dos iniciantes, pois os mesmos citam a qualificação (52,6%) e o sucesso (31,6%) marcando seu perfil profissional.

Gráficos nº 31 e 32: Fatores influenciadores na aprendizagem do aluno

Nº 31 - 3º semestre



São inúmeros os fatores citados nos questionários que podem contribuir para a aprendizagem do aluno, mas inegavelmente, destacam-se a responsabilidade na qualidade da aula pelo professor (42,1%), com foco também para a sua formação e a dedicação dispensada por parte do estudante (42,1%). A responsabilidade da Instituição de Ensino (5,2%) quase não é citada pelos sujeitos. Com isto, notamos que as disciplinas oferecidas na grade não são observadas pelos estudantes como fator de relevância para a aprendizagem, além disso, fica claro que os dois protagonistas da aprendizagem são professor e aluno.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Formação do professor:

“Da formação do professor e da qualidade da aula. Porém, o mais importante é o interesse do aluno” | 2;

“Qualidade das aulas, esforço do próprio aluno.” I 8;
“Depende do interesse do aluno, da formação dos professores.” I 11;
“...de bons profissionais para darem aula, para aprendermos e termos mais conhecimentos” I 13;
“O principal é o interesse do aluno e a preparação do professor” I 14;
“De uma boa aula, didática e pedagogia, porque sem esses requisitos não há uma aula com sucesso ao passar a matéria lecionada” I 16;
“De um profissional de alta qualidade com profundo conhecimento conceitual e respeito pelo próximo subordinado.” I 17.

Interesse do aluno:

“Interesse, dedicação e determinação” I 1;
“Da formação do professor e da qualidade da aula. Porém, o mais importante é o interesse do aluno” I 2;
“Dedicação, força de vontade, recurso e autoestima” I 3;
“Do interesse de aprender” I 4;
“Sem dúvida, do próprio aluno, pois colocar culpa no estudo oferecido é um erro, porque nós fazemos o conhecimento, nós o buscamos” I 5;
“Interesse e disponibilidade do aluno.” I 7;
“Qualidade das aulas, esforço do próprio aluno.” I 8;
“Vontade, interesse e objetivo.” I 9;
“Em primeiro lugar, do interesse do próprio aluno e todo meio de comunicação e, com o próprio mestre.” I 10;
“Depende do interesse do aluno, da formação dos professores.” I 11;
“De busca do conhecimento próprio e interesse ao aprender” I 12;
“...de bons profissionais para darem aula, para aprendermos e termos mais conhecimentos” I 13;
“O principal é o interesse do aluno e a preparação do professor” I 14;
“Em primeiro lugar o interesse e esforço.” I 15;
“Dedicação e inteligência.” I 18.

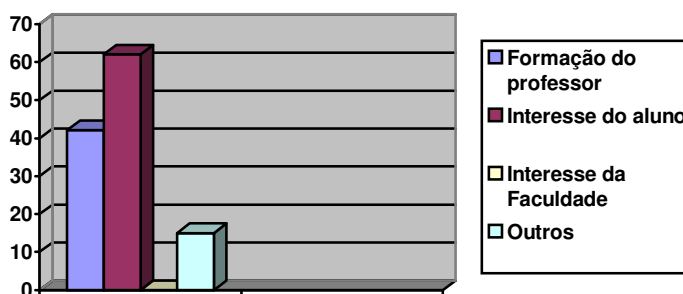
Interesse da faculdade:

“Todos, desde o professor até a instituição em si. Um depende do outro para o aluno ter a aprendizagem suficiente para atuar no mercado de trabalho” I 6.

Outros:

“Vontade e objetivo de vida” I 19.

Nº 32 - 8º semestre



Os fatores que podem contribuir para a aprendizagem do aluno, citados nos questionários, são de maior responsabilidade para o próprio estudante (62%), mas os sujeitos também entendem que a formação do professor é um quesito também influenciador (23%). Não atribuem compromisso à Faculdade no processo de aprendizagem do aluno e citam outros fatores ligados a outras pessoas e à família. Novamente, as disciplinas oferecidas na grade não são observadas pelos estudantes como fator de relevância para a aprendizagem, talvez venha daí a isenção por parte deles em relação à I.E.S. Além disso, confirma-se o que já dissemos na análise dos iniciantes que, os dois protagonistas da aprendizagem são professor e aluno.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Interesse do aluno:

“De um bom professor e de um aluno interessado.” C 1;

“Sua dedicação e professores qualificados.” C 2;
“Determinação e força de vontade.” C 3;
“Do próprio aluno.” C 4;
“Dedicação e interesse próprio são fundamentais.” C 6;
“Depende do interesse do próprio aluno.” C 7;
“De bons professores e dele mesmo.” C 8;
“Vontade de aprender com seriedade.” C 10;
“Todos os fatores. Ex.: relação professor e aluno.” C 11;
“Tempo, organização e interesse.” C 13.

Formação do professor:

“De um bom professor e de um aluno interessado.” C 1;
“Sua dedicação e professores qualificados.” C 2;
“De bons professores e dele mesmo.” C 8;
“Todos os fatores. Ex.: relação professor e aluno.” C 11;
“Nível de conhecimento dos professores.” C 12.

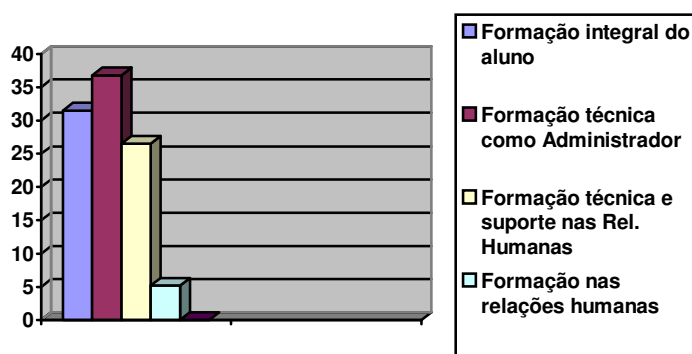
Outros:

“Comprometimento com os outros.” C 5;
“Formação familiar, acompanhamento no ensino inicial e um bom relacionamento familiar.” C 9.

Os alunos iniciantes distribuem mais a responsabilidade da aprendizagem entre eles (42,1%) e a qualidade da aula do professor (42,1%). Os concluintes já canalizam mais este compromisso a eles mesmos (62%) e menos à formação do professor (23%). Aqueles se manifestam num contexto mais interativista com os professores; estes se mostram numa formação mais tradicional com procedimentos centrados na transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

Gráficos nº 33 e 34: Conseqüência para o aluno se houver pleno domínio do conteúdo por parte do professor

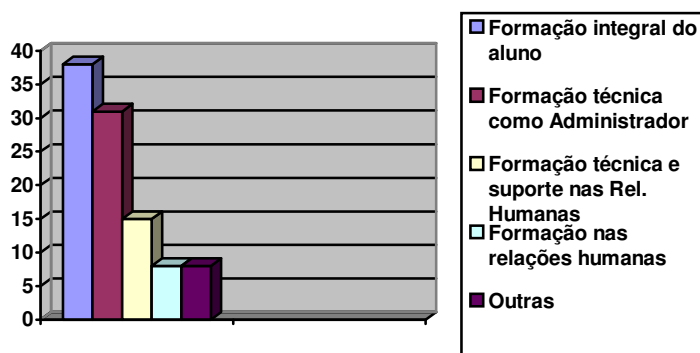
Nº 33 - 3º semestre



Analisando o gráfico nº 33, observa-se que o pleno domínio do conteúdo por parte do professor é a certeza de que tem o aluno para a aquisição de qualidade na formação técnica (36,8%) em conjunto com a sua formação integral (31,5%).

Apontadas, fortemente, em gráficos anteriores, reafirmam-se as relações humanas (26,5%) que voltam a aparecer como influenciadoras desta formação, mas não são citadas sozinhas como suficientes para a aprendizagem do universitário.

