



FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS

DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

**PRÁTICAS DE ENSINO NOS PROGRAMAS DE MESTRADO
ACADÊMICO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO: considerações à
luz do construtivismo**

PRISCILA PEREIRA FERNANDES

Rio de Janeiro

2013

PRISCILA PEREIRA FERNANDES

**PRÁTICAS DE ENSINO NOS PROGRAMAS DE MESTRADO
ACADÊMICO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO: considerações à
luz do construtivismo**

Tese apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação
Getúlio Vargas como pré-requisito para obtenção do título de doutor em Administração

Orientadora: Sylvia Constant Vergara

Rio de Janeiro

2013

Fernandes, Priscila Pereira

Práticas de ensino nos programas de mestrado acadêmico e doutorado em administração : considerações à luz do construtivismo / Priscila Pereira Fernandes. – 2013.

198.f.

Tese (doutorado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Sylvia Constant Vergara.

Inclui bibliografia.

1. Administração – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Construtivismo (Educação). I. Vergara, Sylvia Constant, 1936- . II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.007



FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS

PRISCILA PEREIRA FERNANDES

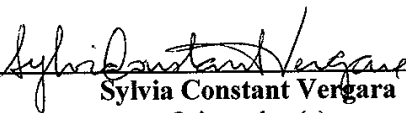
**PRÁTICAS DE ENSINO NOS PROGRAMAS DE MESTRADO ACADÊMICO E
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO: CONSIDERAÇÕES À LUZ DO
CONSTRUTIVISMO**

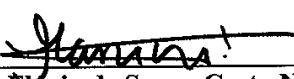
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Doutor em Administração.


Data da defesa: 28/06/2013.

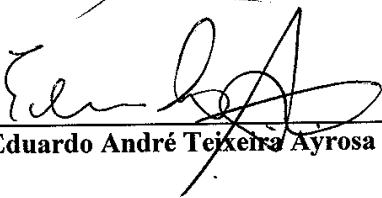
Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA


Sylvia Constant Vergara
Orientador (a)


Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte


Cláudio Roberto Marques Gurgel


Eduardo André Teixeira Ayrosa


Ana Lúcia Malheiros Guedes

À minha filha Christine

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me manter atenta, concentrada e por ter me dado a capacidade de seguir nesta empreitada.

Aos meus pais e irmão, por terem sido, muitas vezes, privados de minha presença e terem compreensão em apoiar-me, e principalmente, à minha filha Christine, pela tenra idade, meu tesouro e minha estrela do amanhã.

Agradeço à Profa. Dra. Sylvia Constant Vergara, que do alto do seu incomparável saber, tem prolatado e difundido conhecimento com generosidade àqueles que a buscam e que sem a sua orientação esta tese não seria factível.

Aos professores da banca, Profa. Dra. Ana Guedes, Profa. Dra. Flavia Cavazotte, Prof. Dr. Claudio Gurgel e Prof. Dr. Eduardo Ayrosa, todos próceres intelectuais que pelas efetivas participações abrilhantam e justificam esse trabalho.

À minha turma de doutorado, Anderson Dias, Carlyle Falcão, Claudio Conti, Daniella Munhoz, Edson Lopes, Leonardo Darbilly, Leonardo Faver, Oscar Levandowsky e Tânia Almeida, uma irmandade de abnegados que durante esses anos contribuíram e se solidarizaram no empenho de levar avante um sonho que se torna realidade.

Aos amigos, Agatha Justen, Claudia Molina, Deise Marques, Lilian Alfaia, Valentina Schmitt, Elias Vitorio, Felipe Buchbinder, Jacintho Maia, Leandro Moura, Luiz Silva e Márcio Santos, sempre atenciosos, dando exemplos do que seja participativo e do real significado da palavra amigo.

Aos funcionários Áurea, Celene, Joarez, Jorge Luiz e José Paulo, sempre solícitos em minhas reivindicações.

A todos os professores e alunos que concederam as entrevistas, que em seus périplos pelos meandros do ensinamento e aprendizado deram importante contribuição a esse trabalho.

À CAPES, por ter permitido e facilitado que se desenvolvesse mais essa importante tarefa.

E diante da mobilização de tantas pessoas que se fazem necessárias à conclusão de uma tese e que a revestem de importância e preciosismo como contribuição ao processo evolutivo educacional, é que quero brindar a essa comunhão de esforços, de tantas mentes brilhantes a compor a intelectualidade de nossas instituições pelo mundo a fora.

Muito obrigada a todos!

"A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas."

Marcel Proust – Em busca do tempo perdido

RESUMO

No presente estudo analisamos as práticas de ensino de docentes de mestrado acadêmico e doutorado em administração de três instituições do Rio de Janeiro e uma do Rio Grande do Sul. À luz da epistemologia construtivista buscamos compreender como essa epistemologia se insere na formação de gestores e docentes.

Os pontos de partida teóricos foram as múltiplas abordagens de ensino, a aprendizagem situada e as comunidades de prática.

Os resultados da pesquisa foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Por meio desta técnica construímos sete categorias de análise, a saber: aprendizagem, avaliação, comunidade de prática, contexto sócio-histórico-cultural, educação, práticas de ensino e relação professor-aluno.

Concluimos nessa pesquisa que as práticas de ensino à luz do construtivismo são inseridas na formação de gestores e de docentes por meio de microprocessos de aprendizagem que consideram o contexto sócio-histórico-cultural em que o aluno está inserido, que privilegiam a aprendizagem social e que incentivam a construção de comunidades de prática.

Sendo assim, práticas de ensino que apreciam o contexto do aluno como os exercícios que buscam resolver problemas reais do dia-a-dia e a simulação realista, ou que visam unir teoria e prática como a visita técnica, o núcleo de pesquisa e os estudos de caso e que privilegiam o debate como a discussão de artigos e os seminários são práticas que podem ser chamadas de práticas construtivistas e são consideradas, pelos educadores que defendem a epistemologia construtivista, como as mais eficazes para a formação de gestores e docentes em Administração.

Palavras-Chaves: Ensino em Administração; Mestrado e Doutorado em Administração; Construtivismo

ABSTRACT

In this study we analysed the teaching practices of professors of three master and doctorate programs in administration from Rio de Janeiro and one from Rio Grande do Sul. By a constructivist approach, we seek to understand how this epistemology fits into the managers and professors education.

The theoretical starting points were the multiple teaching approaches, the situated learning and the communities of practice.

The research results were analysed using content analysis. Through this technique we constructed seven categories of analysis, namely: learning, evaluation, community of practice, socio-historical-cultural-context, education, teaching practices and professor-student relationship.

We concluded in this research that teaching practices lighted up by the constructivism are inserted into the managers and professors education through micro-processes of learning that consider the socio-historical-cultural context where the student is situated, which emphasize the social learning and encourage the construction of communities of practice.

Thus, teaching practices that appreciate the students context as exercises that seek to solve real problems and realistic simulation, or practices that aim to join theory and practice as the technical visit, the research group and the cases and practices that prefer the debate as the discussion of papers and the seminars are practices that can be called constructivist practices and are considered by educators that advocate the constructivism as the most effective practices for the managers and professors education.

Key-Words: Teaching in Administration; Master and Doctorate in Administration; Constructivism.

APRESENTAÇÃO

O tema práticas de ensino engloba várias abordagens do processo educacional, de acordo com a visão de mundo do professor. Optamos por tratar esse tema fundamentando-nos na epistemologia construtivista de Lev Vigotski. Nela, a construção do conhecimento considera o contexto social em que o aluno está situado e a interação entre alunos e professor.

Na introdução da tese, é apresentado o problema que será respondido, a justificativa, a relevância do estudo e sua delimitação. Em seguida, é desenvolvido o aporte teórico, com uma apresentação da história do ensino da Administração, fundamental para entendermos como as práticas de ensino e a relação ensino-aprendizagem vêm se desenvolvendo ao longo do tempo. Posteriormente, abordamos as práticas de ensino, a aprendizagem situada, a relação ensino-aprendizagem e a formação de comunidades de prática. Após o referencial teórico é apresentada a metodologia que conduziu essa pesquisa, bem como as análises realizadas, as conclusões e sugestões para pesquisas futuras.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAESP/ FGV – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas

EBAP/ FGV – Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas

EBAPE/ FGV – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FEA/ USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNPG – Programa Nacional de Pós-Graduação

PRONAPA – Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública

PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comunidades de Prática e Equipes

Quadro 2: Quadro Epistemológico de Lincoln e Guba

Quadro 3: Entrevistas Realizadas

Quadro 4: Docentes Entrevistados

Quadro 5: Discentes Entrevistados

SUMÁRIO

1 O PROBLEMA, 18

1.1 Objetivos Final e Intermediários, 19

1.2 Relevância do Estudo, 20

1.3 Delimitação do Estudo, 22

2 REFERENCIAL TEÓRICO, 24

2.1 A Educação em Administração no Brasil: um breve histórico, 24

2.2 Práticas de Ensino dos Docentes, 31

2.2.1 Abordagem Tradicional, 32

2.2.2 Abordagem Comportamentalista, 33

2.2.3 Abordagem Humanista, 35

2.2.4 Abordagem Cognitivista, 36

2.2.5 Abordagem Sociocultural, 39

2.3 Aprendizagem Situada e a Relação Ensino-Aprendizagem, 40

2.4 Comunidades de Prática, 46

3 METODOLOGIA, 53

3.1 Tipo de Pesquisa, 53

3.2 Estratégia de Investigação, 55

3.3 Seleção dos Sujeitos, 56

3.4 Coleta de Dados, 61

3.5 Tratamento dos Dados, 63

3.6 Limitações do Método, 65

4 ANÁLISE DOS DADOS DOS DOCENTES, 67

4.1 As Categorias, 67

4.1.1 Aprendizagem, 67

4.1.2 Avaliação, 73

4.1.3 Comunidades de Prática, 78

4.1.4 Contexto Sócio-histórico-cultural, 86

4.1.5 Educação, 96

4.1.6 Práticas de Ensino, 100

4.1.7 Relação Professor-Aluno, 106

5 ANÁLISE DOS DADOS DOS DISCENTES, 112

5.1 As Categorias, 112

5.1.1 Comunidades de Prática, 112

5.1.2 Contexto Sócio-histórico-cultural, 114

5.1.3 Relação Professor-Aluno, 116

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS, 118**REFERÊNCIAS, 125**

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Para Docentes, 138

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Discentes, 140

APÊNDICE C - Protocolo de Ética, 141

APÊNDICE D - Quadro Síntese dos Resultados do Campo, 142

APÊNDICE E - Quadro dos Cursos de Mestrado em Administração do Brasil, 167

APÊNDICE F – Quadro dos Cursos de Doutorado em Administração do Brasil, 170

ANEXO I - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 171

1. O PROBLEMA

Hoje o mundo das organizações é muito complexo, exigindo novas habilidades de um gestor. O desafio atualmente encontra-se na complexidade das tarefas. Antes, importava saber como fazer, agora deve-se ter consciência do que se está fazendo (VARCHETTA, 2010). Para atender às novas demandas do mercado, gestores estão em busca de mestrados profissionalizantes e profissionais que buscam seguir a carreira acadêmica objetivam maior titulação, fazendo o mestrado e também o doutorado (LEAL, 2001; BALBACHEVSKY e GUILHON, 2012).

Entretanto, pouco se sabe sobre o ensino nos níveis de mestrado e doutorado no que tange às práticas de ensino dos docentes nesses programas. Isso se revela após pesquisa feita por meio de uma varredura nos artigos do Encontro Nacional de Pesquisa em Administração – ENANPAD da seção Ensino e Pesquisa – EPQ dos anos de 2005 a 2011, na revista RAEP de 2008 a 2011, bem como na base de dados *J-Stor* com as palavras-chave *Competence, Master degree and Doctor Degree*.

Essa realidade preocupa os pesquisadores da área de ensino e pesquisa em Administração a ponto de alguns já terem repetido, o que há anos se diz, que o ensino em Administração está em crise e que precisa de uma transformação, uma vez que os docentes serão responsáveis pela formação dos novos gestores e docentes. Na medida em que a educação contribui para a formação dos cidadãos, o reflexo das metamorfoses econômicas, políticas e sociais que caracterizam a chamada Sociedade do Conhecimento alcançam também as instituições educacionais (MEDEIROS & OLIVEIRA, 2009).

Essas instituições têm sofrido a influência das novas tecnologias da informação e da comunicação da educação contemporânea, fazendo com que novas formas de ensino baseadas nos espaços virtuais sejam criadas, promovendo uma grande mudança na vida profissional (MORAN, 2012).

Diante dessa situação e considerando prática de ensino como uma ação pedagógica em busca de um objetivo educacional, procura-se neste trabalho responder à seguinte questão: Como as práticas de ensino dos docentes dos cursos de mestrado e doutorado em Administração, à luz do Construtivismo, se inserem na formação de gestores e docentes?

O estudo foi construído à luz da epistemologia sócio construtivista de Lev Semyonovich Vigotski. Consideramos a epistemologia como uma teoria do conhecimento que nos permite o entendimento de como sabemos o que sabemos. E o construtivismo social tem como base a ideia de que o conhecimento é construído pelo educando. Vigotski acredita que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre os indivíduos, sendo portanto, a aprendizagem um processo ensino-aprendizagem no qual participa quem ensina, quem aprende e a relação desses (VERGARA, 2003). A escolha epistemológica nos estudos sobre aprendizagem é fundamental, uma vez que nesse processo há uma desconstrução e reconstrução.

1.1 Objetivos Final e Intermediários

O objetivo final é responder ao problema formulado, logo, é explicar como as práticas de ensino dos docentes dos cursos de mestrado e doutorado em Administração, à luz do Construtivismo, inserem-se na formação de gestores e de docentes.

Objetivos Intermediários

Para que o objetivo final deste estudo fosse alcançado, foi necessário identificar:

- As múltiplas abordagens educacionais;
- Os microprocessos de aprendizagem nas instituições de ensino;
- A relação ensino-aprendizagem e aprendizagem situada;
- A aprendizagem individual e coletiva de docentes de mestrado e doutorado em Administração;
- A inserção de docentes em comunidades de prática.

1.2 Relevância do Estudo

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, e do encontro em Paris promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1998, intitulado Declaração Mundial para o Ensino Superior no século XXI, iniciou-se no Brasil um processo de fomento à expansão, à qualidade e ao financiamento da educação superior (SILVA, CASTRO e MACIEL, 2005). Entretanto, não se tem visto um progresso nas práticas metodológicas, estando as instituições “presas” na abordagem tradicional, baseada no ensino positivista. Demo (1998), e Canopf, Festinalli e Ichikawa, (2005) observam que a LDB de 1996 “banalisa” o ensino profissional ao considerar que as universidades não têm condições da reconstrução própria do conhecimento.

A sociedade está progressivamente demandando mais qualificação, reflexo da mudança cultural nas organizações. E para atender a essa demanda, novas propostas na graduação e pós-graduação precisam ser ofertadas, promovendo uma “revolução no ensino” (FISCHER, 2001).

Essas novas propostas para a educação, segundo a teoria de Vigotski, devem considerar a relação do homem com o contexto social (ambiente) em que está inserido. Para este bielorrusso, o avanço na construção do conhecimento, que tem o aluno como sujeito, está fortemente relacionado com as relações interpessoais que ele constrói. Essas relações são mediadas pela linguagem, um instrumento embebido na cultura a qual o indivíduo pertence e que vão dar significado ao processo de aprendizagem.

Esse estudo busca discutir as práticas de ensino nos programas de mestrado acadêmico e doutorado em administração, à luz da epistemologia construtivista social de Vigotski, visto que nas discussões sobre o tema, o construtivismo tem perdido espaço para o positivismo.

Bennis e O’ Toole (2005) consideram que a educação em administração está em crise e atrelam ao fato de que muitas escolas de gestão adotaram um modelo inadequado, baseado na epistemologia positivista. Eles acreditam que “quando aplicada aos negócios – onde decisões são tomadas com base em dados confusos, incompletos..., a magia estatística e metodológica pode cegar em vez de iluminar” (BENNIS e O’ TOOLE, 2005; p.65).

Embora consideremos a Administração uma ciência social aplicada, concordamos com Bennis e O'Toole quanto a modelos positivistas não serem os mais adequados para essa ciência. Pois esse modelo tradicional recorre predominantemente ao formato de aulas expositivas para criação da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de aulas convencionais, com pouca interação entre professor e alunos.

O sistema educacional brasileiro pode mostrar-se inadequado em decorrência da forma como foi introduzido desde os primórdios da educação. D. Pedro, ao vir para o Brasil, não permitiu que a colônia tivesse outros cursos de graduação a não ser filosofia e teologia, a fim de que não desenvolvesse sua autonomia. Graças aos governos de Getúlio Vargas tivemos não só a formação do curso de Administração, mas diversos outros avanços que foram implementados posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que culminaram com o aumento da demanda pelo ensino superior (PALMA FILHO, 2013).

Niskier (1997), já afirmava no final da década de 90, que o sistema de ensino superior estava crescendo em número de instituições e número de alunos, mas não em qualidade e competência, apresentando baixa avaliação do aprendizado e baixa qualidade de ensino. Sem dizer do alto índice de desistência, alta evasão do magistério qualificado e baixa remuneração de professores e especialistas. O aumento do número de faculdades ofertadas, principalmente do curso de Administração, fez com que a interpretação do aluno como sujeito em processo de formação passasse a aluno-cliente e a instituição de ensino superior uma mera empresa de serviços educacionais (CANOPF, FESTINALLI, ICHIKAWA, 2005).

Acreditamos que a limitação apresentada na graduação e nos cursos de pós-graduação em Administração quando práticas pedagógicas não alcançam seu objetivo – educar - é transferida para o ambiente de trabalho, onde o gerente que passa a ser o ator principal do processo de aprendizagem, às vezes acaba por negligenciar o aprendizado com equipes, departamentos, com a cultura da organização, com comunidades de prática que se formam diante da necessidade, etc.

Por outro lado, os programas de pós-graduação em administração quando interagem entre si por meio de seus docentes que compartilham pesquisas, coautorias e experiências, podem contribuir para aumentar o volume e a qualidade da produção científica brasileira em Administração (GUIMARÃES, GOMES, ODELIUS, ZANCAN, CORRADI, 2009), o que

favorece o fortalecimento de um campo cuja produção intelectual ainda está bastante fundamentada em autores internacionais, notadamente os americanos (VERGARA e PINTO, 2001; RODRIGUES E CARRIERI, 2001).

1.3 Delimitação do Estudo

Os cursos de mestrado acadêmico e doutorado pesquisados foram os da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/ FGV, os da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, os da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e os da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Os três primeiros programas foram escolhidos pelo critério da acessibilidade, dado que a pesquisadora reside nesse estado, possibilitando a otimização do tempo para a realização da pesquisa. Trata-se de um estado considerado berço cultural do país tendo sido nele construída a Universidade do Brasil e o museu mais visitado do país e o 14º no mundo, o Centro Cultural Banco do Brasil, além de já ter sido a capital federal. Posteriormente, foi decidido acrescentar uma instituição fora do Rio de Janeiro para verificar se havia diferença no processo de ensino-aprendizagem fora do Rio de Janeiro. Foi escolhida a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pelo critério da acessibilidade, e também, por sua tradição e pioneirismo na implantação dos cursos de mestrado e doutorado em Administração. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fundada em 1895, com as faculdades de Farmácia, Química e Engenharia, é uma das universidades mais antigas do país. Em 1959 é fundada a Escola de Administração como Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração.

A pesquisa ouviu professores de mestrado acadêmico, de doutorado, alunos de mestrado acadêmico e de doutorado em Administração da COPPEAD/ UFRJ, do IAG/ PUC-Rio, da EBAPE/ FGV e da UFRGS por se tratarem de quatro instituições que oferecem tanto o curso de mestrado acadêmico quanto o de doutorado em Administração.

A instituição carioca de ensino superior, Unigranrio, no ano de 2013, também passou a oferecer ambos os cursos, mas por não ter seu doutorado no início dessa pesquisa e por não ter formado ainda seus primeiros doutores, não foi incluída nesse estudo.

Delimitado o estudo, segue o aporte teórico no qual a pesquisa está fundamentada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é composto por quatro seções, conforme segue: a) A educação em Administração no Brasil: um breve histórico; b) Práticas de Ensino dos docentes; c) Aprendizagem Situada e Relação Ensino-Aprendizagem e d) Comunidades de Prática.

2.1 A Educação em Administração no Brasil: um breve histórico

No Brasil, a formação do campo da Administração teve seu marco na década de 40, em decorrência do processo de substituição das importações, na qual deixamos de ser uma economia agrária, monoexportadora de café para iniciarmos nosso processo de industrialização, efetivamente. Trata-se de uma ciência jovem, dado que ciências como a Medicina, a Engenharia e o Direito são ofertadas no Brasil desde 1808 (MENDES, 2004). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apontava a necessidade de novos cursos superiores (LEMME, 1988), mas foi com o modelo socioeconômico desenvolvimentista de Getúlio Vargas em busca do crescimento econômico que se reiterou a necessidade de um curso de Administração Pública e Privada (RIBEIRO, 2011).

A graduação em administração se desenvolveu inicialmente por meio da criação da Faculdade de Economia e Administração – FEA, da Universidade de São Paulo e das Escolas de Administração da Fundação Getúlio Vargas – FGV, sendo o primeiro curso exclusivamente voltado para a Administração de Empresas, criado pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, da FGV, fundado em 1954 (WOOD JR e PAES DE PAULA, 2004). Foi também a Fundação Getúlio Vargas, por meio da Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, que fundou o primeiro curso de pós-graduação, em nível de mestrado, dedicado à formação docente, o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública - PRONAPA (OLIVEIRA e SAUERBRONN, 2007). Embora o Brasil tenha sido descoberto há mais de 500 anos, o ensino formal da Administração tem, apenas, seis décadas. Todavia, muito antes de sua independência, o país já vinha construindo e reconstruindo suas experiências de gestão (FISCHER, 2001).

Embora de consolidação recente, o Brasil foi o primeiro país fora da América do Norte a ter o curso de Administração. Ou seja, de uma maneira geral, trata-se de um curso relativamente novo no mundo, exceto nos EUA que, segundo o Conselho Federal de Administração de São Paulo, existe desde 1881. Ainda assim, o ensino em Administração já tem demonstrado necessidade de mudança.

Muitos pesquisadores compartilham a ideia de que há muito a fazer para adaptar as universidades nesse ambiente em transformação que vivemos (FRIGA, BETTIS e SULLIVAN, 2004). Como solução, Huff (2000) sugere um aumento geral da produção do conhecimento por meio do reconhecimento do papel de cada parte envolvida e coordenação mais eficiente da construção do conhecimento. Já Friga, Bettis e Sullivan (2004), acreditam que o foco deve ser nos estudantes, oferecendo-lhes o conteúdo de forma mais eficiente a um custo mais baixo. Acreditamos que o problema seja de cunho epistemológico.

Um outro problema da Administração foi ter tido como ponto de partida convênios de cooperação técnica com os EUA para implantação de suas escolas de Administração Pública e de Empresas (FISCHER, 1984), fato explicado pelo pioneirismo norte-americano nesse campo. A criação da EBAP – FGV foi apoiada pela ONU e pela UNESCO por meio de convênios de cooperação técnico-científica que traria professores estrangeiros para o Brasil e forneceria bolsas de estudos de professores brasileiros no exterior (RIBEIRO, 2011).

Outro exemplo foi o convênio assinado no dia 9 de março de 1959. O projeto oriundo desse convênio denominado Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas criou escolas de administração na Fundação Getulio Vargas de São Paulo (sendo reforçada a escola já existente no Rio de Janeiro), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), afirma Fischer (2001). Devido a esse intercâmbio Brasil x EUA, a Administração, essa ciência social aplicada, teve forte influência americana quanto à bibliografia, grade curricular e métodos de ensino (RIBEIRO, 2011). Além disso, os EUA eram o único país a oferecer o curso de Administração, já tendo uma sólida experiência nessa área. Como já foi dito, os norte-americanos possuem a Faculdade de Administração há 130 anos, contando na década de 50 com cerca de mil cursos em todo o país.

Durante essas seis décadas houve grande disseminação do estudo da Administração. Segundo censo do MEC de 2010, existe mais de 2000 cursos de Administração, no âmbito da

graduação no país, sendo formados anualmente, cerca de 140.000 administradores. A expansão, tanto da demanda quanto da oferta, não se restringiu apenas aos cursos de graduação, mas também aos de pós-graduação (FISCHER, 2001). Enquanto no início da década a oferta total era de 25 cursos de mestrado e 11 de doutorado (IKEDA, CAMPOMAR e VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005), em 2010 a oferta de mestrado mais que dobrou (CAPES, 2011), conforme descrito nos Apêndices E e F.

Principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.493/96, com seus 92 artigos, mudanças significativas ocorreram no ensino superior. Embora a nova legislação não seja considerada inovadora por Demo (1997), uma vez que não propõe uma mudança de paradigma educacional, a mesma possui “pontos de flexibilização” permitindo alguns avanços como:

- **Compromisso com avaliação:** há o compromisso com o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (DEMO, 1997, p. 32). Na lei há um inciso específico para a avaliação das instituições de educação superior, o VIII do artigo 9º, a fim de acabar com absurdos oriundos da falta de ordem tal como o uso do termo “universidade” em estabelecimentos que não realizam pesquisa, bem como a utilização de práticas didáticas sem nenhuma condição de aprendizagem (SCHWARTZMAN, 1995). Demo (1997) defende esse compromisso por compartilhar da ideia habermasiana da ação comunicativa, na qual um avaliador só tem competência e autoridade de avaliador por sempre estar submetido à avaliação, por ser uma educação de qualidade difícil de ser construída e difícil de ser mantida, sendo impossível oferecê-la sem avaliações constantes que diagnostiquem possíveis problemas e proporcione futuras e constantes renovações e pelo fato de que, se para a educação se utiliza recursos públicos, não se justifica a não prestação de contas e a realização de uma “proposta pedagógica autônoma”. A graduação em Administração é avaliada pelo Ministério da Educação por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

- **Visão alternativa da formação dos profissionais da educação:** a valorização do profissional da educação sempre constou nas leis anteriores, entretanto, o valor desse

profissional nunca foi levado em conta na prática. Na nova lei de diretrizes e bases (Lei nº 9.493/96) ocorreram alguns direcionamentos para o incremento da formação profissional. O artigo 67, inciso II propõe “aperfeiçoamento profissional continuado” e “licenciamento periódico remunerado” e o inciso V prevê “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LDB, 1996). Essa nova visão do docente é um avanço, pois incentiva o professor a fazer cursos de longa duração que efetivamente contribuirão para sua formação em lugar de mini cursos, meros treinamentos, sem conteúdo e que nada acrescentam. O educador, para ser profissional, tem que estudar sempre, pela própria lógica da desconstrução e reconstrução do conhecimento (DEMO, 1997). A LDB também recomenda que seja implantada a “progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação do desempenho, bem como um período para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária” (LDB, 1996). A avaliação do desempenho é um tanto temida pelos docentes por serem eles sempre vítimas da falta de cidadania dos governantes (DEMO, 1997).

- Direcionamento de investimentos financeiros para valorização do magistério: embebidos por um sistema capitalista, toda lei voltada para a educação está atrelada à disponibilidade de recursos financeiros. A constituição federal, por exemplo, diz que a União deve direcionar, anualmente, pelo menos 18% de sua receita para a educação, e estados e municípios, 25% (LDB, 1996). A LDB, especificamente em seu artigo 70 propõe aplicação de recursos para remuneração e aperfeiçoamento de docentes e profissionais da educação, para compra ou manutenção de equipamentos de apoio à educação, para prestação de serviços de educação, pesquisas de qualidade da educação, bolsas de estudos e material didático (DEMO, 1997).
- Outros pontos positivos: A LDB apresenta preocupação com a qualidade do ensino superior exigindo que pelo menos um terço do corpo docente tenha mestrado ou doutorado e que um terço do quadro de professores tenha dedicação exclusiva à instituição para que a mesma possa ser reconhecida como universidade. A LDB abriu caminho para novas metodologias de ensino como a Educação à Distância e, também, a possibilidade da criação de universidades especializadas (NISKIER, 1997). Essa oportunidade de instalação de centros especializados em determinada área como a Universidade de Biotecnologia, a Universidade da Educação, entre outros, promove

uma formação mais consistente e estruturada, pois espera-se que nesses centros estejam reunidos profissionais da área de extrema competência e instalações e material de apoio de ponta.

As universidades, instituições multidisciplinares com o objetivo de desenvolver o intelecto formal dentro da sociedade em nível superior (SOUZA e SILVA, 1998), são controladas por governos nacionais ou por suas autarquias, que lhes impõem formas de conduta acerca de sua função na sociedade sofrendo, dessa forma, pressões com o aumento da complexidade da função acadêmica. Entre as diversas atividades da universidade, uma das mais fundamentais é a atividade de pesquisa, formalizada nessas instituições por meio dos programas de pós-graduação.

Os programas de mestrado e doutorado foram regulamentados no Brasil em 1965 (FESTINALLI, 2005). Até então, a pós-graduação no Brasil era quase inexistente, só tomando fôlego após a normatização desses cursos pelo parecer nº 977/ 65 do então Conselho Federal de Educação conforme foi lembrado por Oliveira e Sauerbronn (2007), de acordo com dados de Sucupira (1980). Nos anos 70 aumentou a oferta de programas de mestrado e doutorado, tendo outro avanço também na década de 90, avanço esse, que vem sendo continuado até os dias de hoje (CANHADA e BULGACOV, 2011).

Nicolato (2005), bem como Mello, Crubellate e Rossoni (2010) afirmam que esses programas são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que desde 1976 tem sido de suma importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

A pós-graduação é composta por programas *lato sensu* e *stricto sensu*. A diferença básica entre eles é que o primeiro é voltado para o mercado e o segundo para a área acadêmica (IKEDA, CAMPOMAR e VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005). Entretanto, embora o mestrado profissionalizante pertença à modalidade *stricto sensu*, tem seu foco voltado para o mercado. Sendo assim a diferença entre o mestrado acadêmico e o profissionalizante é bastante sutil e não faremos essa distinção no presente estudo.

Oliveira (1996; p.7) sem diferenciar a modalidade *stricto sensu* informa que os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, de maneira geral, são:

- Formar professores para o magistério superior, com o propósito de atender à expansão quantitativa do ensino de terceiro grau e contribuir para a elaboração de sua qualidade;
- Formar pesquisadores para o trabalho científico;
- Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições públicas e privadas.