Nº 34 - 8º semestre



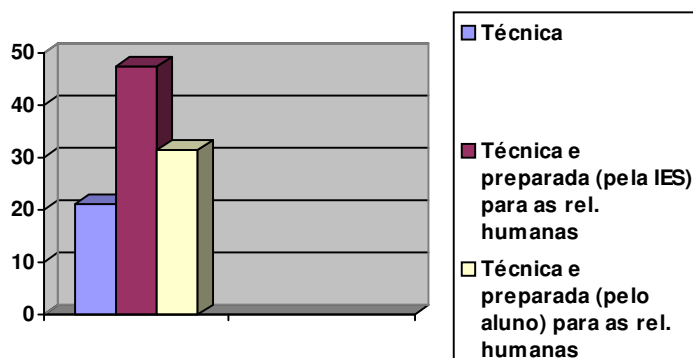
Também junto aos concluintes, observa-se que o pleno domínio do conteúdo por parte do professor é importante para a formação integral (38%) deles e, muito próximo a este índice é que vem, como garantia, a formação técnica na profissão de Administrador (31%). O que se percebe também é que a formação humana sozinha (8%) ou junto com a técnica (15%) não é citada com destaque na aprendizagem destes universitários.

Aqui, a questão encaminha respostas para o domínio pleno do conteúdo ministrado pelo professor sem citar a base curricular. Para o aluno iniciante, o domínio do conteúdo por parte do professor não é suficiente para sua aprendizagem e, claramente, outras buscas são necessárias para isso. Confirma-se isto, pela própria citação nas relações humanas (26,5%) que a questão encaminhou como resposta fechada. Por outro lado, se a pergunta fosse aberta, talvez tivéssemos um panorama maior do que complementaria sua aprendizagem. A confiança do aluno concluinte junto ao que é ministrado pelo professor é maior do que junto aos iniciantes. Notemos que as outras opções oferecidas pela pergunta não foram citadas com importância.

Como a base curricular não encontra relevância junto aos sujeitos, sob a nossa análise, esta desarticulação entre o desconhecimento das ementas pelo aluno e a aplicação delas por parte do professor impossibilita a formação de um parecer crítico e reflexivo sobre o domínio do conteúdo.

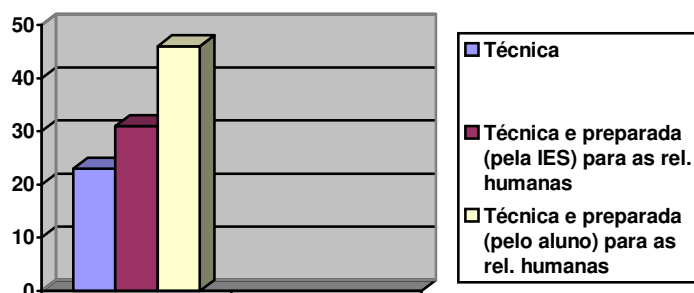
Gráficos nº 35 e 36: O conteúdo previsto no programa será suficiente para que tipo de excelência (técnica, técnica e relações humanas proporcionadas pela I.E.S., técnica e relações humanas buscadas pelo próprio aluno quando egresso)

Nº 35 - 3º semestre



Na abordagem feita em relação ao programa que está sendo aplicado ao curso de Administração, temos respostas de que ele é suficiente, tanto no conteúdo oferecido pela faculdade (47,4%), quanto nas buscas do próprio aluno (31,6%). Os entrevistados veem sustentação nas relações humanas para a sua formação. Elas aparecem nas ações dos professores, conforme gráfico nº 27, e nas buscas próprias do aluno durante a sua formação, pois não temos índices que as apontem como oferta direta na grade.

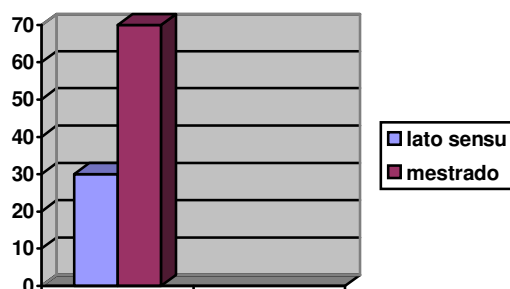
Nº 36 - 8º semestre



Para os alunos do 8º semestre, o programa que está sendo aplicado assume a sustentação técnica em 23%. Outros 31% dizem que o currículo garante a excelência técnica e o preparo para as relações humanas isto, proporcionado pela Faculdade. Todavia, 46% garantem que este resultado de excelência técnica e preparo para as relações humanas são buscas do próprio aluno. Os entrevistados, aqui, veem sustentação nas relações humanas para a sua formação. Deve-se perceber que, conforme o gráfico 28, não há consenso entre os sujeitos de que a formação humana seja muito valorizada pelos professores. Outra análise que deve ser considerada é a do gráfico nº 32. Nele, os concluintes acreditam que a formação do professor (23%) seja responsável pela sua formação, mas neste apontamento do gráfico 36, a sustentação técnica aparece com um percentual muito baixo, 23%.

3.2 Análises dos questionários dos professores

Gráfico nº 37: Titulação dos professores

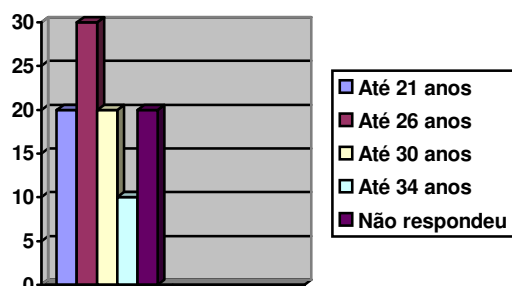


Dos professores que trabalham no curso de Administração, no 3º e 8º semestres, 03 (três) são especialistas e, destes, 01 (um) se pós-graduou em Programa de desenvolvimento educacional; 07 (sete) são mestres, sendo que 02 (dois) fizeram cursos educacionais (Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica) e 01 (um) professor fez mestrado em Educação. Não há nenhum doutor nas séries estudadas. A tabela abaixo, mostra estes índices:

Especialista em Educação	Especialista em outras áreas	Mestre em Educação	Mestre em outras áreas	Mestre com especialização em Educação
01	02	01	06	02

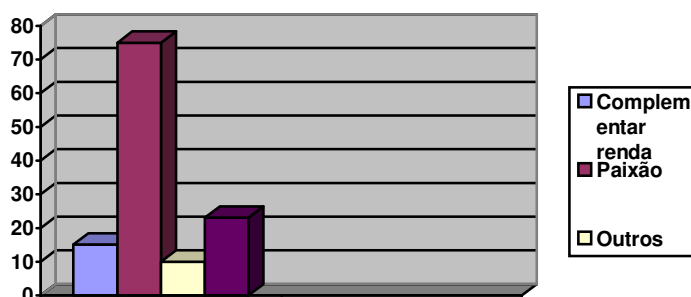
Total geral de professores	Especialista	Mestre	Com curso na Educação
10	03	07	03

Gráfico nº 38: Idade do egresso da graduação



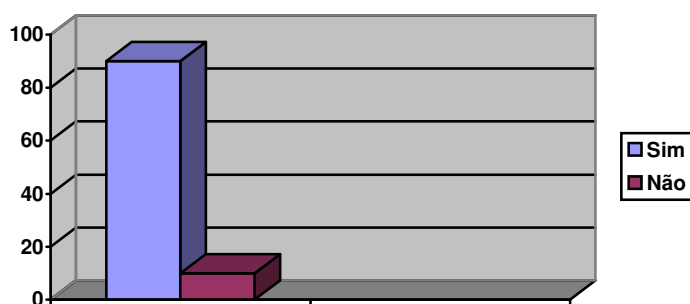
Varia muito a idade dos professores quando do término da graduação. Verifica-se que, pela idade do egresso, começaram a fazer uma faculdade já tardiamente. A maioria terminou entre 25 e 26 anos (30%). É um quadro muito parecido com a situação dos alunos deste curso, pois também temos universitários que ingressaram fora da idade escolar regular e, conseqüentemente, o término do curso seguirá o mesmo padrão: 53% ingressaram com idade entre 21 e 30 anos, no 3º semestre (Gráfico 05); 46% entre 21 e 30 anos, no 8º semestre (Gráfico 06).

Gráfico nº 39: Motivo do trabalho docente



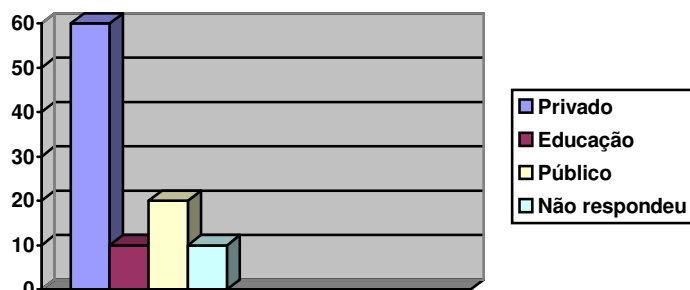
Alguns sujeitos apresentaram mais de uma alternativa para esta resposta. A complementação de renda (15%) veio, em alguns casos, apontada também pela paixão pela docência (75%). Não deixaram de citar também que a experimentação de outra função (20%), embora não sejam professores recém contratados, portanto não estão mais experimentando, no Ensino Superior – isso justifica a informação anterior de que complementação de renda está atrelada à paixão pela docência. O comodismo (10%) também apareceu. Exceto este último índice, os demais não vieram definidos isoladamente. Sempre apareceram dois motivos juntos que justificassem o interesse em trabalhar como professor universitário.

Gráfico nº 40: Trabalho em outra função



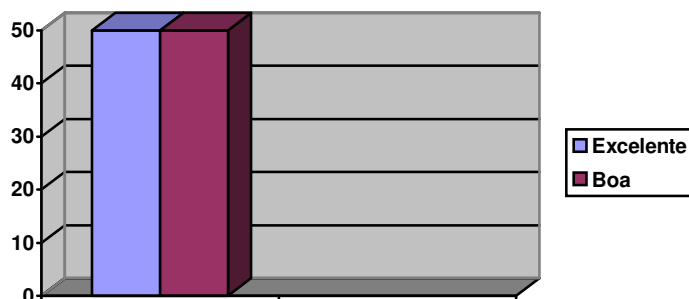
90% dos professores desenvolvem outra função no período diurno. Somente 10% não têm outra função. Para quem tem uma jornada dupla de trabalho, são poucas as possibilidades de encaixe dos estudos. Esta talvez seja a justificativa encontrada para a resposta apontada pelos sujeitos.

Gráfico nº 41: Segmento em que trabalha no diurno



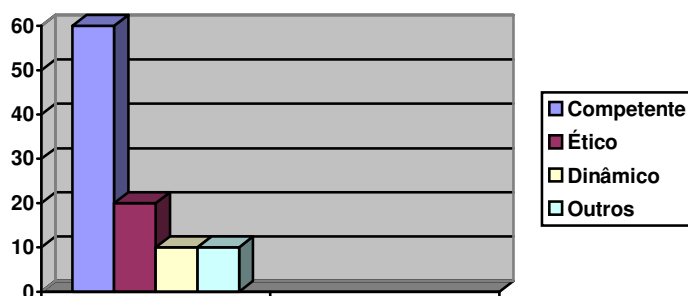
60% dos professores entrevistados desenvolvem funções administrativas em empresas privadas durante o dia; 10% trabalham na educação, mas em funções administrativas e 20% são funcionários da iniciativa pública. 10% não responderam. Chega-se à conclusão de que, a maioria dos professores (90%) destas séries do curso tem dupla jornada de trabalho e, durante o dia, não estão em contato com a atividade docente nem lhes sobra tempo para o preparo das atividades que desenvolverão, no noturno, junto ao seu alunado.

Gráfico nº 42: A relação professor-aluno



Os resultados – excelentes e bons – estão bastante ponderados em 50% cada, na visão dos professores. É um resultado conferido com o mesmo do gráfico 25 – alunos do 3º semestre (52,6% excelentes; 47,4% boas), mas no gráfico 26 – alunos do 8º semestre (38% excelentes; 54% boas; 8% razoáveis) a informação diverge um pouco, pois o índice de excelente cai e aparece o fator razoável no relacionamento entre os sujeitos professor e aluno concluinte.

Gráfico nº 43: Perfil profissional do aluno na visão do professor



Observa-se que no Gráfico nº 43, as categorias que aparecem são as seguintes: Competência (60%), Ética (20%), Dinamismo (10%) e outras (10%). Aqui, o perfil profissional delineado pelos professores não é o mesmo delineado pelos alunos. Para o 3º semestre (gráfico 29) são apresentadas como prioridades a qualificação (52,6%) e o sucesso (31,6%); enquanto para o 8º (gráfico 30) a relevância é para a qualificação (69%), sucesso (8%) e, a ética – muito citada dentre os docentes – vem timidamente desejada em apenas 10% dos concluintes.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Competência:

“Uma pessoa que aprenda a desenvolver competência e tenha comprometimento e entusiasmo.” P 1;

“Competente, ético e prático.” P 2;

“Ético, dedicado, competente.” P 3;

“Estar minimamente preparado para atuar e concorrer no mercado de trabalho.” P 5;

“Que possua habilidades e competências necessárias para a sua profissão com uma visão holística e ética.” P 6;

“Com uma visão de futuro, otimista em primeiro lugar, com capacidade de vencer os desafios.” P 10.

Ética:

“Perfil ético e disciplinado. Proativo.” P 4;

“Profissional que valorize a ética.” P 8.

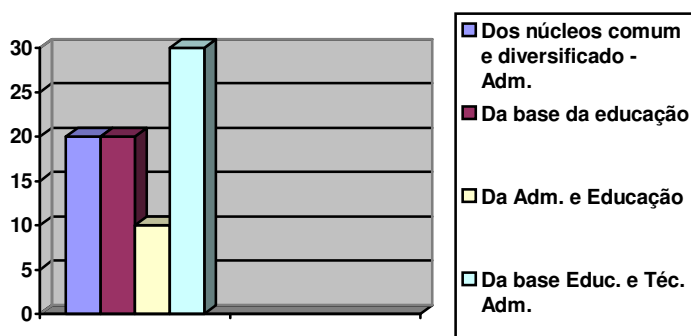
Dinamismo:

“Perfil dinâmico e muito profissional.” P 7.

Outros:

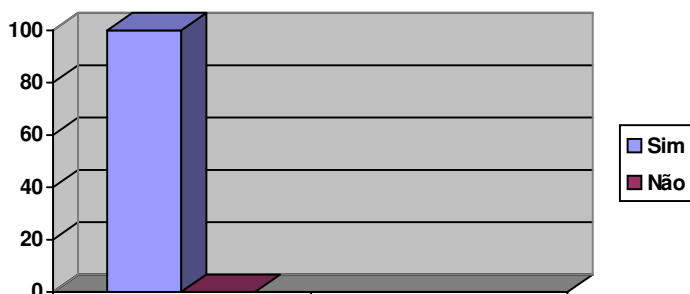
“Responsável, consciente e rigoroso.” P 9.

Gráfico nº 44: Disciplinas importantes na práxis de um professor do curso de Administração



Nesta questão, os sujeitos poderiam escolher mais de uma resposta. Foram citados 20%, isoladamente, para as disciplinas do ¹núcleo comum e do ²núcleo diversificado da Administração como importantes para a práxis de um professor; Os outros 20% disseram serem importantes para a práxis de um professor – em Administração – as disciplinas pedagógicas; 10% dos entrevistados disseram que estas duas bases – Administração e Educação – são importantes; e, outros 30% indicaram que a base da Educação junto com as disciplinas técnicas voltadas para o enriquecimento do currículo de Administração é que são importantes para a práxis de um professor deste curso analisado.