Ikeda, Campomar e Veludo-de-Oliveira (2005) selecionaram, por meio do INFOCAPES, os principais desafios da pós-graduação brasileira. São eles:

- A inexistência de um Plano Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e de uma adequada política de governo para a Educação Superior fazendo com que o governo planejasse o IV Plano Nacional de Pós-Graduação;
- A perda de quadros atuantes na pós-graduação, fazendo com que seja necessário que o governo estabeleça uma política de captação e fixação de pessoal titulado com adequados planos de cargos e salários;
- A insuficiência de infraestrutura, acervos e recursos para custeio. Como solução, o governo pretende realizar investimentos e vincular os programas de pós-graduação aos Fundos Setoriais e Fundos de Infraestrutura;
- O desequilíbrio tanto em termos regionais como intra-regionais e em termos de subáreas temáticas. Para acabar com esse desequilíbrio, o governo pretende fomentar a implantação de programas ou subáreas não cobertas pelos cursos existentes por meio de acordos multi-institucionais; descentralizar a pós-graduação; implantar programas de mobilidade, contatando recém-doutores e professores aposentados; incentivar a criação de doutorados nos mestrados já consolidados; criar programas de pós-graduação em regiões com menor densidade de cursos e estimular parceria com governos estaduais para estabelecer pesquisas em pós-graduação em áreas estratégicas;
- A inadequação da estrutura do conhecimento. É compromisso do governo, identificar o pessoal já existente nas instituições e orientar a implantação de programas com

menor custo-benefício e de acordo com a vocação da instituição, bem como promover intercâmbios e incentivar a formação de pessoal nessas áreas;

- Os modelos dos cursos e as estruturas curriculares encontram-se obsoletas. O governo garantiu que flexibilizará currículos e programas e desenvolverá as áreas nas quais o país encontra-se defasado.
- Há uma indefinição dos modelos de pós-graduação. É necessário definir cada tipo de formação em nível de pós-graduação, implantar mestrados profissionais em setores não acadêmicos e incentivar o ingresso direto no doutorado e reforçar os programas de iniciação científica;
- O envelhecimento, a endogenia e o isolamento de alguns cursos e áreas. Para resolver esse problema, o governo pretende criar redes nacionais e internacionais de apoio e cooperação interinstitucional, incluindo intercâmbio, consórcios, convênios, cursos, doutorado-sanduíche e pós-doutorado no Brasil e no exterior;
- Há formação de pessoal insuficiente. Por isso, há a expectativa de implantação de programas cuja demanda encontra-se em expansão; o governo também analisará o destino dos egressos da pós-graduação para fundamentar políticas de absorção de recursos humanos e planejará a implantação de novos cursos, evitando redundância em locais que já possuem o curso com capacidade ociosa;
- O tempo para titulação é longo. O governo pretende diminuir os prazos de titulação, incentivar a passagem direta para o doutorado e a realização imediata do pós-doutorado após o doutorado.
- Há uma dificuldade de implantar mecanismos de avaliação qualitativa. Segundo a CAPES, o governo pretende introduzir critérios menos quantitativos nos modelos de avaliação;
- Não há lugar para a multi e para a interdisciplinaridade. O governo deve discutir as formas tradicionais de organização de áreas para flexibilizá-las, permitindo a inserção de subáreas emergentes nos vários campos interdisciplinares e em suas interfaces.

São inúmeros os desafios das universidades no século XXI. A expansão dos cursos de pós-graduação indica que o país possui elevada demanda pelo desenvolvimento de competências e habilidades profissionais (IKEDA, CAMPOMAR e VELUDO-DE-OLIVEIRA, 2005). É crescente a pressão tanto para gerar financiamento quanto para reformar estruturas de controle frente às novas fontes de conhecimento e aos novos modelos de ensino-aprendizagem que surgem em resposta a uma sociedade e a uma economia cada vez mais orientadas no conhecimento (EIRIZ, 2007). Diante desse ambiente em transformação, convém descrever as práticas de ensino dos docentes desse novo contexto.

2.2 Práticas de Ensino dos Docentes

O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2005-2010, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi baseado no princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira, sendo indispensável à formação de pessoas altamente qualificadas e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. É tarefa da pós-graduação o preparo de profissionais para atuar nos diferentes setores da sociedade e, a partir da formação recebida, dar continuidade à modernização do país.

O entendimento do mecanismo de aprendizagem é essencial para a construção do processo de educar, pois é a partir desse entendimento que irá se estruturar a didática, organizar o ensino e selecionar as técnicas mais adequadas para o sucesso do processo de aprendizagem (GIL, 1997). Entretanto, os termos educação, ensino e aprendizagem são polissêmicos, variam de acordo com a visão de mundo do educador, que por sua vez influenciam a escolha de sua abordagem pedagógica.

As abordagens pedagógicas que explicam a relação ensino-aprendizagem são classificadas de acordo com as finalidades sociais da escola (LIBÂNEO, 1982), em função do fator educativo que elas priorizam (BORDENAVE, 1984), sob o ponto de vista do foco no sujeito, do foco no objeto, bem como na inter-relação sujeito-objeto (MIZUKAMI, 1986), e quanto à criticidade da teoria em relação à sociedade e seu grau de percepção dos determinantes sociais (SAVIANI, 2007). Cada abordagem se fundamenta em sua concepção de homem e de mundo,

e isso irá interferir na organização do sistema de ensino, no funcionamento das instituições de ensino, na grade curricular, e na relação professor-aluno (VERGARA e AMARAL, 2010). No presente trabalho, para classificar as abordagens pedagógicas foi preciso, anteriormente, escolher uma lente de análise, que foi a proposta por Mizukami (1986/ 2010). Esta pesquisadora considera que as teorias do conhecimento envolvem três características básicas: o sujeito, o objeto e a relação entre eles. A autora apresenta 10 categorias de análise para cada abordagem, a saber: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, o que fez com que sua pesquisa fosse apresentada de forma didática. Ei-la:

2.2.1 Abordagem Tradicional

Prática educacional que se baseia na transmissão do conhecimento adquirido pela sociedade desde os primórdios da civilização (SANTOS, 2005). Trata-se de uma prática que resiste ao tempo, servindo como referência para todas as demais (MIZUKAMI, 2010), pois só a conhecendo é possível criticá-la e superá-la. Trata-se de uma abordagem que vem sendo destruída e reconstruída ao longo da história da educação com o surgimento de novas abordagens (SNYDERS, 1974).

Considera o homem um agente passivo no mundo, sendo no início uma “tábula rasa” e ao longo do tempo todo o conhecimento é transmitido e ensinado pelo professor na escola, lugar onde se realiza a educação (MIZUKAMI, 2010). Educação para seus seguidores consiste na concepção bancária de Freire (1997), na qual o professor é aquele que tudo sabe e que vai depositando na mente do aluno, que nada sabe, o seu conhecimento assim como se deposita dinheiro em um banco.

Bordenave (1984) denomina essa abordagem como pedagogia de transmissão. Recebe este nome por considerar as ideias e os conhecimentos, essenciais para a educação e, por isso, a maneira mais eficaz do aluno ser educado é por meio do recebimento do que o professor e os livros têm a lhe oferecer.

Já Saviani (2007), retrata a abordagem tradicional em sua pedagogia tradicional. O autor relata que, para essa abordagem, é na escola que saímos da ignorância e é deixando de ser ignorante que passamos a não viver à margem da sociedade. “A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 2007; p.6). Essa transformação ocorre por meio da transmissão dos conhecimentos acumulados.

Sob essa mesma abordagem, Libâneo (1982) apresenta sua pedagogia liberal conservadora. Nela, o pedagogo enfatiza a preocupação com o ensino humanístico na qual o aluno é educado para se desenvolver intelectual e moralmente, para que esteja apto a assumir seu papel de cidadão (SANTOS, 2005), sendo o papel da escola exclusivamente formar culturalmente o indivíduo, não se envolvendo com os problemas sociais; esses ficam a cargo da sociedade.

Enfim, na abordagem tradicional sobressai o ensino da Administração pela Administração, valorizando exercícios repetitivos e recapitulação da matéria como forma de memorização na qual a avaliação é feita por provas que visam à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor em sala de aula (MIZUKAMI, 2010).

2.2.2 Abordagem Comportamentalista

Desde dezembro de 1879, quando foi fundado por Wilhelm Wundt, o primeiro centro de estudos de psicologia, os fenômenos psicológicos, antes estudados de maneira especulativa, tornam-se objetos de estudo científico e passam a ser estudados pelo método experimental (SAMPAIO, 2005). O comportamento humano agora passou a ser estudado cientificamente.

Entretanto, baseado no comportamento animal, surge a abordagem comportamentalista. John Broadus Watson, que foi professor de psicologia animal e doutor em neuropsicologia com uma tese sobre a relação de ratos de laboratório e o sistema nervoso central, foi o fundador do behaviorismo, com o artigo: “O manifesto behaviorista”, em 1913 (STRAPASSON, 2008). Ao ler o estudo, Burrhus Frederic Skinner, um psicólogo empenhado na tentativa de tornar a psicologia uma ciência, se apaixona pela pesquisa de Watson e decide fazer pós-graduação em Harvard para transformar a abordagem comportamentalista em uma filosofia da ciência

(SAMPAIO, 2005). E é sob o prisma de uma filosofia da ciência do comportamento que estudaremos essa abordagem.

Para os comportamentalistas o homem é considerado produto do meio, podendo ser manipulado pelo conhecimento que a sociedade decide transmitir (SANTOS, 2005), visto que o conhecimento é cópia de algo já existente no mundo, “resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 2010; p.19). Skinner (1973) considera que essa abordagem está diretamente relacionada com a cultura pelo fato da cultura dar forma e preservar o comportamento dos indivíduos que vivem numa sociedade.

O elemento central dessa abordagem é a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno, posições secundárias, sendo meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas teoricamente capacitados, neutros, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2007).

Trata-se de uma prática pedagógica baseada na modelagem da conduta orientada por estímulos e recompensas que condicionam o aluno a reagir da forma desejável pelo professor (PEREIRA, 2003). Bordenave (1984) refere-se a essa abordagem como sendo a pedagogia da moldagem do comportamento, o qual é moldado por meio de treinamento. Para que esse treinamento alcance os objetivos pré-determinados, é necessário o uso de tecnologias de ensino como as máquinas de ensinar, manuais de treinamento, computadores, recursos audiovisuais, etc. (SANTOS, 2005).

Saviani (2007) aborda essa prática em sua pedagogia tecnicista, fundamentada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que busca na renovação da educação torná-la objetiva e operacional. É chamada tecnicista por visar mecanizar o processo para que, minimizando a subjetividade, diminua a ineficiência. Pois é no alcance da eficiência que, para Saviani, o indivíduo consegue sair da marginalidade e, nessa abordagem, marginalizado é o incompetente, ou seja, o ineficiente.

Já Libâneo (1982), prefere classificar essa prática pedagógica como sendo uma pedagogia liberal renovada, progressista. Essa versão progressista da pedagogia liberal foca no movimento da tecnologia educacional por se preocupar com os aspectos metodológicos do ensino. A tecnologia foi incorporada nas práticas de ensino, sendo possível, no limite, surgir

uma sociedade sem escola, com o uso da tele-educação e do ensino à distância (SANTOS, 2005).

2.2.3 Abordagem Humanista

No Brasil, a abordagem humanista começou a ser estudada na década de 70 em resposta à abordagem comportamentalista. Seus principais representantes foram o norte-americano Carl Rogers, historiador e psicólogo que passou a escrever para os educadores baseado na sua vasta experiência em pesquisa em psicoterapia, cujo foco era a aprendizagem de relacionamento interpessoal (ROGERS, 1979), e o educador escocês Alexander Sutherland Neil, fundador da Escola Summerhill (NEILL, 1960). Entretanto, Neill não esquematizou uma teoria humanista, apenas reflexões “sobre educação, mundo, homem e uma práxis que podem [...] oferecer uma ação pedagógica crítica e consciente” (MIZUKAMI, 2010; p.45).

Segundo a teoria rogeriana da aprendizagem significativa, a aprendizagem é centrada no aluno, “em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada” (MIZUKAMI, 2010; p.38). O objetivo dessa prática educacional é dar ao aluno a liberdade de aprender. Só com algum grau de liberdade o estudante constrói um aprendizado significativo, capaz de torná-lo um indivíduo autoconfiante (ROGERS, 1979). Para este psicólogo, a única aprendizagem que interfere substancialmente no comportamento é a autodescoberta auto apropriada. Pois o aprendiz está inserido no mundo, sendo livre e único, só tendo interesse em aprender assuntos que têm influência significativa em seu comportamento. Não sendo dessa forma, não é aprendizagem, é ensino e este deve ser abolido. “Ao tentar rever com honestidade a minha experiência, ENSINAR se me afigurou de tão pouca importância e APRENDER passou a ser enormemente importante para mim” (ROGERS, 1979; p.149).

Sob esse prisma, a educação tem como finalidade principal deixar que o próprio estudante se eduque, sendo o professor apenas um facilitador do aprendizado. Essa abordagem trouxe a psicologia para as práticas de aprendizagem, englobando na educação o “crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar” (MIZUKAMI, 2010; p.45). Ou seja, com a educação busca-se não só o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional do aluno.

Libâneo (1982) relaciona essa abordagem com a pedagogia liberal renovada não diretiva, visto que na escola renovada pratica-se a autoeducação, na qual o aluno é o sujeito do seu conhecimento. Por outro lado, Saviani e Bordenave não se referem diretamente à abordagem rogeriana. Entretanto, no que tange ao primado do sujeito no processo de aprendizagem pode-se fazer uma ponte com a pedagogia nova de Saviani, quando esta busca tendências antiautoritárias de educação (SANTOS, 2005). No que tange a Bordenave, há um ponto de aproximação com a abordagem humanista em sua pedagogia da problematização quando esta defende o professor como um facilitador da aprendizagem (BORDENAVE, 1984).

2.2.4 Abordagem Cognitivista

Misukami (2010) conceitua o cognitivismo como o termo usado por psicólogos que estudam os processos centrais do indivíduo que são dificilmente observados, como a organização do conhecimento, o processamento de informação, os estilos de pensamentos ou estilos cognitivos, os comportamentos na tomada de decisão etc. Embora essa abordagem estude as relações sociais, seu foco é “na capacidade do aluno de integrar as informações e processá-las” (MISUKAMI, 2010; p. 59). Dentre as teorias de aprendizagem dessa abordagem que mais se destacaram, encontram-se as teorias construtivistas de Jean Piaget e a de Jerome Bruner, e as sócio construtivistas de Lev Vigotski e a de Henri Wallon (SILVA, 1998).

A epistemologia genética proposta por Jean Piaget fundamenta-se na construção do conhecimento e na inteligência para entender o processo dessa construção. Para fundamentar sua teoria, Piaget apresentou a teoria da equilibração, afirmando que tal se dá pela relação sujeito-objeto por meio de processos de assimilação e acomodação (PÁDUA, 2009; VERGARA, 2003). O cerne do desenvolvimento humano está em considerá-lo um processo contínuo e progressivo de adaptação entre o homem e o meio. Conforme o homem vai aumentando seu controle sobre o meio ele o modifica e se modifica. E ao se modificar adquire instrumentos de adaptação que num momento de mudança do meio, ele o enfrenta com ações criativas e inteligentes de nova adaptação (MIZUKAMI, 2010). Ou seja, para Piaget, a inteligência é a condição para que os humanos construam seu conhecimento sobre o meio. E, por ser a inteligência uma organização, conclui Pádua (2009), seu desenvolvimento não ocorre por acúmulos de informação, mas sim, por meio de uma reorganização da troca de

inteligências. Em suma: “crescer é uma forma de reorganizar a inteligência de forma a ter maiores possibilidades de assimilação” (PÁDUA, 2009; p.23).

Sendo assim, para que um ensino se torne educação precisa desenvolver a inteligência e, para isso, precisa-se priorizar o sujeito, bem como suas atitudes, estando ele inserido num contexto social. E esse contexto onde o aluno está inserido precisa ser desafiador, para que promova sempre desequilíbrios (MIZUKAMI, 2010).

Enfim, o sujeito epistêmico de Piaget apresenta a habilidade de construir relações e essa habilidade é o que permite o desenvolvimento de operações especiais para a aquisição do saber (CHIAROTTINO, 2010).

A teoria que fundamenta o construtivismo de Bruner (1960) é chamada por ele de Teoria do Instrumentalismo Evolucionista por acreditar que o homem precisa das técnicas para construção e evolução da sua humanidade (MARQUES, 2011). Para Bruner, a aprendizagem é um processo ativo e contínuo. O seu nível de conhecimento prévio ajuda na construção do conhecimento atual e assim sucessivamente, e o aluno evolui, ou seja, consegue ir além do conhecimento dado por meio de suas estruturas cognitivas. Um bom ensino é aquele que busca o desenvolvimento intelectual ótimo do aluno enfatizando a estrutura do objeto (BRUNER, 1960). A teoria de Bruner é considerada mais abrangente que a de Piaget por considerar o contexto e aspectos sociais no processo de desenvolvimento intelectual (MARQUES, 2011).

Já a teoria de Henri Paul Hyacinthe Wallon, cuja abordagem pedagógica denominou-se Psicogênese da pessoa completa, considera que o desenvolvimento da pessoa completa está relacionado com o meio em que está inserida, com a afetividade, com a cognição e com o movimento, agindo tudo de forma integrada. A influência do meio se modifica de acordo com o desenvolvimento do psiquismo, permitindo respostas cada vez mais inteligentes para as diversas ocasiões (WALLON, 1984). Os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, a saber: o impulsivo-emocional, e o sensório-motor e projetivo são integrados com a atividade reflexa e com a atividade de se relacionar (WALLON, 1995).

Adeptos da pedagogia walloniana não consideram o desenvolvimento intelectual como o principal objetivo da educação, visto que possuem uma visão categorial, não valorizando

apenas a inteligência, mas a pessoa como um todo (GALVÃO, 1995). Em seu projeto de reforma educacional Langevin-Wallon sugeria que “à universidade caberia a formação profissional, a investigação científica e a difusão da cultura associando uma cultura geral superior a uma especialização muito avançada” (DOURADO e PRANDINI, 2011; p.12).

Em sua teoria histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano, Vigotski considera cada indivíduo um ser biológico, social e inserido num processo histórico (VERGARA, 2003). Sendo assim, para descrevermos a abordagem fidedignamente, contextualizaremos sócio historicamente o momento que Vigotski vivia, quando fundamentava sua pesquisa. Esse bielorusso vivia em uma Rússia pós-revolucionária, com uma psicologia europeia em crise. Nesse cenário, surge Vigotski em busca de uma teoria do funcionamento do intelecto fundamentada no marxismo.

O que Vigotski buscou em sua abordagem cognitivista foi descrever e explicar as funções psicológicas superiores, a saber: pensamento, linguagem e comportamento volitivo de forma acessível, ou compatível com as ciências naturais. Ele objetivava esclarecer as relações simples e complexas do comportamento, deixando claro o contexto social em que o comportamento foi desenvolvido.

Libâneo (1982) destaca o ponto de vista dos cognitivistas como Piaget e os demais aqui citados em sua pedagogia liberal renovada progressista. Já Saviani (2007) e Bordenave (1984) não abordam essa perspectiva. Entretanto, Santos (2005) identifica certas características cognitivistas na pedagogia da problematização por essa valorizar o processo de transformação do aluno, sendo este o agente da transformação de sua realidade. E na de Saviani (2007), Santos (2005) faz uma analogia com a pedagogia nova por essa pedagogia ter mudado o foco de análise do intelecto para o sentimento e do lógico para o psicológico. Mas nenhum destes aborda diretamente a ideia base dos cognitivistas aqui citados na qual o conhecimento é construído pelo educando.

2.2.5 Abordagem Sociocultural

Essa escola, representada no Brasil por Paulo Freire, enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais do contexto em que o homem está inserido, em busca de uma interação homem-mundo, pois só quando essa interação acontece, o homem torna-se sujeito de sua práxis e liberta-se (MIZUKAMI, 2010).

Essa libertação (não dominação do sistema socioeconômico) do homem é conquistada por meio da reflexão de sua realidade num processo de conscientização, processo esse inacabado, contínuo e progressivo, que está diretamente relacionado com a construção do conhecimento.

Em sua teoria pedagógica, Freire não permite que a palavra seja um “dado”, mas um debate entre os participantes do círculo cultural e terá seu significado construído de acordo com o contexto do educando. Por isso, a educação e a conscientização, para o autor, serem inseparáveis (FREIRE, 2011).

A educação, na visão freireana, não se restringe à educação formal, mas abrange uma relação ensino-aprendizagem inserida na sociedade, comprometida com ela mesma, visando uma transformação (SANTOS, 2005). Nessa perspectiva mais ampla, a escola não é algo estático, imutável, concreto, ela vem sendo construída historicamente (HARPER, CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1980).

A relação ensino-aprendizagem dessa abordagem busca a superação da relação opressor-oprimido. Para isso o educando deve

reconhecer-se, criticamente, como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens) (MIZUKAMI, 2010; p.97).

Paulo Freire foi fortemente influenciado pelo marxismo, ou socialismo científico. Então pensava na educação como forma do trabalhador (classe dominada) se libertar do empresário (classe dominante). Por isso, construiu a pedagogia do oprimido, por considerar que o sistema capitalista oprime o proletariado.

Libâneo (1982) classifica a pedagogia da autonomia freireana como pedagogia progressista libertadora cujo foco encontra-se na aprendizagem em grupo. E Bordenave (1984) refere-se a essa abordagem como pedagogia da problematização ou educação libertadora, mas Saviani (2007) não a cita, talvez por já apresentar uma teoria crítica que aborda a questão da marginalidade e da educação como forma de discriminação (SANTOS, 2005).

Essa abordagem de ensino é pautada na visão habermasiana na qual a construção do conhecimento é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma nação, uma vez que para um desenvolvimento humano e sustentado se faz necessário um sistema educacional de sucesso, em especial no nível universitário (DEMO, 2009). “Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador” (DEMO, 2009; p.9), são habilidades essenciais do novo gestor, para os educadores dessa corrente. Com isso, eles rejeitam qualquer programa de formação profissional pautados na mera transmissão de informação por serem domesticadores, incapazes de formar gestores críticos capazes de transformar a sociedade.

As escolas aqui apresentadas não são fechadas em si mesmas, mas apresentam, pelo menos em alguns aspectos, certo diálogo. Também não são as únicas encontradas na literatura. Diante dessa realidade educacional plural, vale, estudarmos como educadores e educandos constroem o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Aprendizagem Situada e Relação Ensino-Aprendizagem

Estudos sobre o conhecimento nas organizações começaram a surgir na década de 70, por meio do conceito ‘aprendizagem organizacional’. Entretanto, esse termo foi mencionado pela primeira vez por James March e Herbert Simon, em 1958, e atualmente, esse conceito deu origem ao termo ‘organizações da aprendizagem’, e dessa forma, continuam dando suporte a teorias da administração (GHERARDI, 2000a).

Elkjaer (2001) conceitua aprendizagem organizacional (AO) como um conjunto de procedimentos a serem desenvolvidos para que a organização se torne uma organização da aprendizagem (OA). Dentro desse quadro de referência de AO/OA há duas abordagens. A aprendizagem como cognição individual, que visa desenvolver habilidades cognitivas dos membros da organização. E a segunda abordagem refere-se à aprendizagem situada. Estudiosos que defendem uma aprendizagem situada consideram a aprendizagem como algo pertencente à prática social, uma interpretação do mundo vivido (ELKJAER, 2001; NICOLINI e MEZNAR, 1995; LAVE e WENGER, 1991; ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

Orr (1990) corrobora ao dizer que o processo de aprendizagem é situado e que o contexto social em que o profissional está inserido é fundamental para a definição de um problema e sua resolução.

Essa interpretação do mundo vivido está diretamente relacionada com a experiência. John Dewey (1916) já defendia a aprendizagem baseada na experiência. Para Dewey, assim como para Vigotski, a aprendizagem é um processo social integrado entre o homem e a sociedade e a experiência dessa interação. Entretanto, para Dewey, assim como já era para Santo Agostinho na Idade Média, experiência só gera conhecimento quando implica reflexão sobre o passado para prever consequências futuras.

Posteriormente, em seu estudo *Experience and nature*, Dewey acrescentou que uma ferramenta útil para se alcançar as consequências futuras é a linguagem, pois ela gera significado e cooperação, podendo ser considerada uma forma de ação. Um exemplo prático para compreender que a linguagem gera significado e cooperação é entender como ela foi construída.

Leontiev (2004) acredita que a linguagem pode ter surgido em atividades coletivas, como a caça, a fim de que a atividade fosse mais produtiva. Em determinado momento da atividade teria surgido a necessidade do indivíduo comunicar-se com seu parceiro para maior eficácia. Um grito pode ter sido uma primeira forma de comunicação. Neste caso, o significado deste grito seria dado pela própria situação geral, a caça, assim como pela situação particular – animal fugindo. Em outras palavras, o significado seria dado pela situação, ou melhor, pela atividade em curso.

Embora as ideias de Dewey e Vigotski se encontrem, Vigotski (1978) vai além, ao dizer que o indivíduo internaliza a cultura e a linguagem em dois processos: o primeiro é externo, fruto da interação entre as pessoas, como uma categoria inter-psicológica e o segundo se desenvolve internamente e, por conseguinte, individualmente, como uma categoria intrapsicológica. Ou seja, para Vigotski, tudo que é interno às funções mentais superiores, foi primeiramente externo. E as relações entre as funções mentais superiores foram em um dado momento relações atuais entre pessoas. É por meio dos outros que nos desenvolvemos em nós mesmos. Qualquer função mental superior passa necessariamente por um estágio externo em seu desenvolvimento porque é primeiramente uma função social. Todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas. São a base da estrutura social do indivíduo, complementa Vigotski (1978).

A separação entre aprendizado teórico e aprendizado prático pode ter sido resultado de um sistema educacional deficiente, afirmam Brown, Collins e Duguid (1989), corroborados por Broekkamp e Van Hout- Wolters (2007), Burkhardt e Schoenfeld (2003), Robinson (1998), Kennedy (1997) e outros. Esses autores criticam a grande variedade de métodos de didática educacional que separam o saber do fazer, que tratam o conhecimento como autossuficiente, independente das situações onde o aprendizado é utilizado, ignorando a forma com que situações estruturam a cognição. Para eles, o conhecimento é situado, sendo em parte um produto da atividade, do contexto e da cultura onde este é desenvolvido e utilizado.

Autores construtivistas definem a prática tanto como nossa construção do mundo quanto como o resultado desse processo (GHERARDI, 2000a). Gherardi (2000a) destaca a afirmativa de Blackler (1993) de que a contribuição dessa teoria é o *insight* de que a prática é um sistema de atividades na qual o saber não pode ser separado do fazer e que a aprendizagem é uma atividade social em vez de uma simples atividade cognitiva.

Atualmente, qualquer estudo, independente de quão teórico ele seja, depende de suas aplicações cognitivas e das atividades sociais a ele inerentes, não sendo possível separar conhecimento teórico de aplicação prática e do contexto social (BROWN e DUGUID, 1991; ORR, 1996; TSOUKAS, 1996, 2003; TSOUKAS e MYLONOPOULOS, 2004).

Há uma polêmica no campo da aprendizagem organizacional desde 1978 quando Argyris e Schön (1978; p.9) levantaram a seguinte pergunta *'Does an organization learn?'* Os que

acreditam que a resposta é não, pensam que organizações não aprendem, quem aprende é o indivíduo e dizer que a organização aprende seria uma reificação (KIM, 1993). Há uma vertente desse grupo que define a aprendizagem organizacional como produto das aprendizagens individuais (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; FIOL e LYLES, 1985; CASTRO e LOIOLA, 2003; SENGE, 2009).

Castro e Loiola (2003), defensores da vertente que a aprendizagem organizacional é produto das aprendizagens individuais, refletindo sobre o posicionamento de Vigotski nesse questionamento, concluíram que sendo a mente o órgão fundamental da aprendizagem do indivíduo e a coletividade o espaço principal da aprendizagem do indivíduo, pode-se dizer que, no que diz respeito aos processos de aprendizagem, a organização é uma forma específica ou uma parte dessa coletividade.

Mais recentemente, essa vertente tem considerado a aprendizagem situada nas comunidades de prática e nas subculturas dessas comunidades (BROWN e DUGUID, 1991; LAVE e WENGER, 1991; CROSSAN, LANE, WHITE e DJURFELDT, 1995).

Entretanto, estudar como as subculturas interferem no processo de aprendizagem não é algo novo. Vários pesquisadores da aprendizagem nas organizações consideram o conceito de cultura organizacional fundamental para qualquer organização (BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989; SMIRCICH, 1983), pois os actantes da organização são resultantes de uma *network* na qual eles adquirem os atributos da instituição a que pertencem (LAW, 2012). Ou seja, a aprendizagem organizacional é resultado de interações sócio cognitivas recíprocas ligadas à cultura organizacional (AKGÜN, LYNN e BYRNE, 2003).

Essas interações sócio cognitivas são sociais por incluir características interpessoais e reflexivas da cognição e são cognitivas por incluir níveis cognitivos de interação (HIGGINS, 2000). Vários são os autores que já buscaram definir a cognição social, mas foram Akgün, Lynn e Byrne (2003) que examinaram a aprendizagem organizacional na perspectiva da cognição social. Eles acreditam que fazendo esse *link*, os estudos chegarão a resultados mais frutíferos.

Esses autores que defendem a aprendizagem situada, adotam uma perspectiva construtivista e argumentam que uma aprendizagem que realmente resulte em educação não pode estar

separada de um contexto específico porque o contexto é fruto de uma comunidade e não apenas de um indivíduo e, por isso, não pode simplesmente ser transferido de uma organização para outra. Assim, cada momento de aprendizagem é único, não se consegue replicar.

A polêmica levantada por Argyris e Schön (1978) é compreendida por Gherardi (2000b) pelo fato de se ter transferido um conceito psicológico de aprendizagem para uma entidade não-humana, somado ao fato de ter sido um campo de crescimento muito rápido, fazendo com que o uso de alguns termos tenha sido empregado sem o rigor necessário, gerando várias consequências para a construção de teoria (GHERARDI, 1999). Por isso, alguns autores vêm considerando aprendizagem organizacional um termo metafórico muito útil para nos aproximar do intangível, uma ferramenta cognitiva que ajuda a desenvolver a criatividade, a imaginação social e a revelar a importância da linguagem e dos símbolos para a formulação de uma teoria (LAKOFF e JOHNSON, 1980; SRIVASTA e BARRETT, 1988; GHERARDI, 2000b).

A relação ensino-aprendizagem compreende “um conjunto de ações que envolvem pessoas, técnicas e instrumentos cujo objetivo é a construção de um conhecimento para aqueles indivíduos que não o dominam.” Trata-se de uma construção e não mera transferência de conhecimentos (WINKLER, ABREU, MORAIS, SILVA e PINHO, 2009; p.2). Essa relação nada se parece com um grupo de alunos reunidos, ouvindo o professor passar as informações como ocorre no ensino bancário criticado por Freire; pelo contrário, ao considerar a relação desse binômio, evidencia-se que a aprendizagem é situada, contextualizada e dinâmica.

Entretanto, há várias formas de representação da relação ensino-aprendizagem, pois esta se relaciona com a epistemologia assumida. Becker (2008) em *Modelos metodológicos e modelos epistemológicos* apresenta três formas de representar a relação ensino-aprendizagem. Segundo ele, o ensino bancário, citado por Freire, refere-se à Pedagogia Diretiva. Nessa representação, o professor fala e o aluno escuta, o professor decide o que será feito e o aluno executa, o professor pensa que ensina e o aluno pensa que aprende. O professor crê na transmissão do conhecido, pois está fundamentado na epistemologia empirista na qual o indivíduo, no primeiro contato com o conteúdo da disciplina, é uma tábula rasa.

Já na Pedagogia Não-Diretiva, o professor é um facilitador do aluno. O professor interfere o mínimo possível, pois qualquer ação do aluno é, a princípio, boa e instrutiva. Aqui, o aluno já traz um saber que precisa somente ser trazido à consciência, organizado ou recheado de conteúdo. Baseia-se na epistemologia apriorista na qual o conhecimento é trazido na carga genética.

E na Pedagogia Relacional o professor leva algum material (foto, filme, música, peça teatral, obra de arte etc.) que ele supõe ter significado para os alunos. Após a exploração do material, o professor apresenta certo número de perguntas e dirige a discussão. O professor age assim por acreditar que o aluno só constrói um novo conhecimento se ele agir e problematizar sua ação. A epistemologia desse professor é relacional.

Para Santos (2012), a prática em sala de aula do professor de ensino superior, deve estar pautada no conteúdo do qual ele é especialista, na sua visão de educação, de mundo e nas habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma ação pedagógica. Para esta autora, existe um *gap* neste tripé. Embora o professor domine seu campo de conhecimento, não domina a área educacional e pedagógica.

Henri Wallon ressalta a afetividade na relação ensino-aprendizagem. A afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo, por meio de sensações agradáveis ou desagradáveis. Wallon diz que a afetividade é importante para aumentar a eficácia do processo ensino-aprendizagem (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

A aquisição da informação depende cada vez menos do professor pelo fato da tecnologia buscar os dados de forma rápida e atraente (MORAN, 2000b). Convém que as instituições de ensino se adaptem a essa realidade.

Por isso, tem-se pensado em novas formas de mediar o processo de ensino e aprendizado a fim de que as universidades acompanhem as transformações sofridas pela sociedade (REINERT et al, 2010). Essas instituições de ensino têm buscado na internet uma ferramenta que contribua para a construção do conhecimento.

A internet favorece a construção colaborativa e o trabalho conjunto entre professores e alunos, tanto virtualmente quanto fisicamente. No entanto, se há algum problema na relação ensino-

aprendizagem no modelo presencial, não o resolveremos no modelo virtual e vice-versa. O que se deve buscar é o equilíbrio entre o estilo presencial e virtual, aproveitando o melhor de cada um deles (MORAN, 2000b).

Järvelä (2006) acredita que novas tecnologias da informação permitem que o professor deixe de ser interventor para ser mediador da construção do conhecimento, além de despertar maior interesse por parte dos alunos quanto ao processo de aprendizagem e ajuda na construção de comunidades de prática entre os alunos, entre escolas, entre professores e grupos colaborativos. Essas comunidades de prática serão analisadas especificamente a seguir.

2.4 Comunidades de Prática

O desempenho da pós-graduação encontra-se intimamente ligado a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional, bem como a um processo contínuo de integração com a comunidade científica internacional, orquestrado e apoiado pela CAPES e CNPq (PNPG – CAPES, s/d).

Sem um profundo entendimento da prática fica limitado o entendimento do funcionamento do trabalho e a promoção de uma inovação (PENTLAND, 1995). E por isso, teóricos que pesquisam sobre o assunto como Orr, Lave e Wenger, acreditam que para entender tanto o funcionamento do trabalho quanto o aprendizado organizacional, faz-se necessário entender como se formam e se transformam as comunidades de prática nas organizações.

Esses autores acreditam que as comunidades de práticas podem preencher o *gap* entre aprendizagem e prática. Brown e Duguid (1991) acrescentam que essas comunidades facilitam o processo de inovação. Sem elas, afirmam os pesquisadores, a inovação ocorre permitindo vários mal entendidos a respeito do processo, da tecnologia e das habilidades envolvidas.

As comunidades de práticas são fundamentadas no construtivismo, na qual o conhecimento é construído no dia-a-dia por meio das interações pessoais e na coletivização das vivências individuais (CARRETERO, 1997). São nas interações das comunidades de prática que novos *insights* podem ser coproduzidos nas práticas de ensino (BROWN e DUGUID, 1991).

O termo “comunidade de prática” foi criado por Etienne Wenger e Jean Lave quando estavam pesquisando sobre situações de aprendizagem; Ele surgiu do constructo ‘participação periférica legitimada’. Wenger percebeu que quando as pessoas têm interesse num certo conhecimento, se ligam informalmente para alcançar o aprendizado e também para sua aplicação na prática (WENGER e SNYDER, 2000). De adesão voluntária, sua ação conjunta é sempre renegociada pelos seus membros, precisando de mútuo engajamento para se compartilhar os recursos que os indivíduos vêm desenvolvendo ao longo do tempo. O objetivo dessas comunidades é a disseminação e/ou construção do conhecimento.

As comunidades de prática possuem certas características que as diferenciam de um clube ou uma equipe. Elas têm uma identidade definida por um domínio de interesse compartilhado e esse domínio faz com que se ajudem e compartilhem informação. Além disso, membros de uma comunidade de prática são ‘praticantes’. Desenvolvem um ‘repertório’ de recursos compartilhados (experiências, histórias, memórias...) que lhes permitem compartilhar suas práticas (WENGER, 2007). Ou seja, uma comunidade de prática não se refere apenas a conhecimento técnico e habilidades, envolve uma série de relações entre os membros (LAVE e WENGER, 1991).

Wenger (1998a) identifica vários níveis de desenvolvimento dessas comunidades, a saber:

- Potencial – estágio no qual as pessoas enfrentam situações semelhantes sem se beneficiarem de uma prática partilhada;
- Coalescente – momento em que os membros reconhecem seu potencial;
- Ativo – nível em que os membros estão engajados em desenvolver uma prática;
- Disperso – ocorre quando os membros já não estão tão engajados no compartilhamento, mas a comunidade ainda consegue sobreviver;
- Memorável – aqui a comunidade não desempenha um papel central, mas as pessoas ainda se identificam com a comunidade.

A participação dos indivíduos também varia. Em uma comunidade um indivíduo é de vital importância, em outra, esse mesmo indivíduo tem uma participação marginal. Primeiro, o

indivíduo entra para a comunidade e aprende sobre o contexto, tendo uma participação periférica. À medida que vai se tornando mais competente, vai se envolvendo com os processos principais da comunidade e passa para o nível de participação plena (SMITH, 2003, 2009, 2012).

Todos nós participamos de várias comunidades de práticas ao longo da vida, seja em casa, no trabalho, no clube etc. Podemos ser participantes centrais em uma comunidade de prática e participante periférico em outra. Independente do nível de participação, a aprendizagem nas comunidades de práticas é legitimada (GRAY, 2004).

D' Amorim e Souza (2008) acreditam que esses espaços de aprendizagem são um privilégio para a organização que os tem. Entretanto, Wenger reconhece comunidades de prática em qualquer organização, diferindo apenas quanto ao nível de envolvimento com as organizações. As relações das comunidades de prática com as organizações podem ocorrer das seguintes formas: invisível (quando a comunidade é invisível para a organização e, às vezes, também para seus membros); *bootlegged* (quando a relação é apenas visível, informalmente, para um pequeno grupo que detém o conhecimento); legitimizada (quando é oficialmente sancionada como uma entidade de valor); estratégica (quando é amplamente reconhecida como central para o sucesso da organização); e transformativa (quando é capaz de redefinir o ambiente e a direção da organização).

Wenger (1998b) além de definir o conceito, alerta para que não se confunda com um departamento de uma empresa onde há uma prática pré-estabelecida, nem com uma equipe, onde a execução de uma tarefa é o que mantém os membros unidos, muito menos com uma *network* pelo fato da comunidade de prática ter uma identidade compartilhada pelos membros que não existe numa relação de *network*.

Esse conceito – comunidade de prática - já é conhecido no contexto social e antropológico, e muito recente na área da Administração. Entretanto, é de suma importância nesse momento, dado que na Era do Conhecimento, o ser humano como ser pensante tem sido mais valorizado no mercado de trabalho. Sendo assim, não há como estudar o indivíduo de forma individual e isolada. Por ser o homem um ser gregário, seu estudo deve estar atrelado ao estudo de comunidades. Ou seja, embora a aprendizagem seja individual, ela é influenciada pela interação social do indivíduo.

O termo Comunidade de Prática preocupa a pesquisadora Santos (2012) por dois motivos. Primeiro, porque pode nos parecer familiar e segundo, por facilmente induzir à associação dos dois conceitos, ‘comunidade’ e ‘prática’, sugerindo sempre a coexistência entre eles. A autora relata que Wenger (1998b) alerta para a não obrigatoriedade de tal coexistência. Em *Communities of practice: learning, meaning and identity* ressalta que nem tudo que se denomina comunidade pode ser considerado prática, nem toda prática está atrelada a uma comunidade específica.

Para Wenger (1998b), o termo comunidade refere-se à aprendizagem situada, ao contexto que se dá a aprendizagem e o termo prática está relacionado a um fazer num contexto histórico e social.

Para sintetizar o conceito comunidade de prática e sua diferenciação do termo Equipe, apresentamos o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Comunidades de Prática e Equipes

	Comunidades de Prática	Equipes
Objetivo	Compartilhar o conhecimento e promover o aprendizado numa área	Completar projetos específicos
Membros	Auto seleção; pode ter membros de participação parcial	Seleção de acordo com as habilidades para alcançar o objetivo da equipe; dedicação exclusiva
Organização	Informal; liderança varia de acordo com o tema	Hierárquica; liderança sempre do gerente
Término	Quando há perda do interesse	Quando finda o projeto
Valor	Grupo descobre valor no compartilhamento de conhecimento e informação	Grupo valoriza o resultado do que é produzido

Administração	Administra-se fazendo a conexão entre os membros; assegurando que os assuntos são recentes e valiosos	Administra-se coordenando várias tarefas interdependentes
---------------	---	---

Fonte: Smith and McKeen (2003)

Barrett, Cappleman, Shoib e Walsham (2004) ressaltam que para ocorrer efetivamente a aprendizagem nas comunidades de prática é necessário o uso da tecnologia e a consciência do contexto onde a comunidade está inserida. Já Buchel e Raub (2002) consideram que para que haja criação de conhecimento deve-se pensar não só na criação e administração de comunidades de prática, como também na criação de redes de conhecimento. Aplicando o raciocínio de Bangens e Araújo (2002) às instituições de ensino, as comunidades acadêmicas aprendem umas com as outras em um fenômeno que não é exclusivamente institucional, mas também dependente da distribuição das capacidades de aprendizagem na rede que a instituição de ensino integra.

Embora uma comunidade de prática possa ser organizada sem a tecnologia, com a expansão da internet surgiram as comunidades virtuais de prática (COVP's). Essas comunidades são redes eletrônicas formadas por indivíduos engajados e comprometidos numa certa prática e que compartilham experiências e conhecimentos a respeito de um determinado tema, voluntariamente. Diferem das comunidades de práticas tradicionais por não haver interações face a face. Essas interações agora passam a ser mediadas pelo computador (D'AMORIM e SOUZA, 2008).

VAAST (2004) resalta que as COVP's têm a vantagem de permitir que pessoas que não se conhecem, que estão em diferentes regiões, se comuniquem e obtenham respostas ainda não desenvolvidas em sua comunidade. Entretanto, como as informações são compartilhadas por *e-mails*, as interações não são tão ricas quanto a presencial. Por outro lado, as informações ficam arquivadas e disponíveis a todos os membros para posterior consulta, acrescentam Teigland e Wasko (2004).

D'Amorim e Souza (2008), estudando os autores do conceito, selecionaram fatores que condicionam os processos de aprendizagem nas comunidades de práticas, a saber:

- **Motivação:** a motivação é estimulada pela necessidade de afiliação social, de aprimoramento profissional, de reputação, pelo senso de obrigação etc.;
- **Linguagem Comum e Significado Compartilhado:** para que os indivíduos possam compartilhar informações, é necessário a existência de significado compartilhado e uma linguagem comum para que os indivíduos compreendam o contexto e expressem suas crenças (LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991; ORR, 1996; AMIN e ROBERTS, 2008);
- **Confiança:** a confiança é fundamental tanto para que o indivíduo compartilhe seu conhecimento, quanto para que a informação seja aceita pelos membros da comunidade (LEVIN e CROSS, 2004);
- **Identificação:** o indivíduo toma a iniciativa de participar de uma comunidade que se identifique com seus interesses, ideias e valores.
- **Normas e Obrigação:** normas e obrigação são convenientes para que a comunidade não finde com a perda de interesse dos membros. Elas envolvem os membros num espírito cooperativo;
- **Habilidade Individual:** os novatos aprendem mais nas comunidades de práticas que os especialistas. Esses especialistas têm papel fundamental nessas comunidades;
- **Estrutura da Organização:** o mediador é essencial para o desenvolvimento das comunidades virtuais de prática;
- **Infraestrutura Tecnológica:** a tecnologia é o elo entre os membros de diferentes locais e o compartilhamento da prática.

Essas redes de conhecimento já têm sido ferramenta para o ensino de gestores, visto que o ensino para executivos é um dos maiores desafios das Escolas de Negócios. A área de gestão financeira, por exemplo, diferente dos programas de graduação e pós-graduação em Administração, já busca metodologias alternativas em vez de métodos pedagógicos tradicionais (PARDINI, SILVA JÚNIOR e SANTOS, 2009).

Pardini, Silva Júnior e Santos (2009; p. 14) concluíram, por meio do estudo sobre ensino de executivos, que na aprendizagem em rede:

- O núcleo de aprendizagem é deslocado para o ambiente do grupo. Os professores compartilham com os alunos a responsabilidade do ensino e aprendizado;
- A relação da instituição de ensino que coordena a comunidade virtual de prática com as organizações participantes ocorre de modo bem mais efetivo do que em outros tipos de programas educacionais;
- O processo de aprendizagem é personalizado e flexível, considerando as características das empresas;
- Os programas de redes sustentam fortes relações inter-organizacionais, permitindo o contato e o compartilhamento da informação mesmo após o término do curso;
- O condutor do processo de aprendizagem exerce um papel mais de intermediação do que de intervenção.

Enfim, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2000; p. 29). Sendo assim, a construção de comunidades de prática pode ser uma adequada alternativa para se incentivar o aprendizado contínuo, aproveitar mais a interdisciplinaridade e facilitar o aumento de parcerias em pesquisa.

Após essa apresentação do referencial teórico, segue a da Metodologia da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo, será descrita a metodologia adotada nesse estudo, caracterizando o tipo de pesquisa e o modo como foi feita a coleta e a análise dos dados. Por fim, serão apresentadas as limitações do método proposto.

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa em Administração tem valorizado fortemente a pesquisa quantitativa. Entretanto, esse estudo foi qualitativo, pois nosso objetivo foi entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e daí interpretar esse fenômeno (NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como elemento fundamental, uma vez que valoriza o significado que as pessoas dão às coisas e à vida (GODOY, 1995). Por suas características, os métodos qualitativos têm sido bastante adequados em estudos sobre o ambiente organizacional (NEVES, 1996) e cremos que também foi em se tratando de docentes em instituições de ensino.

Na pesquisa qualitativa há uma grande variedade de epistemologias que orientam a pesquisa como as apresentadas por Lincoln e Guba (2006) no quadro 2 a seguir:

Quadro – 2: Quadro Epistemológico de Lincoln e Guba

Questão	Positivismo	Pós-Positivismo	Teoria Crítica e Outras	Construtivismo	Participativo
Ontologia	Realismo ingênuo – realidade “real”, mas inteligível.	Realismo crítico - realidade “real”, mas apenas imperfeitament	Realismo histórico – realidade virtual influenciada por valores	Relativismo – local e realidades especificamente construídas	Realidade participativa – realidade subjetiva-objetiva, co-criada pela

		e e probabilística - mente inteligível (apreensível).	sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, cristalizados ao longo do tempo.		mente e por um dado cosmos.
Epistemo- logia	Dualista/ objetivista; descobertas verdadeiras.	Objetivista/ dualista modificada; tradição crítica/ Comunidade; descobertas provavelmente verdadeiras.	Transacional/ subjetivista; descobertas mediadas por valores.	Transacional/ subjetivista; descobertas criadas.	Subjetividade crítica na transação participativa com o cosmos; epistemologia ampliada do saber experimental, proposicional e prático; descobertas cocriadas.
Método- logia	Experimental / manipuladora; hipóteses de verificação; sobretudo métodos quantitativos.	Experimental modificada/ manipuladora; multiplismo crítico; falsificação de hipóteses; pode incluir métodos qualitativos.	Dialógica/ dialética	Hermenêutica/ dialética	Participação política na investigação de ação colaborativa; primazia do prático; uso da linguagem baseado no contexto experimental compartilhado.

Fonte: Lincoln e Guba (2006) traduzido por Moura (2012)

A teoria do conhecimento que fundamenta a presente tese é o construtivismo social, pois o socioconstrutivismo permite compreender as práticas de ensino com base na visão de mundo dos próprios docentes, levando em consideração o contexto educacional em que eles estão inseridos.

Vigotski, ao criar o construtivismo sociohistorico buscava superar a visão de homem, educação e aprendizagem em vigor na época. Para Vigotski, os fundamentos do conhecimento científico são assimilados em condições de orientação e de interação social (NÚÑEZ, 2009).

3.2 Estratégia de Investigação

Segundo os critérios sugeridos por Vergara (2010a) quanto aos meios e quanto aos fins, a pesquisa assim se caracteriza:

- Quanto aos fins, trata-se de uma investigação primeiramente descritiva, pois busca apresentar as práticas de ensino dos docentes de mestrado acadêmico e doutorado em Administração que atuam nos programas do Rio de Janeiro e em um programa do Rio Grande do Sul e, em seguida, busca compreendê-las por meio do estabelecimento de relações entre as seguintes categorias: práticas de ensino, aprendizagem, contexto sócio-histórico-cultural, comunidade de prática, educação, relação professor-aluno e avaliação. Ou seja, busca-se compreender os microprocessos de aprendizagem, que são, segundo Nérís e Loiola (2006; p.6) “os relatos dos pesquisados que são vistos pelos próprios pesquisados e pelos pesquisadores como representativos de experiências de sujeitos particulares, em organizações particulares, as quais vivenciam processos e resultados de aprendizagem”.
- Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, já que buscou informações na literatura, e também de campo, pois foi feita uma investigação empírica nas instituições de ensino selecionadas, a saber: EBAPE /FGV, IAG/ PUC-Rio, COPPEAD/ UFRJ e UFRGS, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos durante os meses de setembro a dezembro de 2012. Foram entrevistados 45 docentes e 16 discentes conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Entrevistas Realizadas

Entrevistados	FGV	PUC-Rio	UFRJ	UFRGS	Total
Docentes	11	10	12	12	45
Discentes	10	3	1	2	16
Total	21	13	13	14	61

3.3 Seleção dos Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são aqueles que fornecem os dados para realizar o estudo. A população dessa pesquisa é composta por todos os professores que lecionam no mestrado acadêmico e no doutorado em Administração da EBAPE/ FGV, do IAG/ PUC-Rio, da COPPEAD/ UFRJ e da UFRGS e seus alunos.

A escolha de quatro instituições de ensino superior deve-se ao fato de que no início da pesquisa decidiu-se por entrevistar docentes e discentes das três instituições que ofereciam os cursos de mestrado acadêmico e doutorado em Administração no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, a fim de enriquecer a pesquisa, foi incluída uma instituição de fora do estado do Rio, a UFRGS. Essa instituição foi selecionada por apresentar tradição e rigor acadêmico semelhantes aos das instituições fluminenses.

O mestrado acadêmico e o doutorado em Administração da UFRGS apresentam nota 7 na avaliação da CAPES. E a FGV- RJ, a COPPEAD/ UFRJ e a PUC-Rio, possuem nota 5 tanto no mestrado acadêmico quanto no doutorado (CAPES, 2010).

Foram entrevistados professores titulares ou adjuntos dessas instituições, com no mínimo 5 anos de experiência na docência do ensino superior e alunos de mestrado acadêmico e doutorado das turmas de 2010, 2011 e 2012.

Os nomes das instituições de ensino foram substituídos pela letra U e por uma numeração escolhida aleatoriamente. Da mesma forma, os nomes dos entrevistados foi substituído pela letra E e numerados. Além disso, ainda para garantir o anonimato dos entrevistados, a formação dos docentes foi apresentada apenas por área de formação e não pela graduação especificamente.

Quadro 4 – Docentes Entrevistados

Entrevistado	Gênero	Faixa Etária	Formação	Tempo no Magistério
E1	F	55 - 65	Ciências Humanas	Mais de 30 anos
E2	F	25 - 35	Ciências Sociais	Mais de 5 anos
E3	M	65 - 75	Ciências Exatas	Mais de 30 anos
E4	M	55 - 65	Ciências Exatas	Mais de 30 anos
E5	M	35 - 45	Ciências Exatas	Até 5 anos
E6	M	35-45	Ciências Exatas	Até 5 anos
E7	M	55-65	Ciências Exatas	Mais de 30 anos
E8	F	45-55	Ciências Naturais	Mais de 10 anos
E9	M	35 - 45	Ciências Sociais	Mais de 5 anos
E10	M	55 - 65	Ciências Exatas	Mais de 15 anos

E11	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 30 anos
E12	M	35 - 45	Ciências Sociais	Até 5 anos
E13	F	45 - 55	Ciências Humanas	Mais de 10 anos
E14	F	35 - 45	Ciências Sociais	Mais de 5 anos
E15	F	55 - 65	Ciências Exatas	Mais de 30 anos
E16	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 20 anos
E17	F	55 - 65	Não informou	Mais de 20 anos
E18	M	45 - 55	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E19	M	65 - 75	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E20	M	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E21	M	45 - 55	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E22	F	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E23	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 30 anos
E24	F	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 30 anos
E25	M	35 - 45	Ciências Sociais	Mais de 10 anos

E26	M	35 - 45	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E27	F	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 30 anos
E28	M	45 - 55	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E29	F	35 - 45	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E30	M	35 - 45	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E31	M	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 20 anos
E32	M	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E33	M	45 - 55	Ciências Exatas	Mais de 10 anos
E34	M	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 5 anos
E35	M	55 - 65		Mais de 30 anos
E36	M	75 - 85		Mais de 30 anos
E37	F	35 - 45	Ciências Naturais	Mais de 5 anos
E38	F	55 - 65	Ciências Humanas	Mais de 20 anos
E39	M	55 - 65	Ciências Exatas	Mais de 30 anos
E40	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 20 anos

E41	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 20 anos
E42	M	55 - 65	Ciências Sociais	Mais de 20 anos
E43	F	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 20 anos
E44	M	45 - 55	Ciências Sociais	Mais de 10 anos
E45	F	35 - 45	Ciências Humanas	Mais de 5 anos

Quadro 5 – Discentes Entrevistados

Entrevistado	Genêro	Faixa Etária	Turma
E46	M	25-35	Doutorado 2010
E47	F	25-35	Mestrado 2012
E48	F	25-35	Mestrado 2012
E49	M	25-35	Mestrado 2012
E50	M	35-45	Doutorado 2010
E51	M	35-45	Doutorado 2010
E52	F	35-45	Doutorado 2012

E53	F	35-45	Doutorado 2012
E54	F	35-45	Doutorado 2010
E55	M	45-55	Doutorado 2010
E56	F	35-45	Doutorado 2010
E57	M	35-45	Doutorado 2011
E58	F	25-35	Doutorado 2011
E59	F	35-45	Doutorado 2012
E60	F	25-35	Doutorado 2011
E61	F	25-35	Doutorado 2011

3.4 Coleta de Dados

Como explicado na seção 3.2, a pesquisa foi bibliográfica e empírica. Os dados secundários foram coletados por meio de pesquisas em periódicos da área e na literatura em geral. Os dados primários foram coletados no campo, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas nos meses de setembro a dezembro de 2012. Buscamos obter dos docentes dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado em Administração as seguintes informações:

- Qual sua corrente epistemológica e sua importância para o ensino em Administração;
- Como a Administração afeta a sociedade e como o ensino da Administração tem evoluído para se adaptar às transformações da mesma;

- O que a experiência de vida do aluno significa no seu processo de aprendizagem;
- Como é sua relação professor-aluno, como ela contribui para a construção do conhecimento e o que gostaria de mudar.

Dentre os métodos de coleta de dados, a entrevista foi escolhida por ser bastante útil quando se quer obter informações “de dentro do indivíduo”, sua experiência vivida, como ressaltam Cannell e Kahn (1974), apontados por Vergara (2008). Esse método é bastante adequado uma vez que aqui o objetivo é a experiência docente do entrevistado.

Antes do início de cada entrevista, explicitamos aos entrevistados o objetivo e a relevância do estudo, exaltamos a confidencialidade da pesquisa e a importância de suas informações, já que se trata de experientes pesquisadores.

As entrevistas foram compostas por perguntas (ver Apêndice A), que possibilitam maior riqueza de detalhes, encorajando sempre o compartilhamento de suas experiências docentes com o entrevistador.

O tema *Ensino e Pesquisa em Administração*, mais especificamente, práticas de ensino dos docentes de mestrado acadêmico e doutorado em Administração permite uma variedade de enfoques de acordo com a corrente epistemológica de cada docente. Essa diversidade de abordagens nos requereu um rigoroso cuidado na forma de conduzir a entrevista a fim de que nossa corrente epistemológica (socioconstrutivista) não se tornasse uma barreira ao diálogo com o docente entrevistado, nem fosse obstáculo à compreensão da relação ensino-aprendizagem resultante de outras epistemologias.

As informações dos discentes dos programas de mestrado acadêmico ou de doutorado em Administração da EBAPE/ FGV, do IAG/ PUC-Rio, da COPPEAD/ UFRJ e da UFRGS também foram coletadas por meio de entrevistas, nas quais os respondentes tiveram a oportunidade de expressar o que buscam num curso de pós-graduação *stricto-sensu*, o que esperam do mercado de trabalho, seja na área acadêmica, seja na executiva e se o curso está atendendo às suas expectativas (ver Apêndice B).

Uma vez que nos encontrávamos imersos no ambiente cotidiano da academia, por fazer parte, como discente, de um dos programas de doutorado cujos docentes e discentes foram

entrevistados, possibilitou que a análise do conteúdo dessas entrevistas fosse complementada por observações *in loco* dos microprocessos de aprendizagem.

Em cada uma das instituições de ensino pesquisadas, foi feito um contato por e-mail com os professores doutores que tinham pelo menos cinco anos de experiência na docência. À medida que o e-mail era respondido, agendava-se a entrevista. Mais da metade dos professores contatados não aquiesceu em conceder a entrevista.

3.5 Tratamento dos Dados

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa, pelo fato desta ser apoiada no estudo da linguagem. Sendo a língua uma “representação social, constituída e constituinte em seu contexto geral, expressa o conjunto de valores e crenças, o esquema interpretativo subjacente ao comportamento dos sujeitos em diferentes sistemas sociais” (DELLAGNELO e SILVA, 2007, p.115).

A história da Análise de Conteúdo teve, oficialmente, seu início em 1927 com o estudo de H. Lasswell *Propaganda e technique in the world war*. Nas décadas de 40 e 50, a aplicação do método começou a se diversificar, embora continuasse sob a epistemologia positivista. Mas no início dos anos 1950 a etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise e a linguística se juntam à sociologia, à psicologia, à ciência política e aos jornalistas e propõem uma contribuição (BARDIN, 2011). Com o decorrer dos estudos, as análises qualitativas foram conquistando espaço no método (GODOY, 1995). Na década de 70, Lawrence Bardin faz um estudo aprofundado sobre Análise de Conteúdo e será a abordagem utilizada nessa pesquisa.

O objetivo da Análise de Conteúdo é compreender, de forma crítica, o sentido das comunicações, bem como seu conteúdo (manifesto ou latente) e suas significações (CHIZZOTTI, 2006). Busca-se identificar o que foi dito sobre o assunto (VERGARA, 2010b).

Em 1977, Bardin define esse procedimento como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

E divide o método em três fases:

- 1- Pré-análise: fase de organização do material a ser analisado;
- 2- Exploração do material: momento de definir as categorias, identificar as unidades de registro e as unidades de contexto (em função de possíveis ambiguidades). Fase de extrema importância pois trata-se do material que será, em seguida, estudado profundamente;
- 3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ocorre aqui a intuição, reflexão e crítica do pesquisador.

Para decodificação do que estava sendo comunicado foi utilizada a análise de categorias por meio de uma grade mista, ou seja, foi criada, primeiramente, uma lista de categorias inspiradas no referencial teórico, a saber: Aprendizagem, Comunidade de Prática, Contexto Sócio-histórico-cultural, Educação, Práticas de Ensino e Relação Professor-Aluno e, posteriormente, foi acrescentada uma categoria que emergiu do campo: Avaliação. Trata-se de categorias fundamentadas no construtivismo e, portanto, convém especificá-las e esclarecer seus significados. São eles:

- Aprendizagem: a aprendizagem, para Vigotski, é um processo de ensino-aprendizagem no qual participa quem ensina, quem aprende e a relação desses (VERGARA, 2003).
- Avaliação: no construtivismo, o aluno é avaliado de forma contínua. A avaliação tem um caráter de diagnóstico e não punitivo. Além disso, professor e aluno se auto-avaliam.

- Comunidade de Prática: trata-se de um espaço de aprendizagem construído voluntariamente e informalmente por indivíduos que desejam alcançar um aprendizado e sua aplicação prática (WENGER e SNYDER, 2000).
- Contexto sócio-histórico-cultural: refere-se ao mundo ou realidade dos membros de uma sociedade. Esse mundo tem origem no pensamento e na ação dos indivíduos por meio da consciência (BERGER e LUCKMANN, 2011). A origem da consciência e do pensamento está na interação entre o organismo e a vida social.
- Educação: para o socioconstrutivismo a educação é alcançada quando o educando alcança sua autonomia.
- Práticas de Ensino: representa as atividades desenvolvidas no ambiente educacional (SOUZA, 2012).
- Relação Professor-Aluno: o professor cria situações em busca do estabelecimento da reciprocidade intelectual e da cooperação entre os alunos (MIZUKAMI, 2010).

A partir da década de 60 a análise de conteúdo passou a poder ser feita com o apoio de *softwares* (BARDIN, 1977; BAUER, 2002; VERGARA, 2010b). Em 2004, a variedade de programas computacionais à disposição no mercado para nos auxiliar no tratamento dos dados para uma análise de conteúdo já era vasta (TESCH, 1990; KELLE, 2002; VERGARA, 2010b). Nessa enorme lista, selecionamos o ATLAS/ti como apoio por termos disponível na instituição de nosso doutoramento.

3.6 Limitações do Método

Qualquer estudo apresenta limitações. Elas podem ser decorrentes da escolha do pesquisador ao delimitar seu estudo, como do método escolhido.

Como não seria possível analisar informações de docentes e discentes de todas as instituições de ensino superior que oferecem mestrado acadêmico e doutorado em Administração no

Brasil, o estudo se limitou a abordar as instituições do estado do Rio de Janeiro e apenas uma universidade de outro estado, a saber: a UFRGS, no Rio Grande do Sul.

A metodologia escolhida apresenta como limitação uma dificuldade de conseguir entrevistar os docentes e que eles aceitem expor suas práticas de ensino, bem como expor a relação ensino-aprendizagem entre eles e os alunos e seu nível de abertura para a formação de comunidades de prática com seus colegas docentes. Embora tenha se alcançado o número de 45 entrevistas com professores, mais da metade do corpo docente de cada instituição se recusou a participar da pesquisa.

Entrevistar discentes ainda foi um desafio maior. De um total de 16 entrevistas, 10 eram alunos da EBAPE- FGV, 2 da UFRGS, 1 da COPPEAD e 3 da PUC-Rio.

Além disso, nosso viés epistemológico também é um limitador na interpretação dos dados, uma vez que, uma forma de ver é, também, uma forma de não ver (MORGAN, 2002). Oliveira *et al* (2003) corroboram dizendo que embora o método da análise de conteúdo tenha o rigor científico, a codificação é feita intuitivamente pelo pesquisador.

A seguir, será descrita a Análise dos Dados dos Docentes.

4 ANÁLISE DOS DADOS DOS DOCENTES

O processo de análise dos dados ocorre em dois momentos: no primeiro foi feita a análise de dados secundários, por meio de *papers* e literaturas diversas. Essa análise permitiu a construção do referencial teórico dentro de uma perspectiva socioconstrutivista no contexto do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, a saber: mestrado acadêmico e doutorado em Administração.

Num segundo momento, esse arcabouço teórico tornou possível a coleta de dados primários com docentes e discentes de determinadas instituições do ensino superior. A análise desses dados primários foi realizada por meio do método de análise de conteúdo.

4.1 As Categorias

Para a análise dos dados dos docentes foram eleitas as seguintes categorias de análise: Aprendizagem, Avaliação, Comunidades de Prática, Contexto sócio-histórico-cultural, Educação, Práticas de Ensino e Relação Professor-Aluno.

4.1.1 Aprendizagem

Para Vigotski a aprendizagem é um processo no qual participa tanto quem ensina quanto quem aprende; é um processo social, no qual o educando é tão ativo quanto o educador. O ser humano se constitui na sua relação com o próximo. Sendo assim, educadores que seguem a teoria de Vigotski, como Gherardi, Blacker, Brown e muitos outros acreditam que a Administração como ciência não pode estar separada da Administração na prática pois é dessa interação que surgem novos *insights*. Consequentemente, a aprendizagem passa a ser uma atividade social e não uma simples atividade cognitiva. Por isso, no processo de categorização foi criada a categoria Aprendizagem, a fim de identificar se os docentes consideram a aprendizagem uma atividade individual ou social. Embora alguns docentes ainda acreditem que a aprendizagem é uma atividade individual, alguns professores já privilegiam a aprendizagem social.