Gráfico nº 45: As disciplinas pedagógicas ajudariam no processo de aprendizagem no curso de Administração

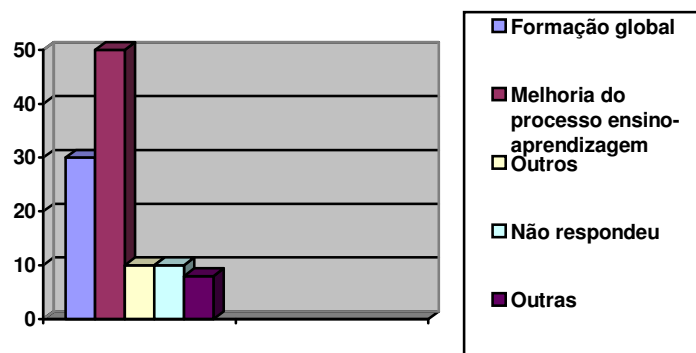


Também nesta questão, os professores afirmam a base da educação como fator que ajudaria (100%) no processo de aprendizagem de um aluno no curso de Administração.

¹ Núcleo Comum: No PPC é chamado de “Formação Básica e Instrumental” são disciplinas que envolvem campos do conhecimento considerados necessários para embasar o estudo das disciplinas restantes, bem como para a formação do arcabouço intelectual.

² Núcleo diversificado: No PPC é chamado de “Formação Profissional” são as disciplinas que cobrem campos do conhecimento intrínsecos e exclusivos de um curso de Administração (complementam o conteúdo profissional). Estas estão subdivididas em funcionais – que desenvolvem o estudo das funções universais da administração em produção, mercadologia, recursos humanos, finanças etc. – e integradoras – que estudam a interação entre estas funções universais entre si e a empresa com seu meio.

Gráfico nº 46: Justificativa da influência das matérias pedagógicas na Administração



80% dos entrevistados encontram relevância nas disciplinas pedagógicas e acreditam que elas seriam importantes e necessárias na grade do curso de Administração.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Formação global:

“Formação global.” P 2;

“Acrescer matérias para ampliar o entendimento macro da área; P 5;

“Pelo fato de ambos, Administrador e professor, trabalharem diretamente com pessoas. Seja para formação social, seja para formação profissional dentro de uma empresa.” P 7.

Melhoria do processo ensino-aprendizagem:

“Para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.” P 4;

“Saber comunicar-se com o aluno de maneira que o aprendizado se torne algo agradável e, portanto com um nível maior de atenção do processo formativo e informativo.” P 6;

“Devemos desenvolver o interesse pela pesquisa em todas as suas formas (pesquisa exploratória); (estudo de caso) etc.” P 8;

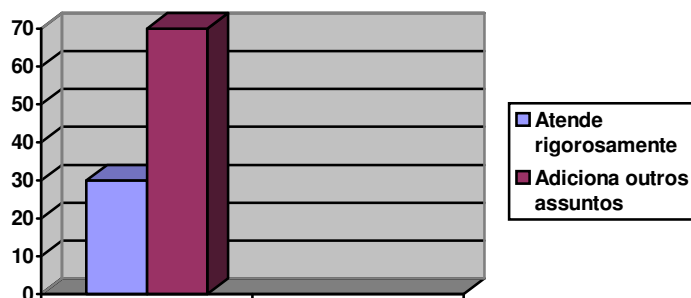
“Quando se entende os processos utilizados na transmissão do conhecimento, pode-se tanto ensinar, quanto aprender de uma forma melhor.” P 9;

“As disciplinas acima citadas mostram novos métodos de ensino; é a abrangência do aprendizado (ensino).” P 10.

Outros:

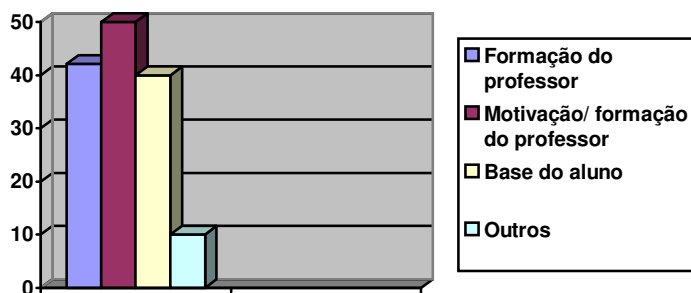
“Algumas sim, como por exemplo, didática e metodologia do ensino.” P 1.

Gráfico nº 47: Atendimento ao programa da disciplina



Somente 30% dos sujeitos informaram atender somente e, rigorosamente, ao programa da disciplina. Outros 70% disseram que acrescentam outros assuntos e estudos de casos com objetivos administrativos, matérias correlacionadas ao dia a dia do universo empresarial àquilo que já está programado para a matéria.

Gráfico nº 48: Fatores influenciadores na aprendizagem do aluno



Nos questionários dos sujeitos alunos, tanto do 3º quanto do 8º semestres, foram citados vários fatores que podem contribuir para a aprendizagem do aluno. Por parte dos professores, também foram apresentados um conjunto de elementos que são responsáveis por isto (material didático, audiovisual, leitura, dinâmica etc.). Mas, os apontamentos feitos pelos sujeitos, com maior relevância, são os mesmos, a saber:

A motivação e a formação do professor: professores, 50%; alunos do 3º sem., 42,1% (gráfico 31); alunos do 8º sem., 23% (gráfico 32).

A base do aluno: professores, 40%; alunos do 3º sem., 42,1% (gráfico 31); alunos do 8º sem., 62% (gráfico 32).

Afirmamos, na análise dos gráficos 31 e 32, que as disciplinas oferecidas na grade não foram observadas pelos estudantes como fator de relevância para a aprendizagem e, por parte dos professores a responsabilidade maior da aprendizagem está também desvinculada das disciplinas, como um todo, oferecidas no curso.

A seguir, algumas respostas dos pesquisados, por categorias:

Motivação/ formação do professor:

“Que o professor esteja motivado. O material didático seja interessante. O conteúdo bem elaborado. Materiais audiovisuais. Muita leitura e dinâmica.” P 1;

“Motivação, motivação, motivação.” P 5;

“1º: Tipo e nível do aprendizado do ensino fundamental e médio (estar preparado para cursar o ensino superior); 2º: Fatores motivacionais (corpo docente e discente); 3º: Formação do professor.” P 6;

“De três fatores: professor, metodologia e disposição do aluno.” P 7;

“Capacitação do professor, material didático e do empenho e bagagem anterior do aluno.” P 9.

Base do aluno:

“Base, vontade.” P 3;

“1º: Tipo e nível do aprendizado do ensino fundamental e médio (estar preparado para cursar o ensino superior); 2º: Fatores motivacionais (corpo docente e discente); 3º: Formação do professor.” P 6;

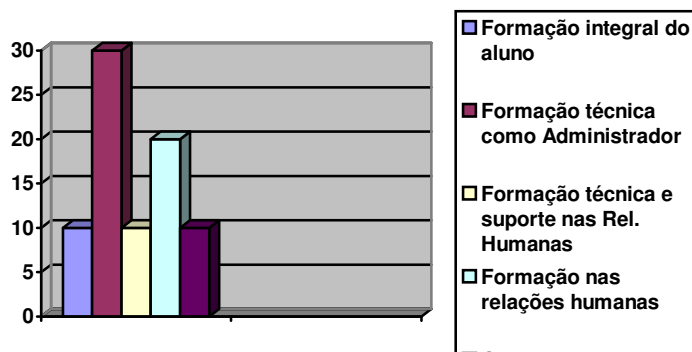
“Da capacidade que adquire em pesquisar com a metodologia adequada.” P 8.

Outros:

“Tempo, vontade própria.” P 2;

“Afinidade.” P 4.