O entrevistado 1 ressaltou o que John Dewey em 1916 já dizia e que foi corroborado por Vigotski: a aprendizagem baseia-se na experiência do educando. Ele cita que o aluno não é uma tábula rasa que receberá conhecimento e que se deve considerar suas experiências, seu conhecimento, suas expectativas e seus sentimentos se quisermos contribuir para o progresso do aluno. Além disso, o entrevistado 1 resalta que a aprendizagem é social, na qual todos aprendem. Ele acredita que boa parte da reflexão sobre o conhecimento das várias áreas, talvez comece a ser revista numa pergunta de um aluno em sala de aula, que faz você pensar num aspecto que nunca tinha pensado. Então o aluno nesse sentido não pode ser paciente, ele tem que ser agente também.

O entrevistado 2 ressaltou um ponto importante no processo de aprendizagem segundo Vigotski: a interação. Para esse bielo-russo a aprendizagem é um processo social integrado entre o homem e a sociedade e a experiência dessa interação. Este entrevistado explica que a interação no processo de aprendizagem é importante pelo fato de não ser uma via de mão única em que só um dos agentes detém o conhecimento e o outro passivamente apenas absorve. Aluno e professor precisam interagir para que o processo de aprendizagem seja mais eficiente, coadunando com as ideias de Vigotski.

O entrevistado 26 também destacou a importância da interação com os alunos. Ou seja, embora os docentes do ensino superior, mais especificamente, do mestrado e doutorado em Administração, não tenham conhecimento de pedagogia, eles já começaram a criticar, talvez por ter constatado na prática, a ideia de que o aluno é um repositório de conhecimento, já tanto criticado por Paulo Freire e outros educadores.

O entrevistado 25 resume bem esse posicionamento dos docentes:

“Ele tem que ser o papel mais proativo possível. O aluno não pode ser um, eu vou usar um dos clichês na educação, os pedagogos estão cansados de falar isso e ninguém entende, aluno não é repositório de conhecimento.” (E25)

Do grupo de entrevistados docentes que compõem essa pesquisa, pode-se constatar que alguns se identificam com a abordagem humanista de Carl Rogers, da aprendizagem significativa, para descrever o processo de aprendizagem, no sentido de achar que o aluno precisa ter

liberdade para aprender, pois o aprendizado significativo só ocorre com a auto-descoberta, ou seja, ninguém ensina nada a ninguém, sendo o professor um mero facilitador do processo.

O entrevistado 3 comentou que para o processo de ensino aprendizagem ter resultado, ele deve ser descentralizado, no sentido de ser mais aprendizado em vez de ensino pois ninguém ensina nada a ninguém. Os ensinamentos, ou seja, o perfil do ensino, nada mais é do que um processo de facilitação do aprendizado.

Se tiver que haver uma centralidade, corrobora o entrevistado 10, essa centralidade deve estar no aluno, não no professor, uma vez que ninguém ensina nada a ninguém. Carl Rogers, afirma exatamente isso, a centralidade deve estar no aluno e o ensino deve ser abolido. Ao reconhecer que ninguém ensina e sim o aluno que aprende, o docente passa a favorecer a discência ativa, onde o aluno é o sujeito do processo de ensino – aprendizagem e o professor um facilitador desse processo, acrescenta o entrevistado 27.

O entrevistado 45 resumiu, de forma mais popular, o sentimento por trás da afirmação dos docentes ao dizer: “o aprendizado está sendo gerado ali por todo mundo, o professor não é o dono da verdade.”

Nenhum dos respondentes apresentou sua opinião fundamentada em nenhuma teoria pedagógica, todos relataram o que presenciavam na prática com seus alunos. A maioria deles, até alguns que acreditam que é possível transmitir o conhecimento, defendeu que o aluno precisa ser pró-ativo, ser o sujeito da construção do conhecimento.

O docente 42, embora não tenha declarado diretamente sua escolha epistemológica e tenha afirmado que nunca participou de nenhum curso de didática, em seu discurso parece que sua pós-graduação o ajudou muito não apenas com conhecimento técnico, mas também na sua formação como professor:

Eu formei muito a minha consciência acerca desse papel na pós-graduação. Porque ali eu encontrei professores, entre eles a Sylvia Vergara, que tinham um olhar para o estudante, valorizante, estimulante e que me ensinou, esse olhar me ensinou a também me ver assim e ver

os meus colegas dessa maneira. Então no exercício da docência, já com essa formação, eu sempre olhei o estudante como alguém que está ali para produzir comigo conhecimento. (E42)

Os docentes reconhecem a importância do aluno nesse processo e estão adotando posicionamentos mais ecléticos. No campo, pode ser constatado que só a abordagem tradicional não está mais satisfazendo o docente. Até os professores mais “cartesianos” estão em busca de maior participação discente.

O professor não é só um transmissor, o professor particularmente na pós-graduação é um aprendiz também, o professor é um estudante. É o que se chama efetivamente de estudante, o professor na pós-graduação. Porque ele está permanentemente estudando, ele tem que estar permanentemente estudando, pensando, tendo novas soluções, novas ideias e são coisas que vai posteriormente transmitir pros alunos. O papel de transmissor é importante porque ele transmite não só seus descobrimentos, as suas ideias, etc, mas ele também pode transmitir e com frequência muito grande transmite as ideias e descobrimentos dos outros. Ele dá um corpo de conhecimento razoavelmente estruturado pro aluno. O aluno por outro lado não é simplesmente um receptor desse corpo de conhecimentos, ele recebe esse conhecimento e processa esse conhecimento também. E ao fazer isso tem condições de pensar coisas novas, diferentes, como a gente diz contestar certas afirmações, assim por diante. Isso é outra coisa que eu acho interessante no meio do próprio mestrado é de você ter às vezes um aluno dizendo: Professor, não é assim não! (E39)

Alguns docentes estão adotando uma atitude mais humanista, acreditando que a centralidade tem que estar no aluno, que ninguém ensina nada a ninguém, que é o aluno que aprende, sendo o professor um facilitador do processo; outros, mesmo inconscientemente adotam uma postura mais construtivista, pautados na preocupação com a interação entre professor e aluno e conscientes de que ambos aprendem nesse processo de aprendizagem.

Eles ressaltaram também que no contexto sócio-histórico e cultural que vivemos hoje em dia, com as transformações que têm ocorrido na sociedade, não há lugar para a passividade discente.

Se nós pensarmos no sentido mais atual da educação o aluno tem hoje como o papel dele um papel ativo, o aluno não é mais um tomador de conhecimento do professor, não, hoje em dia o aluno interage muito, então acho que o papel principal dele na educação é assimilar o conhecimento, por na prática e tentar dar o *feedback* do que é feito. (E20)

Um docente destacou a importância da afetividade, assim como o construtivista Henri Wallon na Psicogênese da pessoa completa que defende a integração entre a afetividade e a cognição. O entrevistado 42 defendeu que a afetividade, o carinho, o respeito e a valorização do aluno são fundamentais para o aprendizado. Ele argumenta que muitas vezes o aluno não gosta da disciplina por causa do professor e não devido à disciplina em si. Segundo a experiência desse docente, alunos que no ensino médio tiveram muita dificuldade no aprendizado da matemática, tiveram excelentes resultados nessa disciplina na graduação e pós-graduação ao estudarem com professores mais afetivos, mais carinhosos e mais receptivos.

Essa atitude mais eclética foi encontrada na maioria dos docentes entrevistados. Mas, não se pode negar que a abordagem tradicional ainda é predominante. Outros professores ainda não têm esse mesmo ponto de vista. Ao ser perguntado sobre o papel do aluno nesse processo um deles respondeu que não sabia. Esses professores têm uma visão baseada no paradigma funcionalista, ou seguindo os critérios adotados por Mizukami (2010), adotam a abordagem tradicional. Isso é constatado quando esse mesmo professor relata que o papel do professor no processo de aprendizagem

“é se manter atualizado para poder passar todo o conhecimento que o aluno precisa”.(E16)

Ou seja,

“ele é sem sombra de dúvida um transmissor de conhecimento”. (E39)

Há também quem identifique o aluno como cliente e o papel do processo de aprendizagem é ensinar ao aluno as competências que ele precisa ter para ser um bom gestor. Essa atitude pode ser percebida pelo relato do entrevistado 17. Ele diz:

“Mas o aluno é ao mesmo tempo o cliente e o insumo né, é fundamental inclusive nesse processo de aprendizagem hoje para alavancar competências e desenvolver competências de inovação.” (E17)

Na U4 um entrevistado relatou que “ensinar no Brasil é muito difícil”. O processo de aprendizagem é falho desde a base. Esse docente foi o único que relacionou a aprendizagem no nível de graduação e pós-graduação com a aprendizagem em nível fundamental e médio, considerando o processo de construção do conhecimento contínuo e inacabado. Para ele o ensino em Administração está em crise porque o ensino de base está em crise. Ele também declara que um dos motivos da crise é a dificuldade do aluno discutir um tema proposto. Isso é reflexo da abordagem tradicional adotada no Brasil na qual o aluno não pensa, é apenas um repositório de conhecimento, ou melhor, de informação, pois se o aluno não reflete sobre o que está sendo dito, a informação não vira conhecimento. Como ele foi o único que levantou esse problema, citá-lo diretamente enriquece. Eis suas palavras:

As minhas aulas são todas de discussão, isso é outro problema brasileiro... Nos EUA você pergunta: quem quer responder a pergunta 1? 16 pessoas levantam a mão. Tem uns professores que pega um que não levantou a mão... Manda falar ... e todo munda abaixa a mão, fica quietinho, ninguém interrompe ninguém. Aqui no Brasil 5 levantam a mão e apontam para o sexto (porque sabem que ele preparou o caso melhor)... interrompem o cara toda hora, discutem em paralelo, tudo que não pode fazer em método de casos o brasileiro faz... mesmo no mestrado. Qual é a razão disso, eu fui pesquisar... Nos EUA nos primeiros anos da escolinha, lá na escola primária, ele já tem uma cadeira chamada debate e quase sempre tem uma cadeira [...] onde o cara aprende a interpretar textos e isso os acompanha até o fim do *high school*. Levantar a mão, só falar quando for permitido[...]. Aqui o cara chega no mestrado sem nunca ter ouvido falar em caso. (E36)

Com os dados dessa categoria pode-se perceber que para muitos docentes a aprendizagem não é mais um processo de cognição individual, mas sim, um processo social, coletivo e situado, conforme os autores construtivistas já haviam dito. O ensino em pós-graduação em administração, para esses entrevistados não pode estar descolado da prática diária desse administrador-discente e a avaliação desse processo deve ser contínua.

4.1.2 Avaliação

A avaliação, segundo a epistemologia construtivista, deve ocorrer de forma contínua, no dia-a-dia, não de maneira estanque por meio de provas eventuais. Convém também que o aluno se autoavalie e avalie o desenvolvimento da disciplina. Uma vez que o processo de aprendizagem é social, coletivo, situado e aprende educador e educando, ou seja, é um processo de construção do conhecimento, a avaliação também deve ser feita de forma contínua, não sendo só o professor quem avalia o aluno mas o aluno também deve se avaliar, avaliar o conteúdo programático e avaliar como o educador contribuiu para o seu desenvolvimento. Logo, a fim de identificar os microprocessos de aprendizagem nas instituições de ensino, saber como os docentes lidam com a avaliação, de uma maneira geral, é importante.

Embora nenhum docente tenha declarado que adotava uma abordagem cognitivista, fundamentada na epistemologia construtivista, alguns professores disseram que a avaliação do aluno é contínua e outros até afirmaram realizar com os alunos uma autoavaliação, bem como a avaliação da disciplina.

“Eu tenho por hábito fazer uma avaliação da disciplina todo semestre pedindo que eles avaliem a disciplina e se autoavaliem.” (E1)

O entrevistado 5, embora avalie os alunos por meio de provas, pede que os alunos respondam uns formulários anonimamente ao final do curso, avaliando o curso e o professor. Essa mistura de abordagens, ora adotando características tradicionais, ora processos mais alternativos é bastante comum nos mestrados e doutorados em Administração pesquisados.

Dos relatos sobre autoavaliação, um chamou atenção:

“Eu fiz uma autoavaliação e esqueci de passar para os alunos.” (E13)

Dado o contexto tradicional em que foram construídas as universidades no Brasil, acredita-se que o docente 13 pode ter sido influenciado por esse contexto e acabou esquecendo de aplicar uma prática construtivista.

Um outro exemplo que pode confirmar a influência do contexto na prática do docente pode ser vista com o entrevistado 38. Esse entrevistado realiza dinâmicas para que ocorra a interação entre os alunos, seguindo uma abordagem mais construtivista, pede um trabalho ao final da disciplina, mas dá uma prova e justifica que é apenas pró-forma. Se o docente não acredita que a prova seja um instrumento necessário de avaliação por já ter realizado as dinâmicas e solicitado um trabalho final, mas ainda assim aplica uma prova, essa atitude é uma tentativa de manter o *status quo*, devido à força que a abordagem tradicional ainda exerce sobre a instituição que o docente trabalha. Ele diz:

eu trabalho muito com dinâmicas, então nas dinâmicas você vê e depois eles fazem um trabalho final, tem uma provinha que é mais pro forma. Eu vejo nos debates, eu vejo nas dinâmicas, nas análises das dinâmicas dos casos como o pensamento, como eles vão evoluindo, como eles vão percebendo as coisas que podem ser analisadas de diferentes formas. (E38)

O docente 26 em nenhum momento mencionou o construtivismo de forma declarada mas defendeu fortemente os pontos de vista dessa epistemologia. Ele relatou que gosta de trabalhar com avaliação continuada por não acreditar que prova avalie alguém. Ele continua, dizendo que nem em disciplinas quantitativas, como a Estatística, a avaliação deva ser por meio de provas. Pois ele dá aulas no curso de Administração, uma ciência interdisciplinar e que deve ser “encarada” como tal. Logo a forma mais adequada de se avaliar é por meio da participação em sala de aula. Como o aluno vai construindo o conhecimento ao longo do curso.

Vários outros docentes, cada um à sua maneira, se preocupam em avaliar todo o processo de aprendizagem. Quer seja por meio da assiduidade e realização das tarefas, seja pelas respostas ao debate proposto, ou pela reação dos alunos, ou seja, o interesse pela disciplina, mas de uma maneira ou de outra vão avaliando ao longo do processo, conforme sugere o construtivismo.

O docente 39 relatou que ele avalia pelo interesse do aluno; entretanto, ressaltou que se um aluno de graduação não demonstra interesse pela disciplina pode ser por falta de afinidade com a matéria, mas se um aluno de pós-graduação, que escolhe as cadeiras de acordo com seu

interesse, demonstra-se apático, há grandes chances da culpa ser do professor. Então é momento de parar e rever o plano de aula, ver se está adequado à turma etc.

A maior parte dos docentes entrevistados destacou a participação do discente como forma mais eficaz de avaliação. Porque é por meio da participação do aluno que se avalia se os artigos foram lidos e compreendidos, se o aluno consegue sustentar sua argumentação fazendo associação dos textos da aula com outros textos já lidos e assim o professor é capaz de avaliar como está sendo construído o conhecimento do aluno, como está evoluindo a argumentação do educando. Esse é o ponto-chave de avaliação para a maioria dos docentes, em se tratando de mestrado e doutorado. Essa forma de avaliação é condizente com a avaliação fundamentada no construtivismo. Pois é uma avaliação contínua, ou seja, acontece em todas as aulas, a discussão de artigos promove uma interação entre os alunos, cada um relata, além do que extraiu do texto, um pouco da sua história de vida etc.

O entrevistado 25 justificou a avaliação contínua como única forma de avaliação diagnóstica. Pois, segundo ele, se a avaliação for apenas no final do período não há mais o que fazer. Ele diz: “Eu vou avaliando durante, eu vou perguntando a turma, porque se avaliar no final a turma não se beneficia mais, não é?” (E25)

Há docentes que avaliam também o interesse pela disciplina demonstrado fora da sala de aula:

“Não só nas aulas, mas você percebe sempre os alunos que te enviam e-mails, que são voluntários, são sempre os mesmos alunos.” (E11)

Houve um docente na U4 que resolveu unir a sua avaliação dos alunos com a forma com que ele é avaliado pela CAPES. Percebe-se que esse entrevistado transformou um microprocesso de aprendizagem num macroprocesso de aprendizagem, a fim de se adequar ao sistema, ou seja, para seguir as regras do jogo. Ele diz:

... o sistema internacional é assim, o valor vem da sua produção de pesquisa e não da sala de aula. Esse é o modelo internacional. E eu acredito firmemente que o modelo brasileiro está se encaminhando para isso cada vez mais, as normas são nesse sentido. Para mim, eu não luto

contra isso, ao contrário, eu crio, eu tento criar instrumentos que sejam facilitadores dessa sinergia. (E44)

Além de se declarar adequado às regras do jogo, o docente 44 explicou como ele faz para ser bem avaliado. Ele explica:

Eu dou uma disciplina de [xxx] no mestrado, vinte horas nessa disciplina é discussão de artigos acadêmicos e discussão de casos. Mais ou menos metade, dez horas, discussão de artigos acadêmicos e dez horas de discussão de casos, organizados por sessão e por temas. As outras vinte horas são feitas em campo. Então eu separo a turma em grupo de três alunos, escolho junto com eles empresas, muitas vezes de ex-alunos dos programas executivos, para franquear o acesso. E eles vão para lá para identificar, diagnosticar e propor soluções para esse problema. E ao longo das vinte horas, eles fazem um relato desse trabalho que eles fizeram. Eu pego esse relato, isso acontece no segundo semestre, no primeiro semestre do próximo ano, eu dou a disciplina de [xxx] no doutorado, eu uso esse relato como matéria prima para eles fazerem avaliação de casos de ensino. Porque eles têm que ter uma prática de como elaborar um caso de ensino e como avaliar um caso de ensino. Esse *feedback* que é o resultado do trabalho dos alunos do doutorado, volta para aquele grupo de alunos do mestrado. Eles ajustam o caso, escrevem junto comigo as notas de ensino e a gente submete isso para um *journal*. (E44)

Embora o perfil docente tenha mudado, ainda há os que adotam a abordagem tradicional de avaliação, por meio de provas ou trabalhos estanques.

O campo também apresentou alguns docentes de disciplinas quantitativas, geralmente mais tradicionais, mais flexíveis a novas abordagens. O entrevistado 19, embora realize testes objetivos, executa também trabalhos em grupo, a fim de promover a interação entre os alunos e se preocupa em elaborar trabalhos que reflitam a vida real, considerando o contexto do aluno.

“Eu avalio normalmente com testes objetivos e trabalhos de grupo para solucionar, de preferência, problemas da vida real.” (E19)

Um outro entrevistado, que a princípio se apresentou bastante positivista, mas que por meio da categoria Avaliação pode-se perceber sua preocupação, ainda que bastante inicial, com a interdisciplinaridade da ciência da Administração, foi o vigésimo entrevistado. Ele afirma categoricamente que os alunos fazem prova, “mas” fazem um artigo que é concluído em outra disciplina. Ele afirma: “Meus alunos fazem prova, mas eles começam um artigo acadêmico que vão terminar na aula dele (o professor da disciplina seguinte).” (E20)

Na U4, há um docente que deseja que a prova seja um “suplemento de aprendizagem” pois seu objetivo é ensinar e não aferir, mas em seguida, afirma que os trabalhos são aferição do conhecimento.

No mestrado eu faço três avaliações durante o curso. Meu curso é de 20h só, é um curso pequeno, porque no Brasil só tem 4 casos bons: [...]. Faço trabalho de grupo e um trabalho final. Eu não faço prova final, faço três aferições parciais, porque o objetivo é ensinar, não é aferir. O objetivo é transformar a prova num suplemento de aprendizagem. Então eu dou um trabalho para três alunos fazerem uma análise crítica da situação atual ... As outras três avaliações são aferição de conhecimento. Peço uma página sobre o que foi compreendido no caso ... Então eu não faço aferição. A minha aferição é pela avaliação que eles fazem da cadeira. (E36)

O campo demonstra que embora os docentes tenham interesse em fazer uma avaliação mais robusta do que uma mera prova, o fato dos docentes não terem realizado um curso de didática, ou seja, tenham apenas o conhecimento técnico e não o conhecimento pedagógico, suas formas de avaliação não são fundamentadas epistemologicamente e isso pode gerar certa confusão quanto ao verdadeiro objetivo da avaliação, como visto com o entrevistado 36.

Para os construtivistas, conforme ressaltado por Carretero (1997) e citado anteriormente neste trabalho, o conhecimento é construído no dia-a-dia por meio das interações pessoais e na coletivização das vivências individuais. Alguns docentes comentaram sobre a importância da interação do aluno ao dizerem que avaliam o resultado das suas aulas pela interação do discente, pela “temperatura da aula” etc.

Tanto na categoria Aprendizagem quanto na categoria Avaliação, pode-se perceber que os docentes estão tendo uma atitude menos tradicional. Eles estão mais abertos a novas abordagens, por sentirem essa necessidade no dia-a-dia em sala de aula. Uma boa oportunidade para se criar novas práticas a fim de melhor atender aos discentes é por meio da construção das comunidades de práticas.

4.1.3 Comunidade de Prática

Comunidades de prática são espaços de aprendizagem construídos voluntariamente por praticantes que desejam construir e disseminar um conhecimento. Para os construtivistas esses espaços são importantes também no campo da Administração pelo fato das atividades da organização serem resultantes de uma rede social onde eles adquirem os atributos da instituição a que pertencem (LAW, 2012), influenciados pela cultura organizacional (AKGÜN, LYNN e BYRNE, 2003). Por isso, primeiramente seriam pesquisados apenas docentes das instituições que oferecem mestrado e doutorado em Administração no Rio de Janeiro, mas em busca das diferenças culturais, regionais e sociais, por acessibilidade, docentes e discentes de uma instituição no Rio Grande do Sul foram incluídos como objeto da pesquisa.

No que tange à categoria Comunidades de Prática, os resultados obtidos na U1 foi bastante enriquecedor. Das quatro instituições, ela foi a única, por enquanto, que se propôs a criar um espaço a fim de que os docentes debatam sobre como serão desenvolvidas as disciplinas ao longo do semestre. Embora grande parte dos docentes tenha afirmado que o debate docente seja importante, alguns ainda menosprezam essa oportunidade.

Analisando as entrevistas dos docentes da U1, alguns aderiram positivamente a esse espaço.

Essa troca de ideias sempre aconteceu com colegas. Quanto à dinâmica de trabalho são alguns mais próximos, mas a universidade atualmente instruiu uma função e que veio junto com a atualização curricular, o professor é agente de disciplina, os professores trabalham com o mesmo plano, sendo esse plano construído conjuntamente. (E1)

Há, inclusive, quem reconheça que interagir nesses espaços de aprendizagem pode produzir novos *insights*.

No mestrado no começo eu interagia um pouco mais, a primeira disciplina. Mas aí eu observei que depende muito do tipo da disciplina, do conteúdo. Então para a graduação eu ainda converso bastante com os meus colegas, troco uma ideia, às vezes eles me sugerem alguma coisa que não dá muito certo. Recentemente um colega me fez uma sugestão que funcionou muito bem para a turma dele, para a minha não funcionou muito bem. Então acho que a gente também trocando assim tem outras ideias, consegue perceber outras coisas. (E2)

Um docente reconheceu que comunidades de prática contribuem para a discussão, embora ele esteja sempre interagindo com os professores naturalmente, uma provocação institucional, por meio da criação desses espaços, favorece o debate, afirma o entrevistado 3.

Outros até extrapolam esses espaços de aprendizagem para fora da universidade em que trabalham, interagindo também com docentes de outras instituições. O entrevistado 4 afirmou sempre compartilhar experiências com outros docentes da U1 e também com os de outras instituições, seja no intervalo das aulas, num café, ou até mesmo no shopping. Mas declarou também que, embora ele faça isso constantemente e que a universidade busque incentivar essa prática, cerca de 90% dos docentes não fazem isso.

Os professores de áreas quantitativas, embora sejam os mais tradicionais, também são os mais interessados em fazer um planejamento em conjunto para suas áreas.

Dos 12 entrevistados na U1, três não aderiram a essa cultura da organização. Um ao ser perguntado se conversava com seus colegas a respeito da prática docente a resposta foi bem direta: “- Zero.” (E6)

Outro tentou se justificar dizendo que embora não aproveitasse essa oportunidade de discussão com outros docentes, conversava bastante com seus orientandos que também davam aulas em outras instituições.

O entrevistado 10, justificou a pouca participação docente no espaço criado pela escola devido à vaidade dos professores. Ele disse:

Formalmente temos reunião do departamento docente pois tem vários professores da mesma disciplina, então tem que estar todos alinhados com o programa. Informalmente não porque os egos são muito inflados. E depois, chega um ponto que você já tem bagagem, tem os autores preferidos. Se chega alguém com uma sugestão, eu vou pensar 10 vezes antes de aceitar, porque já tenho uma estratégia de leitura, de prova pronta. Para mudar... Mas na prática há diferentes comportamentos. Tem uns que acreditam que prova objetiva é bom. Eu só aceito provas descritivas. Embora a gente discuta, cada um tá convicto de que sua prática é a mais correta. (E10)

A U1 criou um espaço de aprendizagem onde fornece um curso de didática para os professores novos. Nesse espaço ocorrem reuniões para debate do conteúdo programático das disciplinas. Mas essas reuniões servem mais para tentar uniformizar, padronizar o ensino de uma disciplina, de forma que todos os professores de uma determinada disciplina lecionem o mesmo conteúdo, do que uma tentativa de aprimorar o programa ou de inovação. Pois, esse espaço é de adesão obrigatória, fazendo com que alguns docentes não dêem sua contribuição. Esses espaços são legitimados mas de difícil administração porque nem todos os docentes julgam valioso o conhecimento que pode ser construído ali. Por outro lado, sua obrigatoriedade, faz com que todos os novos docentes contratados pela instituição participem de um curso de didática.

Na U2 alguns docentes são menos receptivos às comunidades de práticas. Dos 10 entrevistados, dois assumiram atuar fortemente em comunidades de prática e dois gostariam de atuar mas não atuam e os demais, não demonstraram interesse.

Dos que não se interessam pela interação, o entrevistado 13 relatou algo que já havia sido constatado na U1 a dificuldade do docente de aceitar novas ideias.

Eu sou muito assim ciumenta do meu jeito de ensinar. Então assim, eu não fico com muita disposição para fazer diferente do que eu faço. Eu acho que isso é um defeito... eu gosto da autonomia, de poder fazer usando aquilo que eu acho que funciona melhor. A gente tem pouca oportunidade para troca nesse sentido, mas eu acho que todo professor é um pouco assim, ele tende a preservar um pouco o seu jeito de fazer. Ele gosta de ter autonomia para decidir o que ele vai fazer. (E13)

Dos docentes que reconhecem a importância de interagir com seus colegas mas não são tão atuantes, um se justifica por meio da cultura organizacional. O entrevistado 17 declara:

“É porque eu acho que existe uma cultura, ainda que o professor trabalhe, assim, ele prepara as coisas sozinho e tudo, lá fora trocava, talvez, um pouquinho mais né. Eu lamento, quer dizer, eu estou dizendo o que é o fato, não é a minha intenção.” (E17)

Outro docente diz que conversa apenas sobre práticas de ensino e apenas com docentes da sua área. Independente da instituição pesquisada, os professores de áreas quantitativas são assim, mais fechados entre eles.

Não muito, menos do que eu deveria. Sobre práticas de ensino sim, sobre práticas de ensino nós damos sugestões e escutamos uns aos outros, sobre conteúdo bem menos do que eu acho que nós deveríamos. Mas discutimos apenas entre os colegas da mesma disciplina. Sobre as práticas nós fazemos reuniões regulares e, enfim, nós apresentamos alguns problemas e a partir desses problemas apresentamos também soluções que alguns de nós tenha adotado. (E18)

Outros aderem mais fortemente a essa prática de construção de espaços de interação. O entrevistado 19 descreveu uma comunidade de prática genuína. Aquela construída informalmente, por pessoas que tenham interesse em construir conhecimento, que acham valioso o resultado da interação.

“Embora quando você vá efetivamente fazer a revisão de programa etc, isso ocorra de forma mais formal, mas na prática a troca de ideias ‘nos cafés’ funciona mais: ‘ah descobri um bom livro, tem um *site* interessante assim assim...’” (E19)

O entrevistado 20 assume participar fortemente de comunidades de prática, mas só entre colegas da mesma área devido à afinidade.

Nós sentamos muito e conversamos sobre a maneira de dar uma aula, inclusive nós fazemos aula conjunta. Não conjunta no sentido de dividir, mas de interagir no prosseguimento da aula. Por exemplo, esse meu colega, nós damos aula no doutorado, então eu começo minha disciplina, meus alunos fazem prova, mas eles começam um artigo acadêmico que vão terminar na aula dele. Então nós trocamos muito, visitamos para ver o que o colega está fazendo, claro que dentro do grupo que você mais trabalha, troca experiências, culturas, os alunos de uma turma mais interessada e uma turma menos interessada. Nós fazemos muito isso aqui. (E20)

Na U3 o comportamento dos docentes varia muito. Há aqueles que não se decidiram se devem fazer dessa interação uma prática. O entrevistado 33 diz que interage com colegas a respeito de turmas especiais, como a turma de doutorado da [...], pois sobre isso “o assunto flui”.

O entrevistado 26 comenta que até interagiu um pouco numa outra instituição, mas na U3 por enquanto não. O que pode ser percebido tanto com o entrevistado 33, quanto com o entrevistado 26 é que eles não sentem a necessidade de interagir com os colegas, mas se houver a oportunidade, ou se o assunto flui, como diz o entrevistado 33, eles não se opõem.

O entrevistado 23 acredita não ter a oportunidade de interagir com os colegas por não ser isso valorizado pelo sistema educacional. Segue seu relato:

Raramente. Ninguém está preocupado com isso, deixa eu refazer meu pensamento. Ninguém está preocupado em discutir isso, as pessoas estão preocupadas com isso, o exercício seu, mas não em partilhar. Por quê? Porque como isso não é um, não faz parte da estrutura de incentivos, não tem debates. Vira um problema de cada um. Então não há, volto ao meu ponto inicial, quer

dizer, isso não está sendo valorizado, a atuação do professor em sala. As consequências ali, você ter uma avaliação alto ou baixa, qual é a consequência por parte dos alunos hoje... então como isso não está na agenda do sistema de incentivo, de premiação ou punição, ninguém está preocupado em partilhar isso, isso é um problema de cada um. Já discutir sobre qual é a revista para publicar, você vê muito mais discussão porque todo mundo está exposto aí a esse cajado. (E23)

O depoimento do entrevistado 29 também ressalta a política que norteia os docentes de mestrado e doutorado. Atualmente, há uma preocupação maior em pontuar, enquanto a preocupação maior de um professor/ pesquisador deveria ser no avanço da ciência. Mas essa doutrinação docente é culpa do sistema. Assim, o docente aproveitou a oportunidade da entrevista e protestou contra esse sistema redutor. Seu desabafo:

Tem pouco, porque infelizmente eu vou te dizer o seguinte eu percebo que os professores brasileiros eles têm pouca vocação para isso né, assim professor detesta aluno. Eu chego às vezes a essa conclusão, o professor está muito mais preocupado com as suas pesquisas, e com a sua publicação acadêmica se ele vai conseguir ou não vai conseguir ter um *paper* aprovado num congresso, do que se um aluno domina ou não domina uma ferramenta. Então, ele meio que larga, não delega ele larga o processo de aprendizagem do aluno, ele não cobra adequadamente, mas eu também não sei se um curso de pedagogia ou didática de nível superior seria o caso, porque eu não sei se é uma questão instrumental eu acho que é uma questão de compromisso com o educando, eu não sei se isso se resolve com mais cursos, eu hoje olho e vejo assim o problema não é conteúdo, o problema é o conjunto de valores que rege as instituições e que rege os profissionais. (E29)

Para o entrevistado 29, o sistema é redutor, excludente, mas o educador brasileiro não tem dom, vocação nem ética. A partir do momento que ele é avaliado por suas publicações, ele simplesmente deixa de lado a docência. Para este docente, o ensino em Administração está em crise não por falta de conteúdo, não por falta de espaços de aprendizagem entre os docentes. Segundo ele, o que está faltando é uma emancipação do educador.

“Falta no Brasil não é conteúdo, o que falta são valores [...] dar sentido e significado à tarefa. Falta as instituições discutirem o sentido, o significado da tarefa, por que a gente está aqui?”
(E29)

Não havendo a emancipação do indivíduo, cria-se um ciclo vicioso, que faz com que o professor não tenha interesse em participar dos espaços que chamamos de comunidades de prática. Ele conclui:

O Brasil tem uma tolerância com desculpinha fatalista né, do tipo, ah, o mundo é uma droga, meu salário é ruim, eu ganho pouco por isso trabalho mal, para mim esse cara tinha que estar na cadeia, o médico fala isso e deixa o cara morrer então né? Não pode. O professor não educa porque o salário ruim, porque ninguém incentiva ele, e ele como ser humano está fazendo o quê nessa vida. Eu tenho um pouco dessas inquietações, então eu acho que o ambiente das universidades brasileiras não é propício a uma discussão de qualidade de educação porque o professor se esconde desse desafio. (E29)

Mas há também aqueles docentes engajados. O entrevistado 25 afirmou estar sempre interagindo com outros docentes porque essa é sua vida. Além disso, ele julga que essa interação é possível porque ele pode se dedicar realmente à docência, uma vez que é professor de dedicação exclusiva, por ter um plano de carreira e porque se o objetivo da instituição é manter um nome forte, o corpo docente tem que fazer o melhor. Esse entrevistado acredita que a interação com os demais ajuda a fazer o melhor. Além disso, para ele, é um grande privilégio poder dialogar com os professores *sênior*s, pois aprende-se muito. Essa atitude vai ao encontro com a ideia construtivista, segundo a qual, a criação de comunidades de prática contribui para a construção do conhecimento.

Alguns professores da linha quantitativa apresentam um comportamento bastante semelhante, independente da instituição a qual pertencem. Adotam uma abordagem mais tradicional em certas práticas, mas são bem unidos entre eles, construindo voluntariamente comunidades de prática. O entrevistado 31 demonstra esse posicionamento. Ele diz:

“De uma maneira informal sim. Notadamente com os meus colegas da área, né. Tanto aqui quanto fora daqui. Mas assim, de maneira muito informal, não tem nada formalizado, periódico... Mas nós sempre conversamos.” (E31)

Na U4, a maioria dos docentes reconhece a importância de se criar espaços para debates. Quatro dos entrevistados afirmaram não interagir com os colegas.

O entrevistado 36 que, embora interaja com os colegas, gostaria de interagir mais, acredita que não há maior interação porque os brasileiros não leem o que outros brasileiros escrevem. Após uma pesquisa sobre citações em teses brasileiras, ele chegou à conclusão que 95% das citações brasileiras são americanas. Depois ele fez uma pesquisa sobre Harvard e constatou que 90% das citações dos alunos daquela instituição são de professores de Harvard e os outros 10% são de outros professores americanos. Ele reclama que isso poderia ocorrer aqui também, uma vez que temos anualmente ENANPAD que teve só em 2012, 1200 trabalhos enviados. Vários pesquisadores da área de ensino e pesquisa em Administração como Vergara e Pinto (2001), Rodrigues e Carrieri (2001) e outros já salientaram o excesso de citação americana realizada pelos pesquisadores brasileiros. Esse é um dos problemas do ensino em Administração no Brasil.

Os entrevistados 39 e 40 afirmaram que a troca entre os docentes ocorre naturalmente, no dia-a-dia. Já o entrevistado 41 acredita que a conversa pelos corredores da instituição muito insuficiente. Ele acredita que o corpo docente deveria elaborar fóruns de debate, pois como ele é pouco criativo e mais conservador no uso de técnicas de ensino, esses espaços lhe ajudaria muito.

O entrevistado 42 acredita que se os docentes saíssem da acomodação e criassem fóruns de debate acarretaria consequências bastante positiva. Ele relata que as demandas que o ensino em administração vem tendo são inúmeras e sem esses espaços ocorre uma dispersão. Ele ressalta que não ter esses encontros é apenas um problema acessório da área mas que poderia ajudar a solucionar os outros.

O entrevistado 43 relata que na U4 até tem alguns movimentos institucionais que visam à interação entre os docentes. Mas a correria do dia-a-dia faz com que as conversas realmente ocorram informalmente, quando eles almoçam juntos etc.

Há reuniões de pesquisa na U4. Nessas reuniões, cada professor apresenta um relato sobre a sua pesquisa, fala sobre os avanços em sua linha de pesquisa e sobre suas práticas de pesquisa. Há sempre professores de fora convidados que podem apresentar alguma ferramenta que ajude os professores no dia-a-dia. Por meio dessas reuniões um conhece o trabalho do outro e pode então surgir a possibilidade de trabalho em conjunto. O entrevistado 44 afirma que esses trabalhos em conjunto acontecem muito na U4.

O entrevistado 45 afirma que quanto às práticas de ensino, as conversas ocorrem informalmente, mas mesmo assim os professores são muito abertos. Assim como o entrevistado 25 da U3, o entrevistado 45 aproveita a experiência dos professores mais experientes para construir suas aulas. Ele pede para assistir uma aula daquele professor sênior. Numa aula que esse entrevistado assistiu ele ficou impressionado com a capacidade que aquele docente tem de perceber se o aluno leu o artigo recomendado ou não.

O que foi constatado no campo é que a pré-disposição ou não de se construir espaços de aprendizagem depende do contexto em que a instituição está inserida. A U1 tem uma forte disposição à construção de comunidades de prática. A U2 já não tem. A U3 pode ser considerada uma instituição mista, no sentido de haver tanto professores engajados nessa interação do corpo docente, como aqueles que não têm nenhum interesse. Mas a U3, desde 2009 vem passando por profundas mudanças, estando num momento de transição. E a U4, embora seja voltada para o mercado, como a U2, em sua origem é bastante semelhante à U1 e consequentemente também apresenta boa pré-disposição às comunidades de prática.

Passaremos a seguir, para a análise da categoria Contexto sócio-histórico-cultural.

4.1.4 Contexto Sócio-histórico-cultural

Segundo a epistemologia construtivista o mundo ou a realidade dos indivíduos interfere no seu processo de aprendizagem, pois a origem da consciência e do pensamento está na interação entre o organismo e a vida social. Sendo assim, construímos a categoria Contexto sócio-histórico-cultural, a fim de compreender o grau de importância que os docentes entrevistados dão ao contexto no processo de ensino-aprendizagem.

A U1 é uma instituição de ensino tradicional, sendo essa tradição reconhecida pelos docentes e refletida no rigor com que os professores primam pela qualidade no ensino. No entanto, eles reconhecem a dificuldade da escola se adequar às mudanças na sociedade.

Trata-se de uma instituição com uma estrutura burocratizada, com dificuldades de mudanças para adequação às transformações na sociedade. Os professores, nas entrevistas, relatavam que embora tenha havido alteração do currículo e outras mudanças importantes, para se modificar algo na organização é um processo muito lento.

O entrevistado 1 afirmou existir um neoconservadorismo na instituição que acaba refletindo nas práticas de ensino. Já o entrevistado 2 acredita que a universidade tem o interesse de se adequar às mudanças na sociedade mas não consegue acompanhar o ritmo dessas mudanças de maneira muito efetiva.

O entrevistado 4 ressalta que um dos problemas da universidade é não acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade vem passando. Ele reconhece que um dos papéis da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho. Só que hoje eles ainda estão trabalhando na geração X, porém os jovens que estão indo para o mercado de trabalho já são da geração Y e a geração Z já está a caminho. Esse docente está preocupado em como preparar esse aluno que está chegando, pois sua formação irá influenciar como ele se integrará na empresa. Esse pensamento vai ao encontro dos pensamentos de Vigotski de que o contexto sócio-histórico-cultural do aluno e suas vivências vão influenciar no seu processo de aprendizagem e também no mercado de trabalho.

O entrevistado 5 acredita que as Escolas de Administração, de uma maneira geral, não estão preocupadas em se adequar às mudanças porque os cursos ainda estão muito parecidos com os cursos do século passado.

O entrevistado 6 acredita que essa defasagem entre academia e sociedade é maior na U1 do que em outras escolas. Porque para ele, a U1 ainda está muito atrasada em relação aos desafios de hoje. Ele reclama que a escola não oferece nenhum curso de governança corporativa, um tema extremamente importante para os dias de hoje. Os construtivistas concordam com o entrevistado 6, a grade curricular tem que estar de acordo com as necessidades do novo gestor, isso é fundamental para que ele se adeque ao mercado de

trabalho da melhor maneira possível. Não pode existir essa defasagem entre a academia e a empresa.

O entrevistado 7 ressaltou que a Faculdade de Administração da U1 se adequou à algumas mudanças mas a outras não. Ou seja, ela se adequou às exigências do Ministério da Educação na graduação e às exigências da CAPES na pós-graduação. Agora, mudanças que dependem da iniciativa da própria instituição de ensino, essas não ocorreram.

Já o entrevistado 8 acredita que a escola não tem que se adequar à sociedade, se ela estiver se adequando, é porque alguma coisa anda mal, afirma.

De uma maneira geral, embora a Escola de Administração da U1 não esteja se adequando às mudanças na sociedade, os docentes estão preocupados com essa inércia da academia, pois eles acreditam que a mesma deve estar em sintonia com o mercado para uma melhor formação do discente.

Na U2, o discurso dos docentes é diferente. Em geral, os docentes acreditam que a U2 busca constantemente estar atualizada com as mudanças que a sociedade vem passando. O entrevistado 15, não tem certeza se a escola tem conseguido se adequar de forma plena, uma vez que as transformações da sociedade têm ocorrido de forma cada vez mais rápida. Mas esse é o objetivo da instituição.

Já o entrevistado 16 diz que a escola está conseguindo acompanhar as mudanças pois está sempre procurando mudar. O professor 17 acredita no sucesso de se alinhar academia com sociedade pelo fato dos docentes terem grande experiência em empresas. Por isso, eles conseguem ter a sensibilidade de perceber o quê o mercado de trabalho está esperando dos novos gestores.

O entrevistado 19 acredita que embora a escola busque se adequar às mudanças, essa atitude está errada. Pois ela está indo a reboque das mudanças enquanto quem deveria dar o ritmo das mudanças na sociedade seria a academia e não o contrário. Apenas o professor 19 contrapõe o construtivismo. Pois para Vigotski, o processo de aprendizagem deve se adequar às vivências do indivíduo e não o indivíduo que tem que se adequar ao que a academia determina.

O entrevistado 20 acredita que a U2 se adequa às mudanças na sociedade porque os docentes estão sempre trazendo o que vem acontecendo na prática para o dia-a-dia das aulas. Estão sempre buscando o equilíbrio entre a teoria e a prática. Para esse docente esse é o segredo do sucesso da instituição. Por conta disso, foi feito um ajuste na grade curricular e os alunos saem muito bem empregados.

O relato do entrevistado 21 só vem reiterar e corroborar a afirmativa do entrevistado 20. Ele diz que tanto o currículo da graduação quanto da pós-graduação são bem contemporâneos, abordando questões ligadas à responsabilidade social, à governança corporativa, à ética nos negócios, à gestão ambiental etc. Além disso, as empresas demandam que os alunos saiam com competências informacionais, pois precisarão lidar com um mundo absurdamente informatizado, que tenham domínio de outros idiomas e outras culturas devido à globalização e por conta disso a U2 oferece disciplinas de negociação e internacionalização de empresas. “Todas essas mudanças comprovam que a minha instituição está muito preocupada em atender à sociedade”, finaliza o docente 21.

O corpo docente da U3 não apresenta um discurso homogêneo. Talvez pelas sucessivas mudanças pelas quais a escola vem passando desde 2009, os professores, dependendo do tempo que eles estão na instituição, apresentam opiniões distintas.

O entrevistado 23 não acredita que a U3 está tentando se adequar às mudanças na sociedade, para ele as mudanças na escola vêm a reboque das mudanças na sociedade. Sob o prisma do professor 31, a U3 está sempre em busca de atualização no que tange as áreas de finanças, políticas públicas e estratégia.

O entrevistado 25 se mostrou preocupado com os grandes grupos educacionais que estão comprando as escolas, como já aconteceu com várias escolas de negócios. As escolas estão se tornando empresas e os alunos clientes. O capital está falando mais alto no ensino também, ressalta o professor.

O entrevistado 26 diz que não pode afirmar fortemente sua opinião porque está apenas há um ano e meio no Brasil. Entretanto, sua percepção é que embora a escola aqui busque se adaptar à sociedade, isso ocorre em menor proporção do que na Europa, Estados Unidos e Ásia.

Embora nem todos os docentes acreditem que a U3 tenha a preocupação de se adequar à sociedade, todos os entrevistados acreditam que o *link* entre escola e sociedade, entre teoria e prática é fundamental.

A U4 é uma instituição pública diferente das demais. Seu foco é o mundo empresarial, tendo, em um dado momento, cogitado a possibilidade de acabar com o doutorado. Cabe aqui, o relato do entrevistado 44.

O mestrado da U4, embora ele seja categorizado como mestrado acadêmico, eu vou te dizer que nós não encaramos ele dessa forma. No passado ele já foi isso, já foi um mestrado que visava preparar professores, porque não tinha professores de administração. Mas isso faz muito tempo. Como nós optamos por um método didático centrado na experiência do participante e aluno, o nosso aluno já chega aqui com uma experiência de trabalho, nosso aluno não é um aluno recém formado na graduação. Já tem cinco, seis anos pelo menos de experiência. Ele abre mão dessa situação mais confortável já de mercado, para vir fazer o mestrado. Então ele é um mestrado quase que profissional, com muito rigor acadêmico, eu diria isso. Em termos de propósito, a U4 sempre preparou um executivo, ele prepara alguém para ser um executivo ou para ser um empresário, mas com rigor acadêmico. (E44)

Por esse perfil, seus docentes apresentam maior propensão à mudança, de forma que estejam sempre em sintonia com o mercado.

O entrevistado 39 é bem otimista e acredita que toda Escola de Administração de ponta busca se atualizar e se manter na fronteira do conhecimento da administração. Já o entrevistado 41 relatou o dilema das escolas de ponta:

Elas vivem um conjunto de dilemas, que se colocam para a sociedade e são levadas até ela. De um lado, enriquecer, se legitimar, como campo científico. Então há um esforço de pesquisa, há um esforço de construção crítica etc. E de outro, acompanhar as demandas do mercado. Então as escolas vivem esse dilema interno, atender às demandas do mercado e ter uma produção densa, forte, crítica etc. Nem sempre esses objetivos são convergentes. Você muitas vezes tem

que atender às demandas do mercado, demandas do mercado de duas natureza, no sentido de resolver problemas que o mercado coloca e no sentido de capacitar pessoas para o mercado. Então, essa necessidade de ter consistência teórica e de ter bases empíricas fortes, nem sempre essas duas necessidades se convergem. Então, a gente verifica muitas vezes dentro da mesma escola esse conflito, grupos que trabalham em pesquisa, que procuram desenvolver uma visão crítica e grupos procurando atender essas necessidades mais imediatas do mercado. (E41)

O entrevistado 42 acredita que as pessoas que lidam com a administração das escolas estão embebidas de um corporativismo que faz com que elas venham replicando uma concepção técnico-burocrata da administração, em vez de se preocuparem com o aprendizado de novas ferramentas, novos métodos, novos procedimentos. Ou seja, o comportamento mais contemporâneo da gestão acaba sendo secundarizado. Por isso, esse docente acredita que os cursos de Administração não têm acompanhado essa evolução e essa cobrança que efetivamente existe da sociedade. A opinião desse docente vai ao encontro à opinião dos educadores menos tradicionais, de que o ensino em administração está em crise por estar inserido em um sistema redutor e excludente.

Mas, de uma maneira geral, os docentes da U4 acreditam que a instituição se esforça para se adequar às mudanças da sociedade. Uns acreditam que ela tem êxito nesse objetivo e outros não. Mas o importante que se pode perceber é que os docentes estão conscientes da importância do diálogo entre sociedade e academia para um aprendizado mais efetivo.

Ainda nessa categoria, analisamos também a importância da formação social, cultural e profissional dos alunos, para os docentes. Para o socioconstrutivismo cada experiência de aprendizagem é única pois cada educando tem suas vivências.

Os docentes da U1 foram unânimes em dizer que o contexto sócio histórico e cultural afeta o processo de ensino-aprendizagem e de forma positiva, pois enriquece o debate. Apenas ressaltaram o cuidado que o professor deve ter em uma turma heterogênea de não atrapalhar ou atrasar os alunos que já detêm certo conhecimento em favor dos que não têm.

O entrevistado 1, embora não tenha declarado sua escolha epistemológica afirmou: “Nós somos a nossa história, ninguém se descola da sua história. Ele tem que ser trabalhado a partir dessa realidade.” (E1)

Sua afirmativa vai ao encontro das ideias construtivistas. Segundo Vigotski, a cognição do indivíduo ocorre de acordo com sua história social.

O entrevistado 2 sempre foi a favor da diversidade em sala de aula pelo fato de acreditar que alunos com perfis distintos enriquecem a sala de aula. Ou seja, alunos com culturas e realidades diferentes, principalmente na pós-graduação, que já fizeram uma trajetória em determinada área é benéfico, afirma. Principalmente na discussão de artigos, percebe as várias interpretações e isso é um ganho enorme, garante ele. Por outro lado, cabe ao professor saber conduzir as diferenças, pois às vezes um comentário pode ser mal compreendido por um colega de classe, e uma discussão teórica acabar sendo levada para o lado pessoal. Mas o saldo é bastante positivo, conclui o entrevistado.

O entrevistado 3 acredita que o papel da cultura é absurdamente importante no processo de aprendizagem pois molda a maneira como o aluno vê o mundo. Enquanto o entrevistado 3 ressaltou a cultura, o entrevistado 6 destacou que dar aulas no Rio Grande do Sul é completamente diferente de dar aulas em São Paulo, dar aulas no Rio de Janeiro ou no Pará pois as realidades são diferentes, conseqüentemente, as demandas são diferentes.

O entrevistado 7 extrapola o campo do ensino ao afirmar que em qualquer interação social, não só na relação professor-aluno há uma interferência de cada um de nós no processo.

O entrevistado 10 relata que o aprendizado é uma atividade solitária no sentido de querer buscar o conhecimento, principalmente no doutorado. Porém, ainda assim, ele é influenciado pela cultura, pela personalidade, pelo ambiente do educando. Esse entrevistado afirma que a curiosidade, o interesse, a busca do aluno do Pólo Norte será diferente do interesse do educando do Saara e como disse o entrevistado 6, as demandas são diferentes.

Na U2 não ocorre essa unicidade de posicionamento. Nessa instituição, há quem não acredite que o contexto sócio-histórico-cultural interfira no processo de aprendizagem.

As pessoas têm estilos diferentes para aprender. E isso independe de classe social, independe de origem, de idade. Então entendendo que as pessoas aprendem de modo diferente, a gente

tem que estar sempre pronto a apelar na nossa condução do ensino, para diferentes veículos de aprendizado. Que apelem para esses diferentes estilos. (E13)

Há quem acredite que essa heterogeneidade seja maléfica. Pois o fato da Administração ser uma disciplina multidisciplinar exige do aluno habilidades das ciências sociais e habilidades das ciências exatas. Então, às vezes um aluno do marketing precisa fazer aulas de finanças em nível de doutorado sem ter nenhum conhecimento básico de finanças. Para resolver esse “problema” a U2 resolveu separar seu doutorado por áreas. Só faz uma disciplina de finanças o aluno que escolher essa área.

O entrevistado 15 correlaciona o nível social, cultural e regional dos alunos. Para ele, o aluno que foi criado numa família em que os pais têm uma formação universitária é um privilegiado pois já chega na universidade pronto para aprender. Já o aluno que veio de uma situação na qual os pais são trabalhadores de nível bem baixo, têm um ambiente cultural bastante desfavorecido em casa, tendo uma dificuldade muito maior em tudo. Até a percepção do mundo é diferente. Coisas que para um jovem de família educada é natural, para o outro jovem passa despercebido, conclui o docente. Segundo o construtivismo, o docente precisa saber conduzir essas diferenças. Um aluno não é pior que o outro; são apenas diferentes. Um aluno pode ter menos cultura formal, mas pode em outra disciplina, como políticas públicas por exemplo, entender mais das desigualdades sociais por já ter passado por muitas dificuldades e essa interação enriquece.

Há também os que acreditam nos efeitos positivos da heterogeneidade de uma turma de mestrado ou doutorado em administração. O entrevistado 19 defende a heterogeneidade por acreditar que ela promova, especialmente numa área multidisciplinar como é a administração, uma “simbiose” interessante envolvendo o conhecimento de múltiplas disciplinas. Por outro lado, gerenciar isso no papel de docente requer cuidados especiais porque eles não têm uma carga homogênea de informação, acrescenta o professor.

Para corroborar a importância da interdisciplinaridade das diferenças, o entrevistado 17 se remete às empresas, dizendo que hoje-em-dia não se vê mais especialistas em departamentos estanques. O gestor precisa ter uma visão mais holística da empresa.

O que foi constatado na U2 é que em seu corpo docente há um percentual maior de docentes tradicionais. É compreensível que seja na U2 a maior concentração de docentes mais tradicionais dado o seu contexto histórico social.

Os docentes da U1, bem como os docentes da U3 relataram em um único som que cada indivíduo é único e a heterogeneidade afeta o processo de ensino-aprendizagem e ressaltam o aspecto enriquecedor das diferenças.

Embora todos os docentes entrevistados da U1 e da U3 acreditem que a diversidade das turmas de mestrado e doutorado em Administração seja benéfica, as justificativas para tal afirmativa foram as mais diversas.

O entrevistado 23 justificou seu pensamento por meio do seu viés epistemológico. Por ter sido o único que mencionou sua epistemologia, convém citá-lo na íntegra. Ei-lo:

Eu trabalho muito na linha da fenomenologia ... quer dizer, eu penso em pesquisa em administração nessa ótica. Então eu acho que a construção do conhecimento depende de como as pessoas interpretam, a importância que você atribui às coisas, a forma como você reage às coisas. Qual é a base científica disso? Qual é a premissa? É essa! Você age as coisas em função do significado que você atribui às coisas. Agora, esse significado, o significado que você atribui às coisas ele muda, ele se transforma, se transforma sobre várias maneiras. Ele muda porque você interage com outras pessoas. Essa interação te faz mudar com outras pessoas. Isso pode ser pessoas de outros contextos, de outras formações, com outras visões... isso tudo vai alterar o significado que você atribui às coisas. Mas você também reage às coisas e muda a forma que você reage às coisas em função de um processo seu, você com você interpretando as coisas, é um processo interpretativo pessoal seu. (E23)

E há quem se preocupe com a condução dessas turmas mistas.

O entrevistado 24 garante que a heterogeneidade das turmas de mestrado e doutorado em administração é positiva por trazer novos enfoques, levando o administrador a se conscientizar de outras abordagens etc. Entretanto, ele se preocupa com a necessidade de alterar o programa para se ajustar aos que não são da área.

O entrevistado 25 acredita que dar aulas para um grupo heterogêneo é ótimo. Ele diz que é mais difícil, mas é uma competência que o docente tem que ter. Para ele, o professor precisa dominar o campo da argumentação para conseguir extrair da turma as distintas realidades, quer seja de gênero, de etnia, de região porque isso é riqueza, você aprende muito mais. O docente 26 corrobora o 25 ao dizer que encontrar o caminho para satisfazer os diversos alunos é o mais difícil.

Todos os entrevistados da U3 consideram relevante o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos e acreditam nos benefícios da diversidade. Um docente até justificou seu posicionamento epistemologicamente.

Já na U4 o contexto sócio-histórico-cultural parece não ser muito relevante no processo de aprendizagem. O entrevistado 36 diz que o contexto interfere muito pouco, pois pela experiência que ele teve com alunos franceses ele viu que tanto brasileiros quanto franceses são igualmente competentes.

O entrevistado 38 acredita que a diversidade já faz parte de nossas vidas, então não tem razão para se dizer que auxilia nem que atrapalha. Ele diz que a U4 recebe 50 intercambistas estrangeiros por ano que vêm das diversas partes do mundo como Índia, China, Austrália, Rússia etc. Então, já se vive num ambiente multicultural. É esse cenário que o novo gestor vai encontrar nas empresas. Mesmo que ele trabalhe numa empresa brasileira vai ter, de alguma forma, fornecedores, insumos, clientes no exterior. Então tem que se entender essa lógica para poder negociar e se comunicar no mercado.

O entrevistado 39 reitera a posição do entrevistado 38, ao dizer que hoje o contexto interfere muito menos que antigamente. Ele justifica afirmando que quando começou a pós-graduação no Brasil, vinha muita gente fazer pós-graduação no Rio porque não tinha pós-graduação em Administração em outros estados. Hoje-em-dia isso não acontece mais. O sujeito que deseja se submeter ao mestrado ou ao doutorado tem o mesmo nível de conhecimento aonde quer que ele esteja, afirma o docente.

O entrevistado 40, ao ser perguntado sobre a influência das distintas realidades sociais, demográficas e culturais sobre a aprendizagem respondeu que elas afetam o processo de aprendizagem pois quanto mais pobre o aluno, maior a chance que ele tenha deficiências

difíceis de serem superadas. Além disso, o docente deve perceber as distintas realidades e se posicionar para acompanhar mais detidamente esse aluno, sugerindo leituras, oferecendo reforço a fim de ajudar ao aluno a alcançar o que Thomaz Kuhn chama de revolução do conhecimento. Pois a construção do conhecimento é também um processo de acúmulo no qual existe uma passagem da quantidade a qualidade e esse acúmulo provoca saltos. Prova disso são os cotistas, que embora passem no vestibular com uma nota bem inferior às notas dos não cotistas e se formam com notas bem parecidas, conclui o docente.

O entrevistado 43 foi enfático, ao ser questionado sobre a interferência do contexto no processo de aprendizagem e simplesmente respondeu: “Não”.

Em contrapartida, o entrevistado 45 está bastante empolgado com a aula em inglês que ele está ministrando. Ele afirmou que a pluralidade de nacionalidades é maravilhosa, pois os alunos trazem questões sobre regulação, comportamento do consumidor que são muito diferentes de país para país, aprende-se muito, finaliza o docente.

Embora nem todos os docentes entrevistados da U4 considerem a importância do contexto sócio-histórico-cultural no processo de ensino-aprendizagem, o fato de ter quem considere demonstra que o ensino em Administração encontra-se num período de transição. Há docentes que não estão se satisfazendo mais com o modelo tradicional de ensino, em que todos eles foram formados, e estão em busca de adaptações para uma nova realidade.

Mas não é só a crença ou não da interferência do contexto no processo de aprendizagem que interfere nas práticas de ensino dos docentes. Outro fator importante é seu conceito de Educação.

4.1.5 Educação

A educação, no socioconstrutivismo, só é alcançada quando o educando alcança sua autonomia. Autonomia no sentido do aluno ser sujeito da construção do seu conhecimento. Só por meio dessa autonomia o aluno consegue desenvolver novas estratégias de compreensão da realidade.

Nas entrevistas foi constatado nessa categoria o maior grau de heterogeneidade nas respostas. Essa heterogeneidade foi encontrada no corpo docente das quatro escolas. Alguns julgam que o propósito da educação é a transformação do educando em sujeito consciente, autônomo, num sentido construtivista, como o entrevistado 7.

Outros pensam na importância da autonomia no sentido da transformação da sociedade, como considera a abordagem sociocultural. Para o entrevistado 1, seu objetivo de educar foi alcançado quando o aluno passa a ter uma consciência comprometida com os problemas e as realidades do nosso país. Para o entrevistado 13, ainda seguindo a abordagem de Paulo Freire, a educação é a principal ferramenta para produção de um cidadão completo. Um cidadão que além de ser crítico, é capaz de ser agente de transformação na sociedade.

O entrevistado 23 corrobora dizendo que a educação tem a ver com a emancipação do ser humano, da sua capacidade de se situar na vida, enquanto o entrevistado 30 afirma que o propósito da educação é formar cidadãos capacitados para desempenhar suas estruturas democráticas. Ainda nessa ótica da abordagem sociocultural, o entrevistado 41 afirmou que o papel da educação é formar pessoas conscientes do seu papel no mundo.

Esses docentes defenderam a abordagem sociocultural, o que justifica a importância dada por eles ao contexto sócio-histórico-cultural anteriormente, uma vez que essa abordagem enfatiza esse contexto em busca de uma interação do indivíduo com o mundo, pois só assim, o indivíduo se conscientiza da sua realidade e se emancipa. Esse processo de emancipação é contínuo e progressivo, estando ligado à construção do conhecimento.

Outros têm uma abordagem mais tecnicista da educação, mas sem esquecer da necessidade de construir a habilidade de se ter pensamento crítico. O entrevistado 2 acredita que o papel da educação é formar profissionais, mas profissionais completos, que consigam ter um olhar crítico, que não pense apenas em desempenhar sua atividade de forma mecânica, mas que pense o seu papel na organização de uma forma mais holística. Para o entrevistado 5 o propósito da educação é formar pessoas para a sociedade, sendo assim, não basta só formar tecnicamente mas tem que agregar mais cultura e humanidade ao indivíduo.

O entrevistado 8 acredita que o papel da educação na Administração é formar gestores, mas para ele tem que se resgatar nesse processo algo que foi perdido na ditadura – a liberdade de pensar de forma crítica e não simplesmente receber a formação de forma passiva.

O entrevistado 9 afirma que a educação tem um papel importante tanto para o educador quanto para o educando. Ele acredita que por meio de educação contínua o indivíduo se qualifica para ser agente transformador do mundo e ajude à humanidade a criar uma sociedade mais justa. Esse docente valoriza um ponto da abordagem humanista uma vez que aprende educador e educando, mas tem uma busca também semelhante à abordagem sociocultural, no sentido de buscar um indivíduo que transforme a sociedade num sentido mais político. O entrevistado 10 acredita que, antes de tudo, o papel da educação é formar o indivíduo. Essa formação inclui a formação profissional mas uma série de outras coisas também.

Outros apresentaram uma versão mais filosófica do propósito da educação. O entrevistado 11 retomou Aristóteles para descrever o propósito da educação ao dizer que seu objetivo é formar homens de bem, de paz, para que todos sejam felizes. Como a proposta do governo é fazer empreendimentos coletivos, a educação deve preparar o indivíduo para fazer parte desses empreendimentos.

Outros definiram como verdadeiro propósito da educação a transformação do ser humano para que este consiga viver melhor em sociedade. Aqui não há uma proposta de transformação da sociedade no sentido freireano, apenas uma adaptação à sociedade, como forma de aprender a viver mais feliz. Com esses entrevistados não foi possível apontar traços de nenhuma das abordagens classificadas por Mizukami e apresentadas anteriormente no referencial teórico. Pode-se perceber uma visão talvez influenciada pela filosofia no sentido de busca da felicidade.

O entrevistado 24 afirma que o papel da educação é formar pessoas com “P” maiúsculo para ser mais ser humano, mais gente a fim de saber lidar melhor com o próximo e contribuir na missão que tenha abraçado ao longo da sua vida. O entrevistado 29 acredita que o propósito da educação seja desvelar as potencialidades do indivíduo, a fim de que ele viva melhor. O docente 19, por sua vez, acredita que se deve buscar uma vida melhor. Educa-se para que as

peças possam interagir de forma adequada, possam trabalhar em prol do bem comum e cada vez mais serem menos egoístas, afirma ele.