Gráfico nº 49: Consequência para o aluno do pleno domínio do conteúdo ministrado pelo professor



Analisando o gráfico nº 49, observa-se que o pleno domínio do conteúdo por parte do professor é citado por estes sujeitos como importante para a formação técnica (30%) do aluno e, as outras alternativas da questão, são muito diluídas nas respostas com um índice muito pequeno, de aproximadamente 10%. A formação técnica é citada também pelo 3º semestre (36,8%), tendo também a formação integral um índice de 31,5% (gráfico 35). O 8º coloca como fator primeiro a formação integral (38%) e, a formação técnica vem depois com um percentual de 31% (gráfico 34).

A formação nas relações humanas é citada pelos alunos do 3º com 26,5%, do 8º com 8% e, pelos professores em apenas 10%.

3.3 Análises do Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C.) e da Avaliação Institucional (AVI)

A partir dos dados obtidos nos gráficos apresentados, partimos para uma análise do ³Projeto Pedagógico do Curso de Administração com Habilitação em Administração Geral (PPC) e da Avaliação Institucional (AVI) do 3º semestre do Curso aplicada em 2008. Não tivemos acesso às informações do 8º semestre referentes a este último documento porque, de acordo com a Faculdade, houve uma pane no computador onde elas estavam armazenadas. Entendemos que o estudo destes documentos traga mais transparência e mais riqueza para este trabalho garantindo a lisura dos dados por se tratar de procedimentos complementares de diversos tópicos neste curso de graduação, como assinala Pimenta e Anastasiou:

³ O Projeto Pedagógico do Curso foi elaborado em 2006 – data da verificação in loco pelo MEC para o Reconhecimento do Curso. A Avaliação Institucional foi elaborada e aplicada em 2008. Há, portanto dois anos de diferença entre a elaboração dos dois documentos.

- avaliação do ensino de graduação, contemplando vários tópicos: resultados do provão, indicadores do estado-da-arte da área, condições do curso (organização didático-pedagógica, instalações, qualificação docente e biblioteca), mais os indicadores relacionados, com base na realidade do curso, pela comissão de especialistas, externa e indicada pelo MEC (Pimenta e Anastasiou, 2002: 156).

O Projeto Pedagógico do Curso introduz a fundamentação do desenvolvimento de suas atividades amparadas por três pontos: Ético-político, Epistemológico e Didático-Pedagógico. Logo na apresentação do documento, em Ético-político, a Instituição de Ensino Superior esclarece que o professor deve associar e ministrar conteúdos e informações que estejam ligadas ao contexto empresarial, profissional e pessoal. O direcionamento da aprendizagem, por parte do professor, terá como foco principal um ensino técnico-profissionalizante. Os dados da instituição falam em outra direção. Vejamos:

Como instituição educacional, procura desenvolver um conjunto de valores éticos nos alunos, no sentido de “construir” um ser humano digno, responsável e consciente de suas obrigações e direitos como cidadão e profissional. Para tanto, procura realçar a questão da cidadania, da honestidade, da responsabilidade, da lealdade e da cooperação. Adicionalmente a esses valores ainda explicita outros três: Integridade pessoal [...]; Competência profissional [...]; Argumentação sólida [...].

Para que isso ocorra, adotou-se uma reformulação na relação professor-aluno, transformando este contato num processo contínuo de aprendizagem e de conscientização. Assim, o professor deixou de ser um “mero transmissor de informações”, passando a planejar e compartilhar informações potencialmente significativas para os seus alunos, isto é, os conteúdos ministrados permitem atribuir significados ligados às suas experiências pessoais e profissionais no dia-a-dia empresarial. (PPC, 2006:3).

Tanto na fundamentação Epistemológica, quanto na Didático-pedagógica estão definidos os princípios do 'Construtivismo Sócio-interacionista' como opção de teoria pedagógica para o aprendizado dos alunos desta instituição.

[...] fez a opção pela Teoria do Construtivismo Sócio-Interacionista que é ligada ao processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o conhecimento é visto como resultado de uma interação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido.

Portanto, à medida que o sujeito deseja conhecer vai interagindo com os objetos de conhecimento já socialmente construídos, ele passa a atribuir uma interpretação própria, transformando-os com base em suas reflexões e interpretações pessoais, e com isso modifica-se a si mesmo. A cada transformação causada nos objetos, o sujeito da aprendizagem se transforma num processo dinâmico e contínuo de transformações. É a construção e reconstrução do conhecimento, o princípio básico da filosofia educacional adotada no processo de formação do Bacharel em Administração com Habilitação em Administração Geral ou somente Administração de Empresas (PPC, 2006:4)

Apresentadas as definições introdutórias do Projeto Pedagógico (PPC), buscamos nos dados da Avaliação Institucional (AVI) – do 3º semestre – questões que justificassem este tripé: Ético-político, Epistemológico e Didático-Pedagógico. Nela, a indicação dos dados vem classificada por letras com a seguinte correspondência: '**A**' para ótimo; '**B**' para bom; '**C**' para ruim; '**D**' para péssimo.

O conhecimento dos objetivos do curso teve um apontamento de 37% para a letra A; e, 63% para a letra B. O perfil profissional desenvolvido no curso não está muito evidente na visão do aluno, pois somente 37% classificaram-no como 'ótimo', outros 50% como 'bom' e 13% como 'ruim'.

Desta apuração, compreende-se que há necessidade em tornar conhecidos os objetivos, a abrangência, finalidade e a flexibilização do Projeto Pedagógico desde a sua construção, que deve envolver todos os sujeitos do processo educacional, até o seu replanejamento. Ele deve ser assim entendido:

Na palavra *projeto* está contida uma intencionalidade, que ainda é um *vir-a-ser* e, ao mesmo tempo, designa o que será feito. Assim, a palavra *projeto* significa tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo.

Na faceta da intencionalidade, o projeto exige uma reflexão compartilhada de pontos de partida e concepções iniciais. Visto como algo que se constrói, a reflexão contribui para a compreensão das questões postas pela prática, indicando decisões, orientando caminhos. Visto como resultado de um processo, o projeto é também o momento de sistematização e apropriação do que foi realizado (Veiga, 2001:146).

Outro ponto relevante é o perfil profissional, tanto na AVI, quanto nos questionários dos iniciantes, concluintes e professores verificamos que ele não é um ponto comum entre os sujeitos e as ementas do curso que só são conhecidas por um quarto dos alunos. São traços de desencontros em relação ao objetivo final de oito semestres, quando da conclusão do curso e egresso do aluno. Competência, ética, dinamismo na visão do professor; qualificação e sucesso na visão dos iniciantes; qualificação, sucesso e ética na visão dos concluintes são especificidades que justificam os desencontros da AVI. No PPC, o perfil pretendido para o egresso está sintetizado em três habilidades.

- **Humanas:** capacidade de discernimento para trabalhar com pessoas, compreender suas atitudes e motivações e aplicar uma liderança eficaz.
- **Técnicas:** utilizar conhecimentos, métodos, técnicas, equipamentos necessários para a realização de suas tarefas específicas, por meio de sua instrução, experiência e educação.

- **Conceituais:** habilidade para compreender as complexidades e organização global e o ajustamento do comportamento das pessoas dentro da organização (PPC, 2006:10)

Estas habilidades são explicitadas no decorrer do documento e, não desatendem ao desejado pelos sujeitos, são inclusive mais amplas em suas definições, pois deixam claras as formas de atuação técnica, humana e científica. O entrave está no desconhecimento deste perfil entre os envolvidos, e na sintonia efetiva dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso. Esta falta de entrosamento nas atividades e no cotidiano universitário são nocivos porque

Os fatores homogeneizantes do cotidiano são identificados pela existência de leis e da ordem estabelecida, racionalidade tecnológica e burocrática, tarefas refletidas linearmente, segmentação das funções e enciclopedismo e pela tendência de conceber a vida acadêmica do ponto de vista do modelo empresarial. Esses fatores são altamente normatizados, de forma a serem utilizados em grande escala pelos especialistas. São, portanto, padronizadores e centralizadores por serem definidos de cima para baixo (Veiga, 2004:144).