Para o entrevistado 20 o objetivo da educação não é só preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também tentar preparar pessoas conscientes para a vida, tendo ética no trabalho e respeito para com a sociedade. Deve-se preparar o lado intelectual e o lado profissional do ser humano. Para o entrevistado 21, a educação tem o compromisso de preparar o indivíduo para a vida, sabendo se posicionar tanto profissionalmente, quanto socialmente e até afetivamente.

O entrevistado 15 destaca a importância da educação superior não pelo conhecimento técnico oferecido por uma escola de engenharia ou de administração, mas pelo fato da visão de mundo mudar. O contato com pessoas diferentes, com estruturas mentais diferentes é muito enriquecedor, declara. Para o entrevistado 43 educação é sinônimo de transformação. Ele verifica se no final do trabalho seu objetivo de educar foi alcançado, quando conseguiu contribuir para transformar alguma coisa naquele aluno. Já o docente 39 acredita que a proposta da educação é fazer com que as pessoas melhorem enquanto para o entrevistado 40 é possibilitar às pessoas fazerem as coisas melhor.

Outros têm uma visão mais instrumental da educação. Para o entrevistado 26 o objetivo da educação é preparar o indivíduo para ter sucesso no mercado de trabalho, o que vai ao encontro com o pensamento do entrevistado 16, segundo o qual a educação visa qualificar mais e mais o profissional para o mercado.

Sob o mesmo prisma está o entrevistado 17 cuja missão é capacitar as pessoas para que possam contribuir, principalmente nos níveis mais altos das organizações, sejam privadas ou públicas, nas tomadas de decisão e nas implementações de ações estratégicas. Da mesma forma pensa o entrevistado 18 que acredita que a educação visa capacitar as pessoas para que possam produzir melhor na profissão que venham se dedicar.

O entrevistado 3 considera que o papel da educação é preparar quadros para o exercício da profissão, no caso da Administração, deve-se formar executivos que administrem com qualidade as organizações, sejam elas pública, privada ou social.

E para concluir o grupo de docentes que compartilham desse pensamento mais tecnicista tem-se o entrevistado 37 que diz ter consciência que não educa ninguém pois quem educa são os pais, ele apenas forma profissionais.

Um docente, não soube responder sobre o propósito da educação: “Não sei, não sei responder.” (E44)

Percebe-se o reflexo da afirmativa da maioria dos docentes de nunca terem realizado nenhum curso de didática, pois ora em uma categoria o docente apresenta traços de uma abordagem de ensino, ora em outra categoria, o mesmo docente demonstra características de outra abordagem. Isso demonstra que o docente está em busca de aprimorar suas práticas em busca do melhor para o aluno, mas por ele não ter uma formação estruturada sobre pedagogia, apresenta um posicionamento algumas vezes, até contraditório.

Após análise das categorias mencionadas, convém analisar a categoria principal dessa pesquisa, a categoria Práticas de Ensino.

4.1.6 Categoria Práticas de Ensino

Segundo Souza (2012), práticas de ensino são as práticas desenvolvidas no ambiente educacional. Essas práticas dependem da abordagem de ensino adotada pelo docente. Conseqüentemente, depende de como o docente se posiciona em relação a cada categoria construída nessa pesquisa, a saber: Aprendizagem, Avaliação, Comunidades de Prática, Contexto sócio-histórico-cultural, Educação e Relação Professor-Aluno.

A categoria práticas de ensino foi a mais homogênea. A prática mais recorrente é o debate de artigos. Até os docentes mais tradicionais, que passam listas repetitivas de exercícios de fixação, declaram debater também alguns artigos com os alunos. Pode-se considerar o debate de artigos uma prática construtivista, uma vez que o debate promove a interação entre os alunos, na qual eles têm a oportunidade de relatar suas vivências, apresentando mais formas de enxergar um fenômeno.

Analisando a categoria Práticas de ensino foram identificadas as seguintes práticas:

- Visita Técnica: consiste em visitar uma empresa e analisar o que foi dado em aula na prática.

“No mestrado fazer pelo menos uma visita técnica durante o semestre foi uma coisa que eu gostei.” (E2)

Visita técnica vai ao encontro das ideias construtivistas uma vez que os alunos vivenciam a teoria explicitada em sala de aula, na prática. Relacionar a teoria com a prática é fundamental para os construtivistas, pois eles creem que a aprendizagem é situada, contextualizada, coletiva e dinâmica.

- Estudo de Casos: debate sobre algum problema de uma empresa.

Estudo de casos também é uma prática que os docentes gostam muito. O docente 16 acredita que essa prática faz muita diferença no resultado final do curso. O entrevistado 18 afirma que o estudo de caso motiva o aluno pois ao pedir que os alunos identifiquem um caso de internacionalização de empresas, eles terão identificar como ocorreu a internacionalização, quais problemas a empresa enfrentou e devem dar sugestões de como a empresa deve agir de agora em diante, fazendo uma análise crítica. Os alunos gostam muito porque se sentem ao mesmo tempo críticos, mas fundamentados porque eles têm um conjunto de conceitos que receberam ao longo da disciplina. Sentem-se consultores, afirma o docente.

O professor 19 viu no trabalho de casos reais a solução para cultivar maior interesse pela disciplina por parte dos discentes. Ele diz:

O trabalho em casos reais que envolvem a solução de problemas é muito recompensador, porque o aluno acaba vendo que aquela montanha de métodos e fórmulas que ele teve que engolir, objetivamente o salvam de problemas severíssimos, melhoram de forma fantástica a qualidade da sua decisão. (E19)

No campo pode-se constatar que até professores de linhas quantitativas, que por tradição são mais positivistas, estão buscando práticas alternativas como forma de melhorar o desempenho do aluno na disciplina. Embora, em sua disciplina haja necessidade de algumas práticas tradicionais, só a abordagem tradicional não satisfaz mais o docente. Ele sente a necessidade de inserir práticas alternativas. Usar casos reais é condizente com o construtivismo, pelo mesmo motivo da visita técnica.

- **Seminários:** um aluno ou um grupo de alunos fica sendo responsável por elaborar uma apresentação sobre os artigos que deveriam ser lidos para a aula previamente e após a apresentação ocorre o debate com os colegas de classe.

A diferença do Seminário para o Debate de Artigos é que no primeiro, um grupo de alunos fica responsável pela apresentação do conteúdo lido nos artigos. Eles estruturam o tema da aula para dar início ao debate. Essa prática pode ser inserida na lista de práticas construtivistas por ser o aluno que constrói o seu conhecimento. Ele lê os artigos, estrutura seu raciocínio e o apresenta para a turma. Em seguida, com o debate, enriquece seu aprendizado.

O entrevistado 11 diz que o sorteio de quem apresentará o seminário é feito na hora da aula, pois o sorteio prévio pode contribuir para a não leitura dos artigos pelos demais. Essa afirmativa demonstra a imaturidade dos alunos que estão entrando no mestrado cada vez mais cedo, como vários docentes reclamaram.

- **Discussão de Artigos:** leitura de artigos previamente para debate em sala de aula.

O entrevistado 13 expressa o porquê do debate de artigos poder ser considerado uma prática à luz do construtivismo. Ele diz:

Eu acho a aula interativa, em forma de seminário, muito prazerosa para o instrutor e para o aluno. Principalmente se no conjunto de questionamentos que forem colocados, a gente fizer ou criar oportunidades das pessoas falarem das suas vivências. Do que está acontecendo com elas no trabalho, o que já aconteceu com ela na família, na vida, relacionada aquele tema, aquele tópico. (E13)

Essa foi a prática mais citada pelos docentes. Alguns relataram que adotam essa prática porque funciona e porque foi assim que aprenderam no doutorado. Donde se conclui que como os doutorandos não realizam nenhum curso de didática, eles se preparam para a docência observando seus professores.

Essa é uma prática percebida em programas de mestrado e doutorado em Administração em diversas partes do mundo. Foram entrevistados docentes que estudaram na Austrália, no Japão, na Inglaterra e nos Estados Unidos e todos citaram essa prática.

- **Simulação Realista:** o aluno formula uma questão com base nos problemas vividos por ele no dia-a-dia da empresa. Ao solucioná-lo, o aluno passa a ter uma visão mais clara da situação e passa a ter condição de tomar decisões mais inteligentes.

O docente que elaborou essa prática como estratégia declara:

Eu tenho trabalhado e chamado isso de simulação realista em que os alunos são instigados a desenvolver simuladamente alguma situação em que eles estão ou que eles vão desempenhar depois como profissionais. Eu chamo de simulação porque é uma simulação, quer dizer, não chega a ser um caso, não é um estudo de caso, em que o caso é apresentado assim com todos os seus cenários e todas as suas características e os alunos então colhem daquela experiência o aprendizado. Não é isso. Eles constroem o seu próprio caso. O caso não é dado, o que é dado é uma instigação, um desafio, uma motivação para desenvolver determinada coisa. (E3)

A prática Simulação Realista pode ser considerada uma prática construtivista, pois o aluno faz sua simulação baseando-se no que ele vivencia na empresa. O problema e a solução são construídos pelo educando. O contexto do aluno é considerado pelo educador ao elaborar sua prática de ensino.

- **Método da Pergunta + Seminários:** O método da pergunta consiste em sempre levantar uma pergunta para discussão no início da aula e após o debate tem o *feedback* do professor.

O próprio docente, criador do método, explica suas práticas. Ele diz: “Método da perguntinha, de sempre ter uma perguntinha antes da aula, eu vou avaliando ali e já dou o *feedback*, já devolvo com um grau né, ali é realmente fácil. Nos seminários eu vou avaliando, mas não digo nada.” (E15)

➤ Aula expositiva + DVD + Caso: nesse conjunto de práticas

Tem uma parte que é expositiva, em que eu passo conceitos teóricos, ferramentas, modelos etc. Depois tem uma outra parte, que eu acho muito interessante é com DVD aonde eu apresento um *case* e aí os devidos alunos, em pequenos grupos, eles analisam o *case*. (E16)

➤ Lauda sobre o assunto que será debatido em sala de aula: breve comentário sobre o que será debatido em sala de aula.

O docente 23 que elaborou a lauda como prática de ensino diz que essa foi sua prática que ofereceu maior retorno. Ele relata que para cada aula exige dos alunos que preparem uma tarefa limitada de uma página, o que é difícil, e na aula seguinte chegar com isso corrigido, contribui muito, não só para evoluir a capacidade de expressão, de receber críticas, como também o poder de síntese. Porque numa lauda eu peço apenas um breve comentário, finaliza.

Elaborar a lauda e levar para a aula o tema que será debatido, exige que o aluno leia o material e construa seu conhecimento. Só após a construção desse conhecimento, o aluno será capaz de sintetizar sua opinião sobre o tema. Nessa prática o aluno também é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Esse exercício proposto pelo professor é importante para o processo de aprendizagem e pode ser classificado como construtivista pois segundo Vigotski, o pensamento só torna-se existente por meio das palavras.

➤ Lista de Exercícios: o professor elabora uma série de exercícios sobre o conteúdo programático para “fixação” da matéria dada. Embora em vários microprocessos de aprendizagem se constate comportamentos alternativos, menos tradicionais, a

abordagem tradicional ainda é viva dentro da academia, principalmente entre os professores da linha quantitativa.

- Núcleo de Pesquisa: o professor elabora uma pesquisa que é desenvolvida pelos alunos ao longo do semestre. Os alunos vão a campo, coletam os dados, tratam e analisam e entregam um relatório ao final da disciplina.

Essa experiência foi feita pelo docente 29 e pelo docente 10. O impacto positivo deve-se à oportunidade de se fazer pesquisa pela primeira vez, por parte dos discentes. “Eles sempre adoram,” afirma o entrevistado 29.

Essa prática permite que os alunos apliquem na prática, o que viram na teoria. Estar em contato com a prática é fundamental, segundo o construtivismo, para o desenvolvimento intelectual do aluno.

- Aulas Expositivas + Estudos de Casos;

“Eu estou migrando para um curso que é meio expositivo e meio apresentação dos estudos de caso por parte da turma.” (E31)

Essa afirmativa do docente 31 comprova algo que já vem sendo observado ao longo dessa análise: os docentes que adotam a abordagem tradicional estão começando a repensar suas práticas, pois só a abordagem tradicional não está conseguindo satisfazer aos docentes.

O entrevistado 33, embora não tenha relatado uma prática, propriamente dita, ele declarou ser importante alguns momentos durante as aulas para que a mesma seja bem sucedida. E diz:

Eu gosto dos dois primeiros minutos e dos dois últimos minutos. Acho que são os mais importantes. Porque o que acontece, se os três minutos iniciais você pegou alguma coisa crucial sobre o que você vai falar, porque o problema é o seguinte, o assunto sempre vai ser meio chato, qualquer disciplina, vai ter uma hora que o pessoal começa a bocejar, não tem condições. (E33)

O entrevistado 35 também relatou, assim como o entrevistado 33, um fato interessante. Ele relatou que, às vezes, quando um aluno diz não entender um conteúdo, sob o incentivo de dar um ponto, solicita que o aluno estude e na próxima aula lhe explique em 15 minutos o que antes não tinha compreendido. Ele afirma que o resultado é sempre positivo, ou seja, os alunos costumam explicar o conceito corretamente.

Essa categoria não apresentou divergências entre os docentes. A prática mais adotada nas aulas do doutorado foi a discussão de artigos e no mestrado o estudo de casos. Entretanto, independente da prática adotada, em menor ou maior grau, há a discussão de artigos. Até mesmo nas aulas expositivas há a discussão de artigos da área.

“É o jeito mais clássico aí de dar aula para pós-graduação. Enfim, alguma coisa de aula expositiva, mas muito essa questão de seminários de pesquisa e construção de um artigo no final.” (E2)

Ao se analisar as práticas de ensino de docentes de mestrado e doutorado em Administração, torna-se relevante analisar como se dá a relação professor-aluno durante essas práticas.

4.1.7 Relação Professor-Aluno

A forma como a relação professor-aluno é construída está relacionada com a construção do processo ensino-aprendizagem e com as práticas de ensino adotadas pelo docente. Por isso essa categoria foi construída. Para o construtivismo, nessa relação aprende educador e educando. Cabe ao professor criar situações nas quais possa ocorrer uma reciprocidade intelectual. Sua função é provocar desequilíbrios, fazer desafios, de forma a desenvolver uma autonomia no educando (MIZUKAMI, 2010).

Quanto ao relacionamento com os alunos, todos os docentes garantiram ter uma boa relação com seus alunos. Quanto a problemas que pudessem surgir de qualquer natureza, eles afirmaram que geralmente não há conflitos com os alunos. Caso o aluno pergunte algo que eles não saibam, eles pesquisam e informam na aula seguinte e se os alunos estiverem com

alguma dificuldade no aprendizado, eles tentam alterar a leitura sugerida, ou a metodologia de forma a adequar melhor o programa aos alunos.

Um docente, tentando lembrar algum problema ocorrido em suas turmas, para não dizer que não poderia responder, afirmou que a única coisa que ocorre nas turmas é que as alunas não entram em acordo com os alunos quanto à temperatura do ar condicionado. Eles gostam da temperatura mais fria e elas, mais amena.

Eles garantem também que no mestrado e doutorado, realmente o relacionamento é tranquilo. Alguns problemas podem, eventualmente, surgir nos programas de pós-graduação *lato sensu* pelo fato de muitos alunos se considerarem clientes e caso não estejam satisfeitos com uma nota, ou um conteúdo se sentem no direito de reclamar e fazer uma má avaliação do professor e na graduação, pela imaturidade dos alunos.

Uma realidade relatada pelos docentes, é que eles precisam administrar, ao lecionarem numa turma de mestrado, a imaturidade e a dificuldade de leitura e interpretação de textos, o que faz o entrevistado 22 afirmar que “o mestrado é quase uma extensão da graduação.”

Ao serem questionados sobre a relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, alguns docentes se identificaram como facilitadores do processo.

O entrevistado 3 acredita que nessa relação ele é um facilitador. Cabe ao facilitador instigar a curiosidade e pavimentar o caminho que o aluno vai trilhar, mas quem faz as descobertas e constrói o seu conhecimento é o aluno, afirma ele. A identificação do docente como facilitador é feita pela abordagem humanista de Carl Rogers. Como é o aluno que constrói o seu conhecimento, pode-se dizer que ele é sujeito do processo de aprendizagem, esse ponto de vista vai ao encontro com a ideia construtivista de enxergar o aluno como sujeito. O entrevistado 11 acredita que o aluno tem que ter humildade para reconhecer que o docente tem mais experiência e por isso pode lhe facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Outros se consideram o condutor do processo:

O professor é o condutor. É como se o aluno fosse um instrumentista numa orquestra, [...] ele é o dono do violino, ele toca como ninguém, ele tem toda uma bagagem tocando o violino que ele traz. Você é o maestro, você tem que saber a hora de dizer, agora o violino pára, agora entra a trompa, e ao mesmo tempo você, professor, conhece a peça, conhece a peça inteira com todas as partes. Então eu entendo o papel do mestre, do professor, como esse que ao mesmo tempo que é capaz de trazer todos os instrumentos, envolvê-los na construção da obra, ao mesmo tempo ele é norteador, ele é direcionador. Porque como essa dinâmica é coletiva, a sala de aula é coletiva, você precisa de alguém sendo um termostato ali daquela turma e que num momento em que, por exemplo, o tema central da discussão é perdido, ele é capaz de retomar esse tema. (E13)

Para o entrevistado 9, a relação professor-aluno é uma relação de dupla troca pois não há professor sem aluno e não há aluno sem professor, mas sendo o professor o guia. Para o entrevistado 5, cabe ao docente apresentar os diversos caminhos que o discente pode seguir.

Ainda na visão de guia, o docente 23 acredita que seu papel é conduzir o aluno num determinado tema. Para o entrevistado 19, o guia ensina o “caminho das pedras”, ou seja, é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto para o entrevistado 30, o guia viabiliza o aprendizado do aluno, embora o aluno deva ser ativo nessa relação.

Há docentes nessa relação que se veem como um motivador.

Para o professor 10, o professor deve ser um motivador, pois para ele conhecimento não se transmite; o próprio indivíduo adquire por vontade própria, indo em busca desse conhecimento. Então, o professor deve estimular no aluno o interesse pelo saber.

O entrevistado 18 também acredita que nessa relação o docente deva ser um motivador de forma a entusiasmar o aluno por determinado assunto, a fim de que ele venha buscar cada vez mais conhecimento sobre o tema. Para motivar, segundo esse entrevistado, o professor deve integrar sua disciplina com outras disciplinas, ou com algumas aplicações práticas que eles terão na vida. Enfim, deve contextualizar sua disciplina e promover a integração entre os alunos, criando um clima de aprendizado mútuo.

Para o entrevistado 33 nessa relação ele tem que

jogar o querosene... tem que falar, questionar, questionar a imprensa, questionar a ciência, questionar os trabalhos que estão sendo debatidos, questionar a forma com que a gente trabalha e faz pesquisa na administração, aqui no Brasil principalmente, mas lá fora também. E tentar mostrar para todos, que eles têm de enxergar o momento histórico antes dos outros. O professor tem que tentar fazer com que eles acordem, tentar fazer com que eles vejam o momento histórico que a gente está vivendo. (E22)

Um docente acredita que o professor de mestrado e doutorado em Administração deve ser um tutor. Para o entrevistado 14 a relação do professor com o aluno deve ser como na Inglaterra, o professor deve ser um tutor. Deve discutir com o aluno toda a lista de leitura sugerida.

Para outros professores, o professor é o transmissor de conhecimento, e cujo papel é “passar todo o conhecimento que o aluno precisa”(E16). O professor é visto como um “fornecedor” de “uma base teórica e ferramentas que possam ser aplicadas nas empresas” (E17).

Já o entrevistado 31, embora concorde com os entrevistados 16 e 17 de que o docente é um transmissor de conhecimento, para ele essa relação não acaba depois que ele transmite os ensinamentos profissionais. O professor também deve se preocupar em ajudar o “cidadão” a sair da escola sendo um cidadão melhor.

Outros acreditam que a relação com o aluno é deste ser um cliente e ele o prestador do serviço. O entrevistado 17 acredita que o aluno é um cliente que deseja o reposicionamento no mercado ou uma melhor posição e cabe ao docente fornecer essa competência.

A relação do educador com o educando também é vista como o professor intermediador do processo ensino-aprendizagem: “Nessa relação ele tem um papel de intermediador, um questionador.” (E20)

E há um grupo de docentes que primam pela interação na qual aprende educador e educando, sendo ambos ativos nessa relação.

“Como docente, o professor tem que parar com essa ideia que ele é quem tem o conteúdo. Ele tem que ser humilde e aprender com o aluno. É tão bom!! Você não tem noção do que é dar aula no mestrado e voltar de lá falando, meu Deus, como eu aprendi hoje.” (E25)

O entrevistado 2 corrobora a visão construtivista relatada pelo E25 sobre ambos, professor e aluno, serem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem por meio da interação. Ele diz:

É importante essa interação que o aluno tem com o professor. Interação no processo de aprendizagem. Porque não é um processo que um lado detém todo conhecimento e o outro lado simplesmente adota uma postura passiva e absorve. O aluno realmente precisa interagir para que esse processo seja mais eficiente. (E2)

Os docentes da U2 definiram uma relação professor-aluno diferente da relação definida pelos docentes das outras universidades. Um docente se sente um prestador de serviço nessa relação e o aluno um cliente. “O que é importante é atender ao mercado, ao cliente.” (E17)

Nas demais instituições, os docentes apresentaram uma relação mais fundamentada na filosofia, mais preocupada em como essa relação pode ajudar a construir conhecimento.

Há trezentos e poucos anos antes de Cristo, um cara chamado Sócrates já definiu esse papel melhor do que todo mundo: o professor é uma parteira. O professor é uma pessoa que provoca o interesse por um assunto e colhe seu resultado, ajuda na gestação. O aluno do doutorado, ele usa basicamente o professor como conselheiro, já o aluno de mestrado ele ainda não entende muito isso. Ele ainda tem um cacoete do ginásio. (E36)

Sob o ponto de vista docente, foram identificados vários papéis do professor nessa relação: o de facilitador, motivador, orientador, transmissor do conhecimento etc. Mas independente do papel que o docente creia ser o ideal, todos destacaram boa relação com os alunos e garantem que têm interesse para que ela seja a melhor e mais adequada possível em prol do aluno. Todos também foram unânimes em relatar que o aluno precisa mudar, precisa ser mais ativo, mais independente e mais dedicado. Apenas os alunos do doutorado estão mais próximos do aluno ideal para os docentes. Um entrevistado chegou a dizer que nunca teve problemas com os alunos porque sua relação com o aluno é a ideal, bem como suas práticas, as mais eficazes. No entanto, na visão dos alunos, esse docente não tem uma boa relação com os alunos.

Após a análise dos dados dos docentes, convém analisar a visão dos discentes. É o que será feito no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS DOS DISCENTES

A fim de comparar a visão dos docentes com a dos discentes, alunos das quatro instituições de ensino aqui representadas foram entrevistados.

5.1 As Categorias

Para análise dos dados dos discentes foram utilizadas as categorias Comunidades de Prática, Contexto sócio-histórico-cultural e Relação professor-aluno.

5.1.1 Comunidade de Prática

A categoria Comunidade de prática foi utilizada para se analisar os dados dos discentes com o objetivo de identificar se os alunos valorizam a cognição social e coletiva ou apenas a cognição individual, como também, verificar se os docentes incentivam o estudo em grupo.

Na U1 apenas um aluno foi entrevistado e ele não construiu espaços de aprendizagem com seus colegas doutorandos. Ele até afirmou que o processo de doutoramento é muito solitário. Na U2 conseguimos entrevistar três alunos. Apenas um não sentiu necessidade de construir espaços de ensino-aprendizagem. Ele disse: “Não senti necessidade.” (E49) Os demais, sentiram essa necessidade, pelo menos, para disciplinas quantitativas, como Finanças e Estatística. Como vemos nos relatos dos entrevistados 47 e 48.

“Nos reuníamos para a disciplina de Finanças. Éramos seis pessoas se encontrando aos sábados. Estudávamos em casa separadamente e resolvíamos os exercícios individualmente durante o grupo de estudos. No final, trocávamos questões e soluções.”(E47)

Na U3 apenas alunos da turma de 2012 não afirmaram construir comunidades de prática, talvez, por estarem há muito pouco tempo na instituição quando foram entrevistados. O relato do entrevistado 59 fala sobre isso.

Eu acho muito legal. Nós tentamos fazer um pouquinho disso no primeiro trimestre, mas nós ainda não conseguimos engrenar. Mas eu acho que isso pode ajudar bastante os alunos a realmente construir o conhecimento, e a interagir e a trocar ideias. Eu acho que ajuda para caramba. (E59)

Os demais alunos da U3 afirmaram que esses espaços são muito importantes, principalmente para disciplinas quantitativas.

“Nós fizemos grupo de estudos na época de multivariada, que era uma dificuldade de todos, da maioria pelo menos, então nós estudávamos juntos para a prova.”(E60)

Mas, vários outros discentes também achavam importante a construção de comunidades de prática para outras disciplinas pois, por meio delas, incentivava-se o debate e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Eis o depoimento dos entrevistados 55 e 57:

Estatística, essa disciplina que a gente considera que é a mais dura, é necessário, é primordial. E seria recomendável para algumas outras disciplinas que exijam discussão de conteúdo. Isso é muito interessante porque são visões diferentes e isso só enriquece a discussão, só enriquece a construção do conhecimento.(E55)

Em todas as disciplinas nós realizávamos grupos de estudos. Geralmente nós procuramos fazer grupos de estudos com pessoas que não possuíam o mesmo conhecimento que a gente, de maneira que cada um pudesse agregar um pouco de valor mais ao outro. Então nós pegávamos alguém que seguia uma epistemologia um pouco mais pós-moderna, outro que era crítico, outro que era positivista e nós tentávamos fechar dessa maneira. Não foi uma coisa assim pensada, ocorreu no início por casualidade e depois nós começamos a ver que valia a pena, pessoas com ideias diferentes de pensar sobre o mesmo objeto, isso aí ajudou bastante, nos ajudou primeiro para nós trabalharmos até a ideia de convívio de ideias isso aí foi ótimo. (E57)

A análise dos dados permitiu perceber que, em geral, os alunos sentem a necessidade da aprendizagem de forma coletiva para disciplinas quantitativas, como estatística e finanças.

Nelas, foi comum ouvirmos discentes relatarem a necessidade de debater, entre eles, o conteúdo estudado. Mas também pudemos identificar um grupo de alunos que defendem a construção de comunidades de prática independente da disciplina a ser estudada. A construção desses grupos de estudos para determinadas disciplinas é feita, de forma voluntária, pelos alunos, conforme sugere Wenger. Vários pedagogos e psicólogos vêm afirmando que há um novo perfil discente e isso pode ser constatado na análise dessa categoria. Os alunos estão interagindo mais e valorizando as discussões em grupo.

A seguir, será analisada a categoria Contexto sócio-histórico-cultural.

5.1.2 Contexto Sócio-histórico-cultural

Nessa categoria, analisamos a visão discente quanto à adequação da universidade às mudanças na sociedade. Diferente da visão docente, na qual nem todos concordam que a academia vem se adequando às mudanças, os discentes acreditam que têm um ensino de qualidade e adequado às demandas que eles terão, seja no mercado, seja como pesquisadores-docentes. Porém, como docentes, eles se queixam quanto à construção das competências de didática. Nenhum dos entrevistados participou de alguma disciplina de didática. Mas todos afirmaram que estão sendo bem formados para o papel de pesquisadores. Os três entrevistados da U2 entraram para o mestrado para se capacitar mais para o mercado e estão satisfeitos com o programa.

Apresentamos o relato do entrevistado 55 que relata a carência da didática.

Bom, eu posso dizer com segurança, que eu expandi a minha visão acadêmica e o meu conteúdo instrumental na parte de pesquisa, muito pouco na parte de docência, isso porque aqui no mestrado, doutorado não fornece. Mas em relação à parte de pesquisa isso foi muito breve, eu estou hoje muito mais capacitado para exercer a função de pesquisador do que jamais estive. Isso me dá uma segurança muito grande, porque afinal de contas a docência no final das contas, você vai pesquisar para dar uma boa aula se aprofundar nos assuntos, e assim mas, propriamente para docência eu não tenho muita relação. (E55)

O entrevistado 47 ingressou no mestrado com o intuito de se capacitar para o mercado e está satisfeito com o que a academia está lhe proporcionando. Ele diz:

Há total relação entre o contexto profissional e o conhecimento do curso, embora a ênfase seja diferente. No contexto profissional, a visão é mais restrita e de curto prazo em geral. No curso, construímos uma visão mais ampla dos problemas, num contexto de pesquisa, de construção do conhecimento. (E47)

O entrevistado 48, tem uma formação bastante distinta da oferecida pelo curso de Administração, mas acredita que, pelo nível de exigência do curso, conseguirá tirar proveito do conteúdo quando voltar para o mercado, principalmente porque ele gostaria de conhecer mais sobre o comportamento do consumidor. Ele diz: “Acredito que estou sendo bastante exigida pelo curso. Minha carreira acadêmica e profissional ainda estou vendo pouca relação com o mercado, mas acredito poder estreitá-las mais adiante.” (E48)

No relato do entrevistado 57, também percebe-se que ele está bastante satisfeito com o conhecimento que está construindo. Segue seu depoimento:

O nosso contexto militar ele é um contexto muito cartesiano, digamos assim, então as teses positivistas elas são muito fortes, e elas nos leva à condução da utilização do método, então esse método nos ajuda a solucionar casos e inclusive a interagir com as várias funções ao longo da carreira. No momento em que eu venho para o contexto da administração e do curso de doutorado da U3 essa base, não somente epistemológica, mas também a base de interação com outros saberes, ela aumenta muito meu leque de opções e aumentou muito também meu leque de conhecimento. Ou seja, o curso de doutorado me agregou muito em termos de conhecimento diferenciado daquilo que eu via na minha carreira, daquilo que eu vejo na minha carreira.(E57)

O que pode ser visto na relação da ciência da Administração e o contexto sócio-histórico-cultural na visão dos discentes é que, embora alguns docentes nem gostem da heterogeneidade que ocorre nas turmas de mestrado e doutorado em Administração, os alunos de outras formações procuram os programas de mestrado e doutorado em Administração justamente para aprender a pensar sob um outro paradigma e acreditam que essas diferentes formas de ver um fenômeno enriquecem. O depoimento do entrevistado 58 demonstra esse posicionamento.

Na administração eu vejo possibilidades e caminhos de uma ciência social que é aplicada, porque eu queria estudar ciências sociais, eu queria estudar a sociedade, mas a sociedade ela precisa se movimentar de uma forma ativa engajada na minha opinião que é crítica, então a administração ela oferece esse caminho porque ela é uma ciência social aplicada, então ela foi assim perfeita pra mim neste ponto de vista. (E58)

Assim como na categoria Contexto sócio-histórico-cultural a visão dos discentes diverge um pouco das dos docentes, a mesma coisa acontece na categoria Relação professor-aluno.

5.1.3 Relação Professor-aluno

Sob o ponto de vista dos discentes essa relação não é tão pacífica e eficaz quanto os docentes imaginam. Quando foi perguntado como se dava a relação dos alunos com os professores, todos unanimemente disseram que tinham uma boa relação com os professores, que os estes ofereciam bons textos para discussão etc. Mas quando foi pedido para relatar um problema que eles passaram ou que viram um colega passar, vários tinham uma história para contar.

O entrevistado 50 relatou que sofreu *bullying* durante uma disciplina por ser o único da turma com uma visão epistemológica diferente. Ele relatou que quando chegava no domingo e lembrava que teria aula na segunda-feira sentia uma agonia que lhe tirava o sono.