A construção do conhecimento pela interação entre o sujeito e o meio, apresentada no PPC, deixa marcas da necessidade de maior envolvimento por parte da IES. Verificado na AVI a compatibilidade entre as disciplinas, 50% veem como 'ótimo', mas outros 50% dividem-se entre 'bom' e 'ruim'. Atividades investigativas (trabalhos/ pesquisas) que atendam às necessidades de formação mostram 37%, 50% e 13% para 'ótimo', 'bom' e 'ruim', respectivamente. As atividades de extensão demonstram 75% para 'bom' e 25% para 'péssimo'. Atividades profissionais de estágio – já obrigatórias no 3º semestre - somam 43%, 14% e 43% para 'ótimo', 'bom' e 'ruim', respectivamente.

Estes dados dialogam com os pesquisados por nós, quando verificamos que a formação do professor é apresentada como um dos fatores que mais influenciam na formação do aluno. Para o cumprimento dos critérios de aperfeiçoamento mostrados no parágrafo acima, há necessidade de uma dedicação, no mínimo parcial, pois exigem pesquisas, conhecimentos e práticas que ultrapassam o simples compromisso do preparar e do ministrar aulas. Os docentes envolvidos nesta pesquisa não dispõem de tempo para isso por terem a docência como uma atividade complementar de renda. A responsabilidade da Instituição de Ensino foi mostrada com tímida participação nos questionários, embora esteja claro no PPC que os agentes envolvidos no processo de aprendizagem são três:

Faculdade: [...] como Instituição de Ensino Superior, se propõe a criar as melhores condições para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam de maneira eficiente e eficaz, mediante investimentos em recursos humanos e materiais, tanto na área pedagógica como na de suporte administrativo.

Professor: criar condições favoráveis para que o aluno desenvolva suas relações com o conhecimento já construído através dos tempos pela sociedade e formule sua própria apresentação destas relações, isto é, construa seu próprio conhecimento. Neste sentido, o aluno passa a ser o produtor do conhecimento e o professor o facilitador do processo de aprendizagem.

Aluno: deixa de ser um mero receptor de informações para ser um construtor do conhecimento. O processo de aprendizagem passa a ser de dentro para fora, isto é, o próprio aluno com base nas orientações, considerações e ilustrações do professor desenvolve atividades que permitem analisar e interpretar o “saber oficial” e compartilhá-lo com outros membros da sociedade (PPC, 2006:4).

Sendo um curso noturno, com alunos trabalhadores, o maior tempo de dedicação aos estudos, às pesquisas e à extensão aconteceria nas dependências da faculdade, ou seja em espaços, no *campus*, para a articulação entre o ensino e a pesquisa. No PPC, em “Compromisso da Instituição” lemos o seguinte texto:

Para consecução de seus objetivos, a Entidade Mantenedora [...] se compromete dotar a sua mantida [...] de todas as condições necessárias ao funcionamento do curso com padrões de excelência, bem como manter sempre atualizados o acervo bibliográfico, os equipamentos e os laboratórios (PPC, 2006:12)

Na AVI, a infraestrutura física e os equipamentos foram avaliados com os seguintes índices de atendimento às necessidades de ensino-aprendizagem: salas de aula, 63% para ‘péssimo’; laboratório de informática, 63% para ‘péssimo’; condições de atendimento da biblioteca, 62% para ‘bom’ e 38% para ‘péssimo’; acervo bibliográfico, 62% ‘bom’, 13% ‘ruim’ e 25% ‘péssimo’; equipamentos de áudio visual, 25% ‘bom’, 37% ‘ruim’ e 38% ‘péssimo’; auditório, 15% ‘ótimo’, 14% ‘bom’, 14% ‘ruim’ e 57% ‘péssimo’; lanchonete, 37% ‘bom’, 25% ‘ruim’ e 38% ‘péssimo’; acesso à internet, 25% ‘bom’; 25% ‘ruim’ e 50% ‘péssimo’.

Sem dúvida, os espaços e equipamentos investigados são influenciadores no processo da aprendizagem e demonstram que a prática distancia-se muito do documento. Pelos altos índices, não parece ser um problema ocasional, mas sistêmico na área de serviços e apoio escolar. O desenvolvimento do ser humano só acontece pela interação social entre sujeito e meio quando as informações fazem sentido para este sujeito. Num processo em que os objetivos não estão esclarecidos para todos os envolvidos e o aparato cultural não interage sobre o meio, não se constrói a interação. Associamos a este ponto, a importância que foi dada pelos professores, em nossa pesquisa, em relação às disciplinas pedagógicas auxiliando no processo de aprendizagem do curso de Administração como suporte para a formação global e melhoria do processo ensino-

aprendizagem. Cabe citar ainda, que falta valorizar pontos discutidos na Conferência Internacional sobre Ensino Superior em Paris, 1997, ressaltados nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002), ao ressaltar qualidade, técnicas, investimentos, mercado de trabalho, responsabilidade da I.E.S. como pontos primordiais para o exercício da docência.

No Projeto Pedagógico do Curso há postura contrária ao paradigma tradicional da transmissão-recepção do conteúdo. Nele, há um compromisso em assumir uma educação sócio-interacionista num “processo contínuo”, “dinâmico”, “transformador” de aprendizagem e de “conscientização”. Esta visão de preparo, de formação contínua foi amplamente identificada e sugerida pelos sujeitos da pesquisa.

O aperfeiçoamento foi o maior motivo apresentado entre os professores para continuar os seus estudos, mas não é contemplado na AVI, pois não há nenhuma pergunta que aborde a atualização do professor. Kuenzer (2001) em estudos acerca do cotidiano da sala de aula universitária enfatiza novas exigências no mercado de trabalho voltadas para competências e habilidades e, para isso são inevitáveis ações multidisciplinares, currículo flexível, atualização do professor e tomada de ações na coletividade. São novas determinações de mercado que pedem atualização daqueles que formam novos profissionais. Na visão da autora:

A memorização de procedimentos, necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos — típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/ fordismo —, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade (Kuenzer, 2001:18).

Entendemos pelos dados estudados que o corpo docente distancia-se de decisões conjuntas sobre o currículo e políticas de pesquisa. Outros pontos importantes como a responsabilidade sobre o que se ensina, a didática, a forma de avaliar, método de ensino e o relacionamento com o aluno não formam a mesma voz neste processo educacional e grande parte destas dificuldades deve-se ao fato da falta de estabelecimento do diálogo e da interação entre os sujeitos e o PPC, além das decisões isoladas, assim entendida por Pimenta e Anastasiou:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente e solitariamente, e é nesta condição — individual e solitariamente — que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem do curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa — estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (Pimenta e Anastasiou, 2002:37)

Mesmo diante das dificuldades, limitações didático-pedagógicas e falta de continuidade nos estudos enfrentados pelos professores, eles ainda são os que levam adiante uma proposta de trabalho, nem que seja distanciada de decisões conjuntas e integradas. A afirmação desta importância dada a imagem do professor foi fato constatado pelos sujeitos concluintes e iniciantes em vários pontos do questionário. Para Candau (2007), o professor é esta figura importante, mas carece de muitos fatores para que seu trabalho tenha maior poder de penetração e valorização social:

Dentro da perspectiva especificamente didática, pode-se divisar claramente a figura do professor como o mais importante agente, capaz de acionar toda uma cadeia de fatores, que passam necessariamente pelas suas mãos. Mas, além de agente ele é também paciente de uma série de

estímulos, tais como: a sua própria formação, as limitações de recursos de várias ordens, a ação de supervisores e diretores, os modismos da época, as investidas das casas editoriais, a pressão da clientela, entre outros. Como se poderia descrever esse agente-paciente? O que se sabe a respeito dele e de sua ação? (Candau, 2007: 80)

A formação humana e ética é citada na fundamentação 'ético-política' como compromisso social da instituição e, na 'síntese do perfil profissional' como "capacidade de discernimento para trabalhar com pessoas...". Entretanto, não aparece mais nas partes 'visão da instituição', 'missão', 'objetivos do curso'. Destas análises, conclui-se que a educação não está focada para aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos. Ela caminha por mãos isoladas de professores e alunos que, sem recursos técnicos, atualização e aprimoramentos educacionais vão tomando decisões, enfrentando as dificuldades e vencendo os desafios. São conclusões que se casam com os dados da pesquisa entre os alunos e professores, aqui respaldados no Projeto Pedagógico do Curso de Administração e da Avaliação Institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante das mudanças ocorridas no perfil dos trabalhadores da sociedade atual, ainda prevalece a hegemonia da classe dirigente sobre os trabalhadores formando e fazendo valer ainda mais o poder do capital como ferramenta que leva ao lucro, objetivo essencial do empregador.