O entrevistado 51 se sentiu perseguido pelo professor numa disciplina a ponto de decidir trancar a matéria. Isso pode ser constatado em seu desabafo:

Fui tratado como moleque, eu não sou moleque. Abri mão de muita coisa para estar aqui, não só financeira, mas também que envolviam outras questões como família etc... Eu decidi trancar a disciplina, foi uma decisão difícil, me senti mal, mas fiz o que devia ter feito. (E51)

O entrevistado 52 relatou que sua orientadora lhe pediu para fazer uma pesquisa que lhe custou muito tempo e depois do artigo pronto não colocou seu nome como coautor. O entrevistado 53 relatou que teve sérios descontentamentos com seu orientador durante o mestrado e que lhe fizeram não escolhê-lo como orientador do doutorado. Ele acrescenta que sabe que essa decisão deixou seu orientador aborrecido, porém mais quatro anos de sofrimento ele não aguentaria.

O entrevistado 54 relatou que em certa disciplina o professor colocou no programa uma quantidade de leitura absurda, criando um estresse nos alunos. Além disso, faltava sempre às aulas. Como solução, no final quem ministrou as aulas foi seu ex-orientando. “Aquela disciplina eu não aproveitei.”

Todos os alunos tiveram um problema para relatar, ou pelo menos, citar um ponto negativo no programa de pós-graduação do qual participa. Isso demonstra que o sistema educacional pode estar em desequilíbrio. Vários autores, como Fisher (2001), já alertaram para o fato do ensino em Administração estar em crise. Parece que os programas de mestrado e doutorado em Administração fazem parte dessa crise. Esses programas formam gestores, mas também novos docentes e se esses novos docentes são formados num sistema em crise, o problema se perpetua.

Após a análise dos dados dos docentes e discentes, é possível chegar a algumas conclusões.

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Dada a complexidade da nova organização mundial, os docentes veem desejando que os alunos tenham mais pensamento crítico, sejam mais autônomos para construir seu conhecimento. A abordagem tradicional não está mais satisfazendo plenamente os docentes não podendo mais ser considerada como única alternativa pedagógica nesse mundo pós-moderno. Há lugar para aulas expositivas, mas há também a necessidade de práticas mais participativas, com mais interação entre professor e aluno ou entre educador e educando. Numa sociedade dominada pela tecnologia, aulas meramente expositivas são mais difíceis de atrair a atenção do aluno.

As práticas de ensino à luz do construtivismo são inseridas na formação de gestores e de docentes por meio de microprocessos de aprendizagem que consideram o contexto sócio-histórico-cultural em que o aluno está inserido, que privilegiam a aprendizagem social e que incentivam a construção de comunidades de prática.

Sendo assim, práticas de ensino que apreciam o contexto do aluno como os exercícios que buscam resolver problemas reais do dia-a-dia e a simulação realista, ou que visam unir teoria e prática como a visita técnica, o núcleo de pesquisa e os estudos de caso e que privilegiam o debate como a discussão de artigos e os seminários são práticas que podem ser chamadas de práticas construtivistas e são consideradas, pelos educadores que defendem a epistemologia construtivista, como as mais eficazes para a formação de gestores e docentes em Administração. Pode-se dizer que o construtivismo está inserido nessas práticas de ensino uma vez que tais práticas permitem uma reflexão da informação e uma interação dos alunos e também do professor.

Embora apenas um docente tenha declarado a sua escolha epistemológica, a grande maioria acredita que o papel do aluno precisa mudar porque a sociedade mudou e as escolas de Administração precisam se adequar a essas mudanças. De uma maneira geral, os docentes acreditam que as instituições de ensino aqui selecionadas estão em busca dessa adequação. Enquanto os docentes da U1 acreditam que a escola não consegue acompanhar as mudanças da sociedade, os da U2 acreditam que sim. Já os docentes da U3 e os da U4 têm suas opiniões divididas. Uns acreditam que a universidade consegue acompanhar as mudanças da sociedade,

outros acreditam que embora tente, as mudanças ocorrem numa velocidade muito difícil de serem acompanhadas.

Ainda que a abordagem tradicional esteja bastante arraigada nas instituições de ensino, principalmente na U2, observando os microprocessos de aprendizagem já é possível identificar práticas fundamentadas em outras abordagens. Nas quatro escolas estudadas, além da abordagem tradicional, foram encontradas características da abordagem humanista, da abordagem cognitivista e da abordagem sociocultural.

Na U1 há uma tendência mais clara à abordagem sociocultural por parte de alguns docentes. A U2 foi a instituição mais fortemente tradicional; entretanto, alguns professores relataram querer adotar uma abordagem menos tradicional, mas ainda não elegeram uma abordagem alternativa.

A U3 é mais eclética na escolha de uma abordagem. Eles apresentam uma visão mais holística, na tentativa de agregar várias abordagens. Foi um docente da U3 que assumiu sua escolha epistemológica, a saber: a fenomenologia. Já a U4 é muito semelhante à U2, adota uma abordagem tradicional, voltada para o mercado, mas os professores já reconhecem a necessidade de alunos proativos, já sentem a necessidade de valorização do contexto do aluno e reconhecem, em sua grande maioria, que as reuniões mensais que a instituição organiza para um debate docente sobre suas pesquisas é enriquecedor. Muitos dos docentes adotam um papel semelhante ao da abordagem humanista, considerando o professor como um facilitador.

A opção de prática de ensino adotada pelo docente é influenciada pela epistemologia que conduziu sua formação, ela norteia a forma como o professor realiza seu trabalho. O embrião do ensino em Administração foi gerado sob forte influência norte-americana por seu pioneirismo e apoio. Por estar embebida nesse contexto, ainda é muito difícil encontrar um docente declaradamente não tradicional. Mas, ao mesmo tempo também, não se encontra, nem entre os professores de finanças, os mais cartesianos da comunidade docente, um educador “exclusivamente” tradicional.

Enxergamos contradições. Alguns professores desejam que os alunos sejam mais proativos, entretanto não realizam práticas de ensino que possibilitem desenvolver essa competência no discente. O fato é que a maioria dos docentes de mestrado e doutorado nunca participou de

um curso de didática; eles replicam a prática de seus professores do doutorado e assim as práticas vão se perpetuando, não dando muita abertura a mudanças.

Os professores têm o compromisso de apresentar um “ensino” de qualidade, mas eles são tolhidos pelo sistema. Um professor da trilha quantitativa chegou à conclusão que ele deveria desenvolver questões que refletissem os problemas diários de uma empresa para ajudar os alunos a compreender o conteúdo. Mas o sistema tolhe e docentes deixam de tomar certas atitudes que a prática do dia-a-dia sugere por estarem imersos num contexto redutor.

Professores mais novos ainda vão compartilhar suas experiências com os mais experientes. Entretanto, os mais experientes, na maioria das vezes não compartilham suas práticas, porque acreditam que elas funcionam e que não seria a opinião do colega que os fariam mudar. Curiosamente, os professores da trilha quantitativa, considerados nessa pesquisa como os mais conservadores em suas práticas, foram os que mais relataram adotarem estratégias de ensino em conjunto com seus pares da área.

Ainda nessa questão, há docentes que acreditam que na instituição que lecionam há um espaço de aprendizagem coletiva, ora formal, ora informal e há docentes que não enxergam esses espaços. Alguns não os encontram, mas acham que eles deveriam existir e outros não acreditam que eles sejam relevantes. Pode-se afirmar que o ponto de partida para a criação de comunidades de prática já foi dado na U1 e na U4, mas ainda se encontra numa etapa muito embrionária. Enquanto na U3 e na U2 não há nenhum incentivo para a criação desses espaços.

Há que se considerar a aprendizagem situada, dependente do contexto social em que o indivíduo está inserido, de suas vivências anteriores e de sua cultura. Os docentes, de uma maneira geral, sentem a necessidade de mudanças, reconhecem a importância e a influência do contexto sócio-histórico-cultural nesse processo. Mas ainda pode-se perceber que alguns docentes desprezam o contexto e consideram que se o sistema vigente não está funcionando a mudança deve partir do aluno, exclusivamente.

Fato é que a realidade do aluno deve ser considerada. Ao desconsiderá-la se despreza características pertinentes ao aluno fundamentais para uma relação professor-aluno construtiva. Prova disso é que todos os docentes entrevistados consideram ter uma boa relação professor-aluno, enquanto vários discentes entrevistados tinham um problema com professor

para contar, seja porque aconteceu com eles, seja porque aconteceu com seus colegas de turma. Negligenciando o contexto do aluno, o professor estará deixando de satisfazer alguma necessidade do aluno, tornando-o insatisfeito.

Os discentes entrevistados que ingressaram no mestrado, o fizeram para se capacitar para o mercado de trabalho, seja como gestor, seja como docente e acreditam que as instituições de ensino estão em sintonia com o mercado e oferecerão aos alunos condições de se prepararem para as novas demandas do mercado. Já os doutorandos estão satisfeitos com as competências para pesquisa que estão desenvolvendo, mas sentem falta de um curso de didática. Diferente de alguns docentes, os discentes consideraram o contexto sócio histórico-cultural que estão inseridos para tomarem a decisão de se candidatar ao mestrado ou doutorado em Administração. Para eles a heterogeneidade da pós-graduação em Administração é uma característica positiva e desejável.

Além disso, entrevistando os discentes pudemos constatar que estamos diante de um novo perfil discente. Encontramos alunos que apreciam a aprendizagem social, gostam de debater com os colegas o conteúdo e constroem, voluntariamente, comunidades de prática.

Vigotski já estava incomodado, em sua época, com a ideia de que só deve existir uma maneira de se fazer ciência. Ao construir sua teoria-método, ele defendia a contextualização, a customização para um determinado momento, para uma determinada cultura. Isso não significa que os métodos sejam divergentes, pelo contrário, são convergentes em uma grande área: a Administração Geral. A Administração é uma ciência multi e interdisciplinar o que possibilita uma diversidade de fenômenos e, conseqüentemente, de métodos de análises desses fenômenos.

Na ação de passar de um modelo universal, que pode ser replicado para qualquer contexto, para um modelo contextualizado, onde a vivência do indivíduo e a cultura local são relevantes, encontram-se dois pólos: a Administração Aplicada (Prática) e a Administração como ciência (Teoria). A Administração Aplicada atende a problemas práticos da realidade como, por exemplo, a capacitação profissional do aluno em um ambiente em constante mudança, uma vez que essa será a realidade desse aluno-gestor. Já, a ciência da Administração tem que ser analisada dentro de um marco epistemológico para encontrar aquelas disciplinas que irão contribuir à contextualização da Administração e à diminuição da

distância entre teoria e prática. Desta forma, a Administração passar a ser vista como uma ciência social aplicada na qual não existe dicotomia entre teoria e prática. Para isso, é importante que a grade curricular dos programas de mestrado e doutorado estejam em sintonia com as novas demandas das organizações.

Por meio da epistemologia construtivista é possível questionar o modelo vigente, redutor e excludente de racionalidade que faz do ensino uma forma de doutrinação. Os modelos tradicionais transformam o educador no que Becker (2002) chama de “*treinador*”, sem consciência de sua ação, apenas reprodutor de uma ideologia, por isso, a necessidade de uma reforma na educação em Administração que rompa com o modelo original, modelo esse muito preocupado com a transmissão de conhecimento, não se interessando a respeito da criação de um espírito crítico no educando.

Na proposta Vigotskiniana de educação a aprendizagem é situada, ou seja, dependente da prática social, da experiência de vida do educando. E a aprendizagem depende tanto da cognição individual, quanto da social, que ocorre por meio das experiências entre os indivíduos. Credo nessa visão de mundo, podemos dizer que essas vivências, ou seja, esse conhecimento é compartilhado quando os indivíduos formam comunidades de prática.

A universidade deve ser um local para se ensinar e aprender uns com os outros, educadores e educandos, para aproveitar a unicidade de cada indivíduo, pois em uma instituição de ensino, temos o convívio com pessoas de diferentes formações sociais, intelectuais e políticas, pessoas únicas e de diferentes matizes comportamentais, e a interação com elas nos faz aprender. A universidade deve se transformar em uma grande comunidade de prática formada por diversas comunidades de prática menores.

Participar de comunidades sociais e práticas culturais enriquece a nossa formação humana, dá significado ao que fazemos e entendimento ao que sabemos. Consequentemente, a informação só se transforma em significado no contexto sociocultural em que as comunidades de prática estão inseridas (WENGER, 2011). Para Vigotski, o ser humano só se constitui em sua plenitude em contato com o outro.

As universidades, acima de qualquer organização, devem ser organizações da aprendizagem, isto é, organizações capazes de compartilhar e criar conhecimento. E por isso é fortemente recomendável que se tornem comunidades de prática.

Simultaneamente, acreditamos não num modelo ideal que possa ser replicado, mas em práticas de ensino mais abrangentes que aproveitem a inter e transdisciplinaridade, que sejam mais interativas, participativas, onde educador e educando possam desempenhar os seus aprendizados.

Consideramos adequada a epistemologia construtivista em nível de mestrado e doutorado, pois nessa fase, o educando não está em busca de definição de conceitos mas na pesquisa sobre os mesmos. E a pesquisa tem um caráter construtivo que serve como propulsor para se buscar a conclusão mais acertada. Além disso, são esses mestrandos e doutorandos que formarão novos docentes e gestores. Eles precisam ter um certo senso de autonomia que a epistemologia construtivista oferece de uma maneira mais eficaz do que a epistemologia tradicional.

Além disso, sendo o construtivismo uma epistemologia que acredita que o objetivo da educação é alcançado quando o educando alcança a sua autonomia, convém considerá-la mais relevante nos estudos em Administração, visto que os docentes, em sua maioria, reclamaram da imaturidade dos alunos que estão entrando mais cedo no mestrado.

Soma-se a isso o fato da epistemologia construtivista também facilmente se ajustar a uma característica típica da pós-graduação em Administração: a diversidade sócio-histórico-cultural dos alunos.

Por essa mesma razão, tais práticas pedagógicas que identificamos nessa pesquisa e que consideramos construtivistas, a saber: resolução de problemas reais do dia-a-dia, simulação realista, visita técnica, núcleo de pesquisa, estudos de caso, discussão de artigos e os seminários, podem ser um meio eficaz de tirar os alunos da inércia, muitas vezes, produzida a partir de concepções positivistas e funcionalistas do ensino, assim como, de modelos de ação e reflexão dicotômicos e fundamentalistas. Seguindo esse princípio, estamos criando condições de estímulo à capacidade de criação e participação do educando e, ao mesmo

tempo, desenvolvendo nesse, habilidades compatíveis com as exigências e desafios do atual mundo da Administração e das sociedades complexas da contemporaneidade.

Dada a importância dessa pesquisa, ela poderia ser continuada por meio do estudo das práticas de ensino de docentes de mestrado e doutorado em Administração de outras regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, bem como por meio de uma análise das práticas de ensino por área temática, pelo fato de se ter constatado nessa pesquisa que os professores de finanças são os mais conservadores quanto às suas práticas.

REFERÊNCIAS

AKGÜN, Ali E.; LYNN, Gary S.; BYRNE, John C. Organizational learning: a socio-cognitive framework. *Human Relations*, v.56, n.7, p.839-868, 2003.

AMIN, Ash; ROBERTS, Joanne. Knowing in action: beyond communities of practice. *Research Policy*, n.37, p.353-369, 2008.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational learning**: a theory in action perspective. New York: Addison-Wesley, 1978.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; GUILHON, José Augusto. Por que eles são indispensáveis? Disponível em [HTTP://revistasuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11803](http://revistasuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11803) Acesso em 07 de Maio de 2012.

BANGENS, L.; ARAUJO, L. The structures and processes of learning. A case study. *Journal of Business Research*, v.55, n.7, p.571-581, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETT, M.; CAPPLEMAN, S.; SHOIB, G.; WALSHAM, G. Learning in knowledge communities: managing technology and context. *European Management Journal*, v.22, n.1, p.1-11, 2004.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. Modelos metodológicos e modelos epistemológicos. In: KARKOTLI, Gilson (Org.). **Metodologia**. Construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008.

BENNIS, Warren G.; O' TOOLE, James. Como a escola de administração perdeu o rumo. *Harvard Business Review*, v. 83, n. 5, p. 96-104, Mai/ 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORDENAVE, Juan Diaz. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais. *Revista de Educação AEC*, n.54, p.41-45, 1984.

BROEKKAMP, H.; VAN HOUT-WOLTERS, B. The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, v.13, n.3, p.203-220, 2007.

BROWN, John Seeley; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, v.2, n.1, p.40-57, Fev./ 1991.

BROWN, John Seeley; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v.18, n.1, p.32-42, Jan-Fev./ 1989.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

BUHEL, B.; RAUB, S. Building knowledge creating value networks. *European Management Journal*, v.20, n.6, p.587-596, 2002.

BURKHARDT, H.; SCHOENFELD, A. H. Improving educational research: toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, v. 32, n.9, p. 3-14, 2003.

CANHADA, Diego Iturriet Dias; BULGACOV, Sergio. Práticas sociais estratégicas e resultados acadêmicos: o doutorado em Administração na USP e na UFRGS. *RAP*, v.45, n.1, p.7-32, Jan./ Fev. 2011.

CANOPF, Liliane; FESTINALI, Rosane Calgaro; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A Expansão do Ensino Superior em Administração no Sudoeste do Paraná: Reflexões Introdutórias. *RAC*, v. 9, n. 3, Jul. /Set. 2005.

CAPES. **Crítérios de avaliação trienal – 2004 – 2007.** Disponível em <HTTP://WWW.capes.gov.br>. Acesso em 18 de julho de 2011.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Disponível em <HTTP://WWW.capes.br>. Acesso em 21 de Fevereiro de 2011.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história.** São Paulo: Artmed, 1997.

CASTRO, Leonardo; LOIOLA, Elizabeth. Aprendizagem em organizações: uma discussão conceptual baseada em Lev Vygotsky. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, v.10, n.4, p. 9-16, Out./ Dez. 2003.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. O desenvolvimento da inteligência. *Nova Escola*, n.238, Dez./ 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R.; DJURFELDT, L. Organizational learning: dimensions for a theory. *International Journal of Organizational Analysis*, v.3, n.4, p.337-360, 1995.

D'AMORIM, Marta Lemos Correia; SOUZA, Elizabeth R. Loiola da Cruz. Aprendizagem individual em comunidades virtuais de prática (COVPs): O caso da comunidade DEBIAN-BR-CDD no Brasil. *XXXII Encontro da ANPAD*, Set./2008.

DELLAGNELLO, Eloise Helena Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho da. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na Administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: teoria e prática.* 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Metodologia científica no caminho de Habermas. 7ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DEWEY, John. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The free press, 1916.

_____. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, 1925.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. Disponível em <HTTP://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc> Acesso em 12 de Setembro de 2011.

EIRIZ, Vasco. Redes de conhecimento: estudo de um caso sobre a relação universidade-empresa. *RAC-Eletrônica*, v.1, n.2, p.172-186, Mai./Ago. 2007.

ELKJAER, Bente. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Orgs.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-118.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em Administração. Por onde caminhamos? *Organização e Sociedade*, v.12, n.35, p.135-150, 2005.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. *Academy of Management Review*, v.10, n.4, p.803-813, 1985.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/ 2010. *RAC*, Edição Especial, 2001.

_____. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, v.24, n.4, out./ dez. 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGA, Paul N.; BETTIS, Richard A.; SULLIVAN, Robert S. Mudanças no ensino em Administração: novas estratégias para o século XXI. *RAE*, v.44, n.1, p.96-115, Jan./ Mar. 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHERARDI, Sylvia. Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organizations*,7(2). London: Sage, 2000a.

_____. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, v.53, n.8, p.1057-1080, 2000b.

_____. Learning as a problem-driven or learning in the face of mystery? *Organization Studies*, v.20, n.1, p.101-124, 1999.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p.57-63, Mar-Abr./ 1995.

GRAY, Bette. Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, v. 19, n.1, p. 20-35, Spring, 2004.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino; GOMES, Adalmir de Oliveira; ODELIUS, Catarina Cecília; ZANCAN, Claudio; CORRADI, Ariane Agnes. A rede de programas de pós-graduação em Administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. *RAC*, v.13, n.4, p.564-582, Out./ Dez. 2009.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!** São Paulo: Brasiliense, 1980.

HIGGINS, E. T.; Social cognition: learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, v.30, p.3-39, 2000.

HUFF, A. S. 1999 presidential address: Changes in organizational knowledge production. *Academy of Management Review*, v.25, n.2, p.288-293, 2000.

IKEDA, Ana Akemi; Campomar, Marcos Cortes; VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto. A pós-graduação em Administração no Brasil: definições e esclarecimentos. *Gestão&Planejamento*, v.1, n.12, 2005.

JÄRVELÄ, S. Personalized learning? New insights into fostering learning capacity. In: _____ (Ed.). **Personalising education**. Paris: OECD/ CERI, 2006.

KELLE, Udo. Análise com auxílio do computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KENNEDY, M. M. The connection between research and practice. *Educational Researcher*, v. 2, n.7, p. 4-12, 1997.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, v.35, n.1, Outono/1993.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAW, John. Topology and the naming of complexity. *Centre for Science Studies*, Lancaster University. Disponível em <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-topology-and-complexity.pdf>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2012.

LEAL, Ricardo Pereira Câmara. O mestrado profissional, os MBA's e a remuneração do professor. *RAED*, Edição 19, v.7, n.1, p.1-7, jan-fev. 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL de 1996. Disponível em <HTTP://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf> Acesso em 18 de Julho de 2011.

LEMME, Paschoal. **Memórias** vol. 2. São Paulo: Cortez, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVIN, D.; CROSS, R. The strength of weak ties you can trust: the mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*, v.50, n.1, p.1477-1490, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação*, n.6, p.11-19, 1982.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Psicologia da Educação*, n.20, p. 11-30, 2005.

MARQUES, Ramiro. A pedagogia de Jerome Bruner. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf Acesso em 09 de Setembro de 2011.

MEDEIROS, Ana Carolina Peixoto; OLIVEIRA, Lucia Maria Barbosa de. Análise das competências de ensino relevantes ao bom desempenho docente: um estudo de caso. *Anais... XXXIII Encontro da Anpad*, Set.2009.

MELO, Thiago. Rede social como ferramenta de ensino-aprendizagem em sala de aula. XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, Setembro de 2010.

MELLO, Cristiane Marques de; CRUBELLATE, João Marcelo; ROSSONI, Luciano. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em Administração à avaliação da CAPES: proposições institucionais a partir da análise de redes de coautorias. *RAC*, v.14, n.3, p.434-457, Mai./Jun. 2010.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. **Ensino, as abordagens do processo**. 18ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. e BEHRENS, M. A. (Orgs.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000a.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, v.3, n.1, p.137-144, set./ 2000b.

_____. Novos desafios para o professor. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>. Acesso em: 10/05/12.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA, L. S. O sentido do estudo para os alunos de graduação em Administração e as percepções dos agentes envolvidos nesse processo. 2012. 185 f. Tese de doutorado em Administração. EBAPE, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

NEILL, Alexander Sutherland. **Summerhill**. New York: Hart Publishing Co., 1960.

NÉRIS, Jorge Santos; LOIOLA, Elizabeth. Microprocessos de aprendizagem em organizações do baixo médio São Francisco. *Anais... XXX Encontro da ANPAD*, Salvador-BA, Set./ 2006.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, v.1, n.3, 2º sem./ 1996.

Nicolato, M. A. Sinopse da avaliação trienal da pós-graduação-2004 (período avaliado: 2001-2003). *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v.2, n.3, p.176-184, 2005.

NICOLINI, Davide; MEZNAR, Martin. The social construction of organizational learning. *Human Relations*, v.48, n.7, p.727-746, 1995.

NISKIER, Arnaldo. **LDB - A nova lei da educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília-DF: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v.4, n.9, p.1-17, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Inovando na pós-graduação: a experiência do MBA da EAESP/ FGV. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, v.36, n.1, p. 6-12, jan./ fev./ mar. 1996.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. *Revista de Administração Pública – RAP Edição Comemorativa*, p.149-170, 1967 – 2007.

ORR, Julian. Sharing knowledge, celebrating identity: war stories and community memory in a service culture. In: MIDDLETON, D. S.; EDWARDS, D. (Orgs.) *Collective remembering: memory in society*. Beverly Hills, California: Sage publications, 1990.

_____. **Talking about machines:** as ethnography of a modern job. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1996.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, n.2, p.22-35, 1ºsem./ 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. Acesso em 13 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>

PARDINI, Daniel Jardim; SILVA JÚNIOR, Antônio Baptista da; SANTOS, Renata Veloso. Redes de aprendizagem: uma proposta metodológica no ensino de acionistas e executivos. *Anais... XXXIII Encontro da ANPAD*, Set./ 2009.

PENTLAND, B. Information systems and organizational learning: the social epistemology of organizational knowledge systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, v.5, p.1-21, 1995.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Caderno de Saúde Pública*, v.19, n.5, p.1527-1534, set.-out./ 2003.

PUC-Rio. Missão e marco referencial. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/> Acesso em 04 de Abril de 2013.

REINERT, Maurício; COUTINHO, Fernanda Gabriela de Andrade; FILIPPIN, Marcelo; NATT, Elisangela Domingues M.; BARBOSA, Bruna Fernanda da Costa;

RIBEIRO. Antônio de Lima. A origem e a evolução do ensino da administração no Brasil. Disponível em http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinio/arquivos/art063.pdf. Acesso em 23 de novembro de 2011.

ROBINSON, V. M. J. Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, v.27, n.1, p.17-26, 1998.

RODRIGUES, S.; CARRIERI, A. A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. *Revista Brasileira de Administração Contemporânea*, v.5 (Edição Especial), p.81-102, 2001.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

SAMPAIO, Angelo Augusto Silva. Skinner: sobre ciência e comportamento humano. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.25, n.3, p.370-383, 2005.

SANTOS, Madalena Pinto dos. Comunidades de prática. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2012.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e de aprendizagem. *Integração*, ano XI, n.40, p.19-31, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, J. Dificuldades e possibilidades de se construir um *ranking* para as universidades brasileiras. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.6, v.3, p.5-28, Jan./ Mar.1995.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. Arte e prática da organização que aprende. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.

SILVA, Antonio João Hocayen da; CASTRO, Marcos de; MACIEL, Cristiano de Oliveira. A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v.4, n.2, Nov./ 2005.

SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira e. Bases pedagógicas e ergonômicas para concepção e avaliação de produtos educacionais informatizados. Dissertação de mestrado em engenharia de produção da UFSC, Julho/ 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analyses. *Administrative Science Quarterly*, v.28, n.3, p.339-358, Set./1983.

SMITH, M. K. Communities of practice, the encyclopedia of informal education. Disponível em www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm Acesso em 18 de Janeiro de 2012.

SMITH, H.; McKEEN, J. Creating and facilitating communities of practice. In: Holsapple, C.W. (Eds): *Handbook on Knowledge Management: Knowledge matters*. Berlin: Springer – Verlag, 2003.

SNYDERS, George. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. *IV Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua Escola*. Disponível em <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em 29 de fevereiro de 2012.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

SRIVASTA, S.; BARRETT, F. The transforming nature of metaphors in group development: a study in group theory. *Human Relations*, v.41, n.1, p.31-64, 1988.

STRAPASSON, Bruno Angelo. John B. Watson, o cuidado psicológico do infante e da criança: possíveis consequências para o movimento behaviorista. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.20, n.2, Jul./ Dez. 2008.

TESCH, Renata. **Qualitative research: analysis types and software tools**. New York: Falmer Press, 1990.

TSOUKAS, Haridimos; MYLONOPOULOS, Nikos. Introduction: knowledge construction and creation in organizations. *British Journal of Management*, v.15, S1-S8, 2004.

TSOUKAS, Haradimos. Do we really understand tacit knowledge? In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A.. (Eds.), **Handbook of organizational learning and knowledge**, p. 410-427, Blackwell, Oxford, 2003.

_____. The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach. *Strategic Management Journal*, v.17 (Winter Special Issue), p.11-25, 1996.

VAAST, E. O brother, where are thou?: From communities to networks of practice through intranet use. *Management Communication Quarterly*, 18, p. 5-44, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. Repensando a relação ensino-aprendizagem em Administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Revista Organização & Sociedade*, v. 10, n.28, Salvador: UFBA, set./ dez. 2003.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

_____. **Métodos de pesquisa em Administração**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

_____. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant; AMARAL, Mirian Maia do. Reflexões sobre o conceito 'aluno-cliente' de instituições de ensino superior brasileiras. *XXXIV Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, Set./ 2010.

VERGARA, Sylvia Constant; PINTO, Mario Couto Soares. Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira. *RAC*, Edição Especial, p. 103-121, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Mind in society: the development of higher mental functions.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

Wallon, Henri. **L' enfant turbulent.** Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

WENGER, Etienne C. Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, v.9, n.5, Jun./ 1998.

WENGER, Etienne C. **Communities of practice.** Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Practice, 1998b.

WENGER, Etienne. Where learning happens. Disponível em <[HTTP://www.etiennewenger.com](http://www.etiennewenger.com)> Acesso em 18 de Outubro de 2011.

WENGER, Etienne C.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, p.139-145, Jan.-Fev./ 2000.

WINKLER, Ingrid; ABREU, Julio Cesar Andrade de; MORAIS, Katia Santos de; SILVA, Lindomar Pinto da; PINHO, José Antônio Gomes de. O processo ensino-aprendizagem em uma disciplina de Administração: percepções de docentes e discentes. *XXXIII Encontro da ANPAD*, São Paulo, Set./ 2009.

WOOD JR., Thomaz; PAES DE PAULA, Ana Paula. O fenômeno dos MPA's brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *RAE*, v.44, n.1, p.116-129, Jan./ Mar. 2004.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista para Docentes

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Você tem ou teve experiência profissional além da docência? Se sim, qual é ou foi? Se não, por quê não tem ou teve?
3. Há quanto tempo você é professor de ensino superior?
4. Você foi ou é também professor em cursos de graduação?
5. Quais disciplinas você leciona no mestrado acadêmico? E no doutorado?

6. Qual o papel da Administração na sociedade contemporânea?
7. As escolas de Administração têm mudado para se adaptar às transformações da sociedade?
8. E para se adequarem à regulamentação da Capes e construírem o regimento interno dos programas? Como isso tem ocorrido?
9. Qual o propósito da educação, de um modo geral?
10. Qual o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem? E o do professor?
11. Distintas realidades sociais, culturais, demográficas e a formação profissional dos alunos interferem no processo educacional? Por quê? Como?
12. A velocidade das informações e de sua apropriação por meios tecnológicos ajuda ou atrapalha o processo ensino-aprendizagem? Em quais condições?
13. Durante as aulas, o que lhe permite perceber o engajamento ou não da turma?

14. Você troca ideias com colegas de sua instituição que lecionem ou não a mesma disciplina, sobre os conteúdos, práticas de ensino e relação professor-aluno? Em caso positivo, essa troca de ideias se dá casualmente ou se dá institucionalmente? O que dela resulta?
15. Você planeja o curso/aula que leciona? Se a resposta for sim, o que leva em consideração? Se a resposta for não, porque não o faz?
16. Há diferença entre ser professor da graduação e ser professor de mestrado e de doutorado? Se há ou não há, por quê? E há diferença em dar aula no mestrado e no doutorado?
17. Em caso de dificuldades (de todo tipo) por você percebidas durante as aulas, como as soluciona?
18. Como você avalia, durante e ao final de uma disciplina, se o seu objetivo de educar está sendo / foi alcançado?
19. Sua avaliação sobre uma turma é considerada para a próxima aula e turma? Por quê?
20. Você fez algum curso de Didática do Ensino Superior? Por quê?
21. Docentes de mestrado e de doutorado formam outros docentes e também gestores. Por gentileza, relate algumas práticas de ensino / educacionais levadas a efeito com seus alunos.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista para Discentes

- 1) Por que você decidiu fazer Mestrado/ Doutorado em Administração?
- 2) Pretende fazer o Doutorado em Administração? (Para quem ainda não o está fazendo)
- 3) Por que você escolheu esta instituição e não as outras que também oferecem o curso?
- 4) O que você espera do mercado de trabalho, seja na docência ou na gestão de organizações?
- 5) Que relação você faz do seu contexto social, profissional etc, com o conhecimento que está sendo construído ao longo do curso?
- 6) Como é a relação dos professores com os alunos e vice-versa?
- 7) Cite um problema que você ou um de seus colegas tenha enfrentado com algum docente.
- 8) Como é a forma de avaliação dos alunos? (Prova. Trabalhos,...)
- 9) Você percebe a necessidade de formar grupos de estudos com os colegas de turma para a construção do conhecimento em alguma disciplina? Em caso positivo, como isso se dá?
- 10) Em sala de aula você utiliza algum recurso tecnológico? Qual? Por quê?
- 11) Percebe que está adquirindo/ desenvolvendo competências durante o curso? Quais? Como?
- 12) Você poderia me relatar um problema ocorrido entre aluno e professor durante seu curso de mestrado ou doutorado?

APÊNDICE C

Protocolo de Ética

Essa pesquisa tem caráter eminentemente acadêmico e você pode se recusar a responder a pergunta que desejar, bem como interromper a entrevista a qualquer momento. Você concorda: Sim Não

Nome:

Cargo:

Formação:

Instituição de Ensino:

Tempo na Instituição de Instituição de Ensino:

Já trabalhou/ estudou em outra Instituição de Ensino: Sim Não

Qual:

Disciplinas que leciona:

Autorização

Eu, abaixo assinado, autorizo PRISCILA PEREIRA FERNANDES, a utilizar a minha entrevista concedida na data abaixo designada, para o fim de uma pesquisa acadêmica sobre as Práticas de Ensino dos Professores de Mestrado e Doutorado em Administração. Esta pesquisa, apoiada pela ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS DA FGV, não tem finalidade comercial ou política. Os depoimentos concedidos serão utilizados preservando-se a confidencialidade dos nomes dos entrevistados por meio da criação de nomes fictícios, visando preservar o sigilo dos entrevistados.

Rio de Janeiro, ___/___/___

APÊNDICE D

Quadro Síntese dos Dados no Campo

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E1*	Isso é algo que tem que ser construído.	Análise de Casos. Mini Ensaio	Essa troca de ideias sempre aconteceu com os colegas.	Ninguém se descola da sua história.	É formar consciências comprometidas com a realidade de um país como o nosso.	Paineis: Eu dou os textos, [...] mas eles que vão administrar a discussão. [...] Eles refletem sozinhos e depois apresentam a experiência que tiveram com o texto e têm que concluir com uma pergunta.	O professor deve se engajar profundamente na formação do aluno como pessoa.
E2*	O aluno realmente precisa interagir para que esse processo seja mais eficiente.	Artigos no final da disciplina e seminários.	Eu troco ideias sim.	A diversidade, ela traz riqueza. Por outro lado, tem que saber conduzir as diferenças.	É formar pessoas, profissionais [...] mais completos, que consigam ter um olhar crítico.	Casos de Ensino, [...] e visitas técnicas.	O professor deve conduzir o aluno nesse processo.
E3	[...] falando assim de um processo de ensino – aprendizagem, que deve ser muito mais enfaticamente colocado como um papel de aprendizagem e menos de ensino. [...] A gente não ensina nada a ninguém, a gente que aprende.	é um trabalho de muita participação dos alunos, [...] tem trabalhos aplicados, simulações realistas, tem exercícios mais teóricos, tem perguntas, tem prova...	Sempre, constantemente. Não digo assim num processo formal, do tipo assim, vamos fazer um seminário para discutir isso. Mas como a gente está sempre interagindo entre os professores, é natural que esses assuntos acabem pautando as conversas entre colegas. E é bastante comum essa discussão.	A quantidade de influências que o processo de administração acaba sofrendo das diversas ciências, dos diversos ramos do conhecimento, é uma característica marcante da administração. Então não se trata de dizer assim, benéfico ou maléfico, ou vantagem ou desvantagem, eu acho que é uma virtude. É uma qualidade, uma característica da área de administração ser assim multidisciplinar, sofrer a influência, beber das diversas áreas do conhecimento. Da ecologia, antropologia, até matemática... eu vejo isso como uma característica e uma característica muito positiva.	É preparar quadros para o exercício dessa profissão.	Simulação realista	O professor é um facilitador.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E4*	Tem que ter uma participação de forma efetiva.	Trabalho em grupo.	Sempre troca, não só com os da própria universidade, como das outras.	Sim, interfere. [...] Se o professor vai contextualizar uma realidade que o aluno não se identifica [...] fica uma coisa meio desconexa.	O propósito fundamental é uma profissão.	Cases	O papel do professor é tentar mostrar os caminhos.
E5**	É poder mesmo dar ferramentas ao ser humano de gerenciamento de empresas, gerenciamento de governos, gerenciamento humano, cultura.	São as provas que a gente realiza.	Sim, isso sim.	Não, eu acho que não interfere nem positivamente e nem negativamente. É uma tendência, a academia é assim, é uma característica da universidade, por isso que o nome é universal. Então eu não enxergo nem como bom e nem como ruim. É uma característica da ciência.	É formar mesmo pessoas para a sociedade.	O meu estilo de aula, o que eu repito sempre é muita resolução de exercícios. Então eu dou teoria e trago exercícios. Isso especificamente na graduação. E no mestrado é discussão de artigo, aulas expositivas, onde se discute resultados de artigos. [...] Eu não penso em mudar. E foi a forma como eu aprendi também, eu tentei buscar uma forma de ensinar que me remetesse aos meus melhores professores. Então eu sempre usava como base o que eu tinha visto de melhor em termo de professor e	O professor é importante manter o aluno motivado e estar sempre se atualizando em termos de conteúdo.
E6**	O aluno deve participar desse processo de forma mais ativa.	Provas	Sim, a gente conversa bastante informalmente. Mas pouco sobre ensino. [...] Isso é muito importante, ainda mais para um professor novo como eu. Eu tenho tido bons resultados dessa troca.	Sim, de forma positiva. Essa diversidade é importante na sala de aula. O ambiente de sala de aula deveria ser um ambiente para trocas.	É proporcionar uma formação integral, para que a gente tenha uma sociedade mais justa e próspera.	Listas de Exercícios e Discussão de artigos.	O professor deve ser só um orientador.

	APRENDIZAGEM	AValiaÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E7*	Nesse processo o aluno precisa ter interesse em aprender.	Trabalho final.	Zero.	Dar aula no Rio Grande do Sul é completamente diferente do que dar aula em São Paulo, dar aula no Rio ou dar aula em Belém do Pará. Independente da classe social, as realidades são diferentes, as demandas são diferentes.	Total.	Eu aplico um caso em sala de aula. Na verdade é um caso dividido em quatro partes e neste caso, cada parte vai uma semana e eles têm uma semana para trabalhar o caso.	O professor tem que fazer o <i>link</i> da realidade com a academia.
E8	Os alunos devem participar naquele coletivo.	Eu [...] trabalho com os alunos o seu desempenho ao longo da disciplina, chamando o aluno a enfrentar as suas dificuldades no decorrer da disciplina. Eu não faço prova, eu não acredito em avaliação pra verificação de conteúdos. Trabalho sempre com alternativas do tipo redação de texto, responsabilizar por atividades na sala de aula, seja apoiando o meu encaminhamento a discussão, seja fazendo o próprio	Claro, claro! Nós temos uma prática aqui na nossa universidade, nós temos uma organização por área temática, onde há um conjunto de professores em determinado tema. As disciplinas que têm mais de uma turma são organizadas pelo conjunto de professores que dá aquela disciplina. Então há uma construção sempre coletiva dos planos de ensino, do cronograma de atividade, das atividades de avaliação etc.	Sim, porque quando uma pessoa participa de um processo de interação, ela participa na sua plenitude como sujeito, ela não deixa quem ela é do lado de fora da sala de aula. É evidente que há uma interferência de quem cada um de nós é em todos os processos de interação social do qual participamos.	É formar seres pensantes, autônomos, capazes de fazer escolhas conscientes e informadas.	A prática de trabalhar em círculo sentados com material na mão discutindo a partir de uma aproximação anterior aos textos ou filme, ou seja, o que for que estiver trabalhando.	Eu vou ser redundante se te disser que é formar [...] As instituições não fazem nada, quem faz são as pessoas que nelas estão.

	APRENDIZAGEM	AValiaÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E9	O papel do aluno é crucial nesse processo.	Eu acho assim que um pouco, um pedacinho, pela avaliação que eu faço deles, para ver se eles tiveram a compreensão, pelas avaliações, pelos trabalhos que eles fazem.	Sim.	Eu vejo isso como algo que agrega. Interfere, quer dizer, interfere, a minha opinião de maneira positiva.	A formação técnica [...] O administrador ser um gestor. Mas acho que também, uma coisa que foi muito perdida, entendo que a partir principalmente da ditadura, [...] atuar no sentido que essas pessoas sejam seres pensantes, críticos.	Debate de textos.	Eu acho que o professor é aquele que aponta temas, aponta, no caso, material teórico, aponta, abre espaço para discussão, traz material para sala de aula e acho que não necessariamente eu vejo hoje o professor como aquele que detém todo conhecimento, está longe disso.
E10	O aluno é parte desse processo. Só tem sentido o professor se tiver o aluno e só tem aluno se tiver o professor.	No mestrado e doutorado a avaliação é um <i>paper</i> , a primeira versão da dissertação e a última versão. Dá pra você ver a evolução.	Formalmente temos reunião do departamento docente pois tem vários professores da mesma disciplina, então tem que estar todos alinhados com o programa. Informalmente não, porque os egos são muito inflados.	Agora no doutorado e no mestrado, não é especialização. A proposta é provocar o pensamento crítico e a diversidade de olhares é bom.	Aí eu vou me retomar a Aristóteles, de formar homens de bem, de paz, para que todos sejam felizes.	O que faço em todos os níveis e tem muita reclamação na especialização é criar mecanismos compulsórios de leituras. Sorteio quem vai apresentar o seminário, então todo mundo tem que ler porque pode ser avaliado. Se agendar quem vai apresentar o seminário, só lê quem vai apresentar.	Tanto no mestrado quanto no doutorado, a maturação é individual, o professor é apenas um facilitador.
E11	O aluno é o elemento central nesse processo porque [...] ninguém ensina nada a ninguém.	É pela capacidade de fazer um artigo.	Sim e não. Eu trato principalmente com meus orientandos do mestrado e do doutorado, e eu trato isso discutindo com eles, porque grande parte deles são professores também, mas não com os da U1.	Na minha concepção o aprendizado é uma coisa absolutamente solitária. Mas solitário no sentido que o sujeito busca esse conhecimento, porém ele está influenciado culturalmente, ele está influenciado pela sua personalidade, ele está influenciado pelo seu meio ambiente. Evidentemente, não tem dúvida que o sujeito que mora no Pólo Norte tem um comportamento diferente daquele, e de busca de conhecimento, do que aquele que mora no Saara, que mora em Paris...	É uma questão de formação do indivíduo.	São as pesquisas que eles fazem em cada semestre.	O professor, ele é fundamentalmente, um motivador.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E12	Sem aluno não há professor e sem professor não há aluno. Não se poderia separar ou distinguir de uma forma tão categórica.	Trabalho de final de curso.	Constantemente conversamos com relação a algumas estratégias, práticas.	Eu entendo que essas diferenças são positivas. A universidade tem esse papel formativo e tem que atender a diferentes setores ou cidadãos. Eu acho que a diversidade dentro da universidade sempre é positiva. Como as pessoas vêm de diferentes experiências, contemplar essas diferentes experiências em sala de aula é um aprendizado não só pros alunos como pros próprios professores.	Eu entendo que o ensino é parte da busca que a gente deveria ter de qualificação e de formação de pessoas no sentido de criar transformações que diminuam as diferenças, que crie mais justiça, que se ligue na condução e na formação da nossa sociedade.	Leitura de artigos.	O professor é importante na medida em que ele é quem conduz, vamos dizer assim, ajuda a conduzir, não conduz, ele ajuda conduzir o processo de formação.
E13	Eu acho que o aluno ele, em primeiro lugar, ele não vem tábula rasa para a sala de aula. Ele vem com um conjunto de experiências, de conhecimentos, de sentimentos, de expectativas, que precisam ser contemplados se a gente quer elevar as capacidades desse aluno. Eu acho inclusive que uma boa parte da reflexão sobre o conhecimento das várias áreas, talvez comece a ser revista numa pergunta de um aluno em sala de aula. Que faz você pensar num aspecto	Provas [...] e as discussões em sala de aula, que têm um peso enorme na nota.	Tem um pouco dessa coisa de fazer parte do dia a dia, mas eu acho interessante ouvir o que alguns colegas estão fazendo. Às vezes tem ideias legais, coisas que a gente pode absorver. Eu sou muito proprietária do meu ensino, sabe. Eu sou muito assimiladora do meu jeito de ensinar. Então assim, eu não fico com muita disposição para fazer diferente do que eu faço. Eu acho que isso é um defeito. Mas eu gosto de ouvir e às vezes eu assimilo algumas idéias.	Não penso no social, mas no individual. [...] Então, tem pessoas que gostam de estudar matemática lendo um livro de matemática, tem todas as equações ali, o cara vai lendo, lendo e lendo. Aquele é o modo dele. Tem gente que nunca vai aprender se não fizer um monte de exercício, se não começar a praticar. Tem pessoas que gostam mais de fazer, outras gostam de observar.	Educação é tudo... a educação é a principal ferramenta para produção de um cidadão completo. Um cidadão que além de ser crítico, é capaz de ser agente de transformação na sociedade.	Eu acho a aula interativa, em forma de seminário, muito prazerosa para o instrutor e para o aluno.	O professor é o condutor.

	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E14	Nesse processo é fundamental que o aluno desenvolva o pensamento crítico.	Eles têm que preparar um artigo.	Discuto sempre. [...] A academia é isso né?	Sim, enorme!	Inaudível.	Discussão de <i>papers</i> .	Inaudível.
E15	Aqui o aluno está sendo tratado como se fosse uma criança ou um adolescente.	Método da Perguntinha, [...] Seminários [...] e um <i>Paper</i> que deve ser entregue ao final da disciplina.	Na realidade raramente. É uma pena não é? Acho que tem tantas coisas que são geradas aqui e que poderiam ser compartilhadas. Eu sinto falta disso.	Eu acho que o contexto tem uma influência muito grande sim. Tanto que eu sou contra essa coisa de cotas porque eu acho que deveria ter uma inversão muito grande na educação de base e na educação intermediária. Um aluno não pode chegar numa universidade e estar numa desvantagem tão grande.	Não é o conhecimento técnico que você irá obter numa escola de engenharia ou numa escola de administração não. É, justamente, aquela visão do mundo que muda. De repente você tem contato com várias pessoas, pessoas completamente diferentes de você, com estrutura mental diferente e tudo é um enriquecimento enorme. Então eu acho a educação formal fundamental.	Método da perguntinha, de sempre ter uma perguntinha antes da aula, eu vou avaliando ali e já dou o feedback, já devolvo com um grau né, ali é realmente fácil. Nos seminários eu vou avaliando, mas não digo nada.	Nessa relação, o professor tem muito de tutor.
E16	Eu não sei.	Avalio só no final. [...] É tem que entregar um artigo.	Com certeza [...] é tudo informal.	Olha, nós tínhamos um problema aqui na U2 que foi resolvido há dois ou três anos né. Porque as turmas de doutorado, todo mundo fazia a mesma matéria né, então, é uma coisa meio complicada. Às vezes, um aluno de marketing tinha que fazer uma matéria de finanças, em nível de doutorado. Então, sei lá, a coisa não funcionava né, porque as pessoas, às vezes, não tinham conhecimentos básicos de finanças. Aí nós resolvemos que agora o nosso doutorado é praticamente todo separado.	Eu acho que é torná-los mais qualificados para o mercado né.	Essa questão do estudo de caso é uma coisa que realmente faz uma diferença.	O papel do professor é se manter atualizado para poder passar todo o conhecimento que o aluno precisa.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E17*	o aluno é ao mesmo tempo o cliente e o insumo né	São quinze sessões. Na sétima já tem um exercício para colocar em prática, porque tem uma avaliação em grupo, tem uma avaliação individual, então eu verifico o quanto foi assimilado, o que eu tentei passar e o quanto foi conseguido aplicar na prática.	Pouco. Infelizmente, porque eu acho que existe uma cultura, ainda que o professor trabalhe, assim, ele prepara as coisas sozinho e tudo. Lá fora trocava, talvez, um pouquinho mais né. Eu lamento, quer dizer, eu estou dizendo o que é o fato, não a minha intenção.	Eu acho que a interdisciplinaridade é fundamental. Tanto mais que nas empresas não são mais, você não vê mais especialistas em departamentos estanques. Agora o que é importante é atender ao mercado, ao cliente e que haja uma sinergia e uma interdependência entre os diferentes departamentos e unidades. Então a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade é fundamental. Eu acredito que ter alunos de diferentes áreas contribui, inclusive, para enriquecer a visão dos outros alunos.	É capacitar mais para o mercado, né.	Tem uma parte que é expositiva, em que eu passo conceitos teóricos, ferramentas, modelos etc. Depois, tem uma outra parte, que eu acho muito interessante, é com DVD: apresento um <i>case</i> e aí os devidos alunos, em pequenos grupos, eles analisam o <i>case</i> .	O papel do professor é fornecer uma base teórica e ferramentas para que possam ser aplicadas na empresas, para auxiliar nas diferentes atividades e processos de tomada de decisão etc.
E18	Nesse processo, o aluno deveria se preparar, ler material, deveria colaborar expressando as suas opiniões para que os outros possam também ter acesso a outras perspectivas diferentes de análise das suas. Deveria se envolver, se engajar em trabalhos de equipe e não só individuais. Deveria ser questionador também e não aceitar tudo passivamente.	Bom, pelos trabalhos que os alunos apresentam, os trabalhos finais orais, os trabalhos finais por escrito.	Não muito, menos do que eu deveria. Sobre práticas de ensino sim, sobre práticas de ensino nós damos sugestões e escutamos uns aos outros, sobre conteúdo bem menos do que eu acho que nós deveríamos. Mas discutimos apenas entre os colegas da mesma disciplina.	Um exemplo, nós temos muitos alunos de intercâmbio aqui na U2 e em muitos países não se espera que o aluno expresse livremente a sua opinião sem ser solicitado pelo professor. E obviamente, aquilo que eu espero dos meus alunos, que é que eles emitam as suas opiniões livremente, não acontece com alguns alunos estrangeiros.	Seria capacitar as pessoas, dar as pessoas meios para que elas possam produzir melhor na profissão que elas venham a se dedicar e com isso, de novo, fazer com que as pessoas sejam mais felizes e tal.	Peço para os alunos identificarem um caso de internacionalização de empresas. Identificarem numa empresa que se internacionalizou, problemas que essa empresa enfrentou, como ela resolveu esses problemas e que os alunos façam uma análise crítica do que eles teriam feito diferente e daqui para frente o que eles recomendariam para a empresa.	O professor deveria (deve) ser um motivador para que os alunos pudessem se entusiasmar com aquele tópico, com aquele assunto em particular, buscasse saber mais sobre ele. O professor deveria tentar integrar a sua disciplina específica com outras que os alunos irão viver na faculdade ou com aplicações práticas que eles terão na vida. Deveria dar um contexto daquela disciplina. Deveria criar um clima de cooperação entre os alunos, um clima de aprendizado mútuo.

	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E19	<p>O papel do aluno é, em geral, de receptáculo do saber que foi programado para ele. Esse é o papel real. O papel esperado, seria ele ser um elemento ativo nesse processo. Ele deve buscar, efetivamente, direcionar os meios para canalizar conhecimento para ele em função da sua própria demanda e não ficar passivamente recebendo uma capa eventualmente inútil.</p>	<p>Eu avalio normalmente com testes objetivos e trabalhos de grupo para solucionar, de preferência, problemas da vida real.</p>	<p>Na maior parte das vezes informalmente, na maior parte das vezes informalmente. Embora quando você vá efetivamente fazer a revisão de programa, etc, isso ocorra de forma mais formal, mas na prática a troca de idéias "nos cafés" funciona mais: "ah descobri um bom livro, tem um site interessante assim assim..." e aí você vai...</p>	<p>Seguramente o aluno que está estudando na Amazônia tem uma realidade totalmente diferente do aluno que está estudando no Rio Grande do Sul. Obviamente que essas realidades diferentes fazem com que eles desenvolvam propostas muito distintas. Além do mais, fazem com que eles reajam à carga de conhecimentos que lhes é dada de maneira distinta. Até porque, as aplicações são distintas. É bom isso porque você promove, especialmente numa área multidisciplinar como é administração, você pode promover uma simbiose interessante envolvendo conhecimento de múltiplas disciplinas. Por outro lado, gerenciar isso no papel de docente requer cuidados especiais porque eles não têm uma carga homogênea de informação.</p>	<p>Promover uma vida melhor. Você educa para que as pessoas possam socialmente interagir de forma adequada. Possam cada vez mais trabalhar em prol do bem comum e cada vez mais serem menos egoístas.</p>	<p>Eu acho que, por exemplo, o trabalho em casos reais que envolvem a solução de problemas de estatística é muito recompensador. Porque o aluno acaba vendo que aquela montanha de métodos e fórmulas que ele teve que engolir, objetivamente o salvam de problemas severíssimos. Melhoram de forma fantástica a qualidade da sua decisão.</p>	<p>O papel do professor é orientar, é guiar o aluno, é dar o caminho das pedras para ele atingir os seus próprios objetivos.</p>
E20	<p>O aluno, se nós pensarmos no sentido mais atual da educação, o aluno tem hoje como o papel dele, um papel ativo. O aluno não é mais um tomador de conhecimento do professor não. Hoje em dia, o aluno interage muito. Então, acho que o papel principal dele na educação é assimilar o conhecimento, por na prática e tentar dar o <i>feedback</i> do que é feito.</p>	<p>O aluno no doutorado tem que preparar um artigo de alto nível, um artigo para publicação boa mesmo. Mas aí tem prova também.</p>	<p>Sim, informalmente sim.</p>	<p>Claro, nós temos alguns problemas. Eu vejo aqui, se nós pensarmos em termos de sociedade, estou falando de uma maneira neutra sem fazer crítica a nenhuma política de governo, mas você vê muito que a formação, o nível de renda e a formação do aluno influencia muito principalmente em áreas como a nossa [...] que são bem quantitativas. Quando nós damos aula para a graduação, eu não dou mais nenhuma obrigatória, agora eu dou uma eletiva, mas quando eu dava uma obrigatória havia uma grande discrepância entre alunos que eram do PROUNI e os que não eram. Os do PROUNI não conseguiam entender operações de matemática básicas.</p>	<p>O propósito da educação, para mim, não é só preparar para o mercado de trabalho, mas sim, tentar preparar pessoas conscientes para a vida, dar uma noção de ética, de relação profissional e de respeito com a sociedade.</p>	<p>[...] Nós pegamos muitos estudos de Havard né, que nós temos lá. Então eu vejo ali que quando eles estão voltados com coisas práticas mesmo a aula fica mais dinâmica. No doutorado nunca fiz nada assim. Nas nossas aulas de [xxx] não tem muito o que fazer, são números e fatos, aí eu não faço nada assim de anormal.</p>	<p>O do professor é passar, dentro dos limites e é claro que ninguém é dono da verdade, mas dentro do seu conhecimento, passar o que ele sabe para o aluno. Formar bem o aluno, estar aberto a ver o lado da sociedade com ele, o funcionamento dos sistemas, é um papel ativo na formação do aluno, um papel de intermediador, um questionador.</p>

	APRENDIZAGEM	AValiaÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E21	O aluno é o agente. Ele tem que ser o próprio agente da sua mudança.	Eles têm que fazer um artigo.	Sim, formal e informalmente.	De mestrado isso varia muito. Tem havido uma mudança muito grande em relação ao perfil dos alunos de mestrado né. O aluno de mestrado hoje em dia, é um aluno também mais jovem, até porque você abriu um pouco para o mestrado profissional. Enfim, tem uma série de características aí que afetam essa mudança. Mas eu, particularmente, acho que o aluno brasileiro, principalmente na graduação, ele ainda é muito imaturo. E ele tem vícios de falta de leitura, má comunicação interpessoal, por exemplo, que são graves. Você pega um aluno americano, europeu, no mesmo nível de um aluno brasileiro e esses alunos dão show na hora de falar, de se comunicar, sobretudo os americanos que estão acostumados com aquela história dos debates nas escolas né, eles sabem vender o peixe enquanto os nossos não sabem.	Acho que a educação prepara você para a vida né, para lidar com a vida, para se posicionar em relação a tudo aquilo que vai se apresentar em relação a você tanto profissionalmente, quanto socialmente, quanto afetivamente né.	Eu formo grupos de debate.	O professor tem que dar para ele, mais ou menos, o caminho por meio do programa, por meio das aulas, por meio dos trabalhos. Mas é o aluno que, em última instância, tem que buscar o conhecimento.
E22*	Eu gostaria que o aluno fosse mais ativo nesse processo. [...] o ideal é que o aluno tivesse curiosidade.	A prova é um pequeno ensaio. [...] Eu faço uma avaliação com eles. O que eles deixam, o que eles levam.	Troco. [...] Informalmente.	Vou te dar um exemplo que aconteceu comigo recentemente em Berlim. Eu peguei um taxi e cheguei no aeroporto de madrugada. O taxista começou a me pedir desculpas por eu chegar no aeroporto de madrugada e aquele aeroporto não era o mais confortável, mas o outro ainda estava em obras. [...] As lojas só abririam às quatro, então não teria um Café aberto. Enfim, um taxista alemão. O nosso taxista rouba, você chega aqui, já tem aquelas mulheres históricas, aos berros 'taxi aqui' [...]. Então o contexto influencia.	O propósito da educação é transformar o humano em humano. É humanizar as relações, é humanizar a sociedade.	Jornal + filme + desenho animado. [...] Não tenho nada de muito novo não. No mestrado as pessoas estão sofrendo um horror nas empresas. A vida é muito dura. [...] Então tudo que confere uma leveza... desenho... eles gostam muito. [...] O lúdico funciona muito pra interação.	Cabe ao professor estimular a curiosidade no aluno.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E23	O aluno é o principal ator desse processo.	Eu quero uma folha. Além do trabalho, eu quero uma folhinha de papel onde você vai avaliar a sua experiência nessa disciplina.	Raramente.	Eu trabalho muito na linha da fenomenologia, da interpretação... quer dizer, eu penso em pesquisa em administração nessa ótica. Então, eu acho que a construção do conhecimento, ela parte de como as pessoas interpretam, a importância que você atribui às coisas, a forma como você reage às coisas, qual é a base científica disso, qual é a premissa [...] Você age as coisas em função do significado que você atribui às coisas. Agora, esse significado, o significado que você atribui às coisas, ele muda, ele se transforma, se transforma sobre várias maneiras. Ele muda porque você interage com outras pessoas. Essa interação que te faz mudar, pode ser com pessoas de outros contextos, de outras formações, com outras visões... isso tudo vai alterar o significado que você atribui às coisas.	Eu acho que educação ela tem haver com emancipação do ser humano, primeira coisa.	Para cada aula eu exigir que eles preparem uma tarefa limitada de uma página, que é difícil e na aula seguinte eu chegar com isso corrigido. Eu acho que é uma coisa simples, dá um pouco de trabalho, mas é simples e que provoca, eu senti por vários depoimentos, em várias turmas, que isso contribui muito, não só para evoluir a capacidade de expressão, mas também a de receber críticas.	Papel do professor eu acho que é, se for escolher uma palavra só para expressar isso, é de ser um guia.
E24*	Os dois aprendem nesse processo.	Vou fazendo trabalhos ao longo do curso.	Não achou que deveria responder.	Olha, eu acho que pode ser bom, pode ser ruim. Pode ser bom quando traz novos enfoques e leva ao administrador ter consciência de outras abordagens, ao mesmo tempo que o administrador leva aos outros informação diferente a ter outras abordagens. E pode ser mal utilizado no sentido de que como é um curso onde a maior parte não é da área de administração, então tem que se fazer uns determinados arranjos pra satisfazer essa situação.	O papel da educação é formar pessoas com "P" maiúsculo para ser mais ser humano, mais gente, saber lidar melhor com o próximo e contribuir na missão que tenha abraçado ao longo da sua vida.	É incentivar os alunos a saírem do modelo tradicional, envolver mais a turma, otimizar dinâmicas variadas e, às vezes, eu gosto porque até me surpreendo, coisas que não eram do meu conhecimento e é uma gratificação recíproca. Não é uma coisa que vai unilateral da minha parte pra eles. Eu também aprendo muito com eles.	É isso, incentivar os alunos.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E25	O aluno não pode ser um, eu vou usar um dos clichês na educação, os pedagogos estão cansados de falar isso e ninguém entende, aluno não é repositório de conhecimento.	Participação.	Sempre, minha vida é essa.	Aí que está, vou retomar aquilo que eu falei para você, nesse momento, o professor, ele domina os campos de argumentação. Mas ele deixa sair da turma essas realidades, essas distintas realidades. Tanto faz de gênero, de etnia, lugar, isso é riqueza. E quando você começa a conviver com diferentes tipos de culturas, você aprende muito mais.	A proposta da educação é educar.	É simples, você tem um caso e dentro do caso você tem vários campos de argumentação teórica e você passa para os alunos os campos que tem que ler. E a gente discute numa aula os campos.	O professor tem que ser mais humilde. Eu acho que o professor brasileiro é muito arrogante. Agora para mim o professor brasileiro que é arrogante é aquele que não tem domínio do seu conteúdo.
E26	Para mim é muito, muito importante interagir com os alunos.	Geralmente no final tem uma prova. Mas eu não usei prova agora, deixei fazer uma apresentação específica e eles escreveram também um artigo sobre um assunto atual...	Não	Quem já tem o conhecimento nos assuntos, na área, com certeza tem uma vantagem grande do que outro aluno que nunca estudou.	Para mim, pessoalmente, a coisa mais importante para uma pessoa, é uma boa educação. [...] Para mim, acho que a educação, que eu dou, por exemplo, posso dar nessa minha área, prepara muito mais para o mercado de trabalho do que para o mundo.	Pode ser artigo, pode ser alguma coisa que aconteceu recentemente. Eu acho que as aulas sempre têm várias partes. Uma parte você tem que ensinar algo, um conceito, que os alunos têm que aprender e você pode discutir sobre isso. Eu tento fazer assim, eu ensino alguma coisa, depois discuto com os alunos sobre isso, eu tento achar uma situação real, que mostra a aplicação desse conceito.	Para mim é muito mais discutir com os alunos do que só apresentar a matéria, dar uma matéria.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E27	<p>Eu acho que o ensino é um dos momentos da transmissão do conhecimento.</p> <p>Agora, a construção do conhecimento, ela só ocorre quando efetivamente o aluno tem condição de manipular os fatores de conhecimento independente.</p> <p>Transmitir conhecimento é isso: é não deixar ele descobrir como é que se chegou a isso. Então eu acho que o ensino é um dos pontos para a construção do conhecimento.</p>	São os seminários.	Não.	<p>Eu acho que é importante ter sempre um diálogo com o aluno, permitir que ele traga para dentro da sala de aula experiências próprias e nós fazermos uma adaptação do conhecimento com a experiência. Tentar fazer essa identificação. Senão fica muito distante aquilo, passa a ser o cumprimento de método burocrático.</p>		<p>O que eu acho é que quanto ao aluno de mestrado, eu acho que é o momento em que eu tenho que deixar o aluno começar a ter uma consciência a mais de que ele está numa evolução, o tratamento da questão científica, do conhecimento. Eu acho o seminário uma metodologia importante.</p>	<p>Nós temos que ter a competência de saber transmitir o conhecer, o conteúdo que você vai trabalhar, ainda