Desde a profissionalização das fábricas até hoje em que a contratação se dá mais nos campos do comércio e de serviços, a valorização da qualidade humana e das relações sociais parece não ter merecido tanto enfoque ou atenção que se voltassem para a promoção dos cidadãos – trabalhadores e estudantes. Mesmo atendendo às exigências do mercado, não há garantia de vaga ou reconhecimento profissional.

O produto desenvolvido – seu bem material – frequentemente, cada vez mais se torna um produto alheio ao criador e sem autoria daqueles que o acabam. São tantos os fatores em etapas fragmentadas que não é possível atribuir a ninguém sua terminação, sua conclusão. Transcreve-se isso para o universo do ensino superior por notar o isolamento da aprendizagem das disciplinas ministradas e a inibição da formação reflexiva por falta de dialogicidade entre os sujeitos. Agregam-se também, políticas estipuladas pelas instituições com propostas e soluções rápidas que buscam o lucro e se eximem de investimentos para o cumprimento do que foi projetado .

Como tudo isso é fruto de uma conjuntura econômica que busca a conclusão rápida para a obtenção do lucro com o menor custo, têm-se ações amparadas pela globalização que impõem a formação técnica como necessidade de preenchimento de vagas para o trabalho, para atender a esse mercado emergente. Percebe-se que tanto o professor, quanto o aluno mostram uma visão técnica da mesma forma que o mercado pede e, a atuação no espaço educativo –

ensino superior – é a mesma do espaço trabalho para os dois sujeitos – ambos trabalhadores. É fragmentada refletindo uma situação voltada para a competência técnica.

Dos valores dispensados às matérias técnicas ensinadas no ensino superior, neste curso de graduação, declina uma demanda também técnica na seleção, escolha e admissão do professor universitário. O curso tem uma sustentação, prioritariamente, técnica e, isto se comprova nos dados coletados em nossa pesquisa por diversas vezes: o professor que domina seu conteúdo técnico é o ponto de confiança do aluno; o programa da disciplina é atendido de forma rigorosa em alguns casos e, em outros com o acréscimo de outros assuntos, mas que estejam ligados a objetivos empresariais. Categorias como “Competência”, “Qualificação” e “Sucesso” são as marcas globalizadas e com relevância dada pelos sujeitos para concluirmos que este curso tem uma ênfase numa formação técnica e não humanística.

Não há a exigência e nem o oferecimento de condições para a formação continuada do professor nesse processo que *vende* a educação como *mercadoria*. Também não há disponibilidade nem para o professor, nem para o aluno darem continuidade aos seus estudos. O que apuramos é que ambos têm seu tempo tomado em dois turnos: alunos trabalham durante o dia e estudam à noite; professores têm jornadas duplas de trabalho.

Podemos traduzir tudo isto numa esfera humana mas temos que entender que é uma esfera humana em tempo de globalização, que vem atender, primordialmente, ao mundo do trabalho. Isto nos leva a concluir que a formação, hoje, está fortemente marcada pela visão mercadológica e o ato comunicativo também se molda a este modelo. As relações humanas são citadas nas respostas dos sujeitos, mas de forma tímida e, algumas vezes, colocadas como suporte para a aplicação da técnica dando condições para facilitar no gerenciamento de grupos, quando formados e administradores de equipes.

Para Cunha (2001:120) é um “paradigma de ensino positivista” com um “Ensino como reprodução do conhecimento... Concebe a disciplina curricular como espaço próprio do domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o status de mais significativa do currículo acadêmico”. A mesma autora, faz um estudo comparativo e, confronta esta ideia com um “Ensino como produção do conhecimento” assim, se “percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, conformidade com os objetivos acadêmicos”

São várias as ações isoladas e solitárias que prejudicam uma prática pedagógica solidificada e uniforme: desintegração do currículo, aplicação de ementas sem discussão com seus pares, mostram que momentos destinados à construção e à reflexão de uma proposta pedagógica significativa distanciam-se dos registrados no P.P.C. e justificam as contradições e os desconhecimentos de práticas pedagógicas fundamentais entre elas, a construção do Projeto Político Pedagógico com a participação dos professores e seu conhecimento entre os sujeitos. São situações mostradas em vários momentos na nossa pesquisa de campo: o trabalho docente é uma complementação de renda e o tempo maior de dedicação fica para outras atividades administrativas desenvolvidas em outros segmentos administrativos durante o dia. Poucos têm formação pedagógica e a carreira docente não é objetivo.

Ainda em relação à importância dada ao processo educativo, o que concluímos é que pela escolaridade dos professores, a maioria apresenta apenas formação técnica desvinculada de metodologias que os preparem para a docência. Tanto no questionário dos alunos, quanto no dos professores, notamos que a ordem de atuação no mercado/ ensino superior é a mesma: primeiro se tornam trabalhadores para sustentação própria e da família, depois ingressam no ensino superior. Por iniciativa própria e pela exigência do mercado de trabalho vão se colocando neste mercado em busca de ascensão. Assim, o processo educativo

é interrompido pela necessidade de subsistência. Quando retomam os estudos, têm visão de apressamento e de objetividade do processo, como nos mostra Veiga:

O ensino é concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado. A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão de conhecimentos objetivos e neutros, úteis para que os indivíduos tornem-se competentes na manutenção e no aperfeiçoamento da ordem social vigente (Veiga, 2001: 151).

Os professores não pedem mudanças, pois acarretariam em problemas funcionais no emprego diurno. É preciso assumir a responsabilidade frente ao reconhecimento da sintetização da formação e primar por uma proposta pedagógica com participação humana, política e social: um conhecimento científico articulado com o conhecimento pedagógico para assumirmos uma postura de oposição às práticas encontradas em estudos, como as que seguem:

São muitas as atribuições do professor, porém é personagem principal, com vantagens reais apontadas pelos sujeitos tanto iniciantes, quanto concluintes pela confiança depositada sobre o seu fazer pedagógico, para exercer o papel transformador desta realidade na busca pela valorização das relações humanas e da formação continuada.

Parece-nos importante, neste momento, resgatar as lições de Bakhtin (2006) em relação ao ato comunicativo politizado com poderes capazes de promoverem as transformações sociais. Esta projeção social, sem dúvida, foi mostrada nos nossos questionários tendo o professor como principal agente.

Isso só é possível com a atuação de educadores envolvidos, papel imprescindível neste processo de ensino-aprendizagem, que exerçam um papel político e crítico na exigência de valores conscientes, técnicos e humanos, conjuntamente, articulados em uma reação, que busque:

√ encontros mais freqüentes entre os docentes que sejam pontuais com propostas voltadas para o acompanhamento, a promoção da qualidade da aprendizagem e a democratização do Projeto Político Pedagógico;

√ cursos e oficinas de capacitação com vistas à aproximação da práxis pedagógica diminuindo a distância entre a teoria e a prática do aluno;

√ investimentos em equipamentos e na infra-estrutura da instituição de ensino para que o fazer pedagógico seja possível e viabilize contato com bens culturais em atendimento ao exposto no Projeto Político Pedagógico;

√ atendimento à Legislação no tocante à contratação de docentes que propiciará um tempo maior de envolvimento pedagógico com o aluno. Redução do quadro de horistas e aumento de professores com dedicação exclusiva.

E desta articulação, mudanças são necessárias para que o ensino superior seja, de fato, uma possibilidade de libertação e de desalienação quebrando discursos que não viram ações positivas, construindo uma formação responsável, transferindo valores e conhecimentos capazes de promover e transformar o sujeito levando-o à compreensão dele na sociedade em que vive.

O estudante não pode continuar sendo formado por um técnico e se transformar em mais um técnico sem perspectivas transformadoras e tolhidas por um currículo essencialmente técnico, sem aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos, que pode levar à massificação e à manipulação do saber.

A formação só se instala no exercício conjunto de vários conhecimentos: técnicos, políticos, morais, culturais e pedagógicos e, precisam ser articulados e significados diante da realidade humana para que façam sentido, para que se voltem a uma visão crítica dentro de um processo dialético e de construção possibilitando competência, qualidade e autonomia humanas. Portanto, há a

necessidade de se compreender as transformações sociais, procurando na educação uma forma de construção do saber universitário com espaço para a articulação da qualidade com a quantidade, evitando a indesejável dicotomia entre ambos os aspectos.

Por fim, devemos salientar que a investigação em torno da dimensão humana da educação permeia sempre um processo de construção e de verdades finitas. Não se esgota, pelo contrário, modifica-se com a riqueza de que somos sempre capazes de fazer mais... A investigação precisa continuar!

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO DO ALUNO

1) Curso de Administração. Semestre: _____

2) Escolaridade do pai.

Fundamental Médio Superior Pós-graduação

3) Escolaridade da mãe.

Fundamental Médio Superior Pós-graduação

4) Quantos anos você tinha quando iniciou a graduação? _____

5) Qual o principal motivo de você está cursando Administração?

desejo próprio

necessidade de colocação no mercado de trabalho

trabalho e há exigência do empregador

não sei

Outro. Qual? _____

6) Em algum momento, interrompeu os estudos de graduação?

sim não

7) Deseja continuar os estudos, imediatamente, após a graduação?

sim não

8) Em relação à resposta anterior, explique o por quê. _____

9) Você trabalha no período diurno?

sim não

10) Quantas horas? _____

11) Caso a resposta anterior seja SIM, responda: onde?

empresa privada – função administrativa.

educação – função administrativa.

educação – função docente.

outras: _____.

12) Deixaria de trabalhar para se dedicar mais aos estudos?

sim não

13) Em relação à resposta anterior, explique o motivo __._____

14) Você acredita que as disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino, Psicologia da educação e Filosofia da educação ajudariam no processo de aprendizagem de um aluno do curso de Administração?

sim não

15) Em relação à resposta anterior, explique o motivo __._____

16) A sua relação professor–aluno é?

- excelente boa razoável
 às vezes, abalada Outra. Qual? _____)
-
-

17) Durante a explanação das aulas você nota preocupação, mesmo que em menor escala, em relação à formação humana, através de quantos professores?

- todos alguns poucos nenhum
 Outros. Quais? _____
-
-

18) Qual é o perfil profissional que você deseja ao concluir o seu curso?

19) Na sua opinião, a aprendizagem do aluno depende de quais fatores? _____

20) O pleno domínio do conteúdo ministrado pelo professor é suficiente na aprendizagem para:

- a formação integral do aluno.
 a formação técnica como Administrador.
 a formação técnica e suporte nas relações humanas.
 a formação nas relações humanas.
 Outros. Quais? _____
-
-
-

21) O conteúdo previsto no programa do curso será suficiente para prepará-lo para:

- () dar sustentação para um administrador com excelência técnica.
- () dar sustentação para um administrador com excelência técnica e preparado para as relações humanas (proporcionadas pela Faculdade).
- () dar sustentação para um administrador com excelência técnica e preparado para as relações humanas (buscadas pelo próprio aluno).

22) Faça qualquer comentário, crítica ou sugestão sobre o tema desta pesquisa.

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR:

1) Escolaridade.

tecnólogo

sequencial

graduado

lato-sensu (especialização)

mestrado

doutorado

2) Escolaridade do pai.

Fundamental

Médio

Superior

Pós-graduação

2) Escolaridade da mãe.

Fundamental

Médio

Superior

Pós-graduação

4) Quantos anos você tinha quando terminou a graduação? _____

5) Quanto tempo depois de formado na graduação, voltou a estudar?

6) Deseja continuar os estudos?

sim

não

7) Em relação à resposta anterior, explique o por quê. _____

8) Com uma bolsa de estudos, parcial ou integral, voltaria a estudar?

- definitivamente sim. provavelmente sim.
 provavelmente não. definitivamente não.
 não sei.

9) Interesse que o motiva a trabalhar como docente.

- complementação de renda.
 paixão pela docência.
 experimentação de outra função.
 boa remuneração na área.
 Outro. Qual? _____
-

10) Você desenvolve outra função no diurno?

- sim não

11) Caso a resposta anterior seja SIM, responda: onde?

- empresa privada – função administrativa.
 educação – função administrativa.
 educação – função docente.
 outras: _____.

12) Você fez algum curso na área da educação? _____

Qual? _____

13) A sua relação professor – aluno é?

- excelente boa
 razoável às vezes, abalada
 Outro. Qual? _____

14) Qual é o perfil profissional que você deseja para seu aluno?

15) Quais disciplinas abaixo, você julga importantes na práxis de um professor do curso de administração?

Somente as disciplinas do núcleo comum e do núcleo diversificado do meu curso de graduação.

Disciplinas da educação: didática, metodologia do Ensino, Psicologia da educação, Filosofia da educação.

Disciplinas técnicas voltadas diretamente para o enriquecimento do currículo da Administração.

Outras. Quais? _____

16) Você acredita que as disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino, Psicologia da educação e Filosofia da educação ajudariam no processo de aprendizagem de um aluno do curso de Administração?

sim não

17) Em relação à resposta anterior, explique o motivo _____

18) Quanto ao programa da disciplina, você atende:

rigorosamente ao programa da disciplina.

adiciona outros assuntos ao programa da disciplina.

Outros. Quais? _____

19) Na sua opinião, a aprendizagem do aluno depende de quais fatores? _____

20) O pleno domínio do conteúdo ministrado pelo professor é suficiente na aprendizagem para:

() a formação integral do aluno.

() a formação técnica como Administrador.

() a formação técnica e suporte nas relações humanas.

() a formação nas relações humanas.

() Outros. Quais? _____

21) Faça qualquer comentário, crítica ou sugestão sobre o tema desta pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Mere. *A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários*. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia de L. M. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Em busca de uma didática fundamental*. In: III Seminário “A didática em questão”. São Paulo: Atas, USP, v.1, p. 33-45, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hicitec, 2006.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CASTANHO, Maria Eugênia. *Universidade à noite*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CASTANHO, Sérgio. *Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos: história, filosofia e temas transversais*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Metodologia do Ensino ou da educação superior? Um olhar histórico*. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia de L. M. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2004.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia de L. M. *Revisitando os objetivos da educação*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.) *Didática: O ensino e suas relações*. 6ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2001.

CASTRO, A. D. *A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-40, jul.-dez. 1992.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da Fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Z. *O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?* In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2001.

LÉFÈBVRE, Henri & SOCHACZEWSKI, Jahnel. *As representações e o possível*. In: Henri Léfèbvre e o retorno à dialética. Martins, J. S. (Org.). São Paulo: Hucitec, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos *Didática*. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, Ana Maria Moura. *Educação Moderna*. Contradições entre o Projeto Civilizatório Burguês e as lições do Capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

- LOWY, Michael. *Ideologias e Ciências Sociais*. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Antonia Osima. *Aula Expositiva: superando o tradicional*. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?*. 13ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2002.
- MARCURSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MESZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). *Pedagogia da Comunicação*. Teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. *À Procura da Unidade Psicopedagógica. Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O cotidiano da aula universitária e as dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3ª ed. Campinas (SP): Papyrus, 2001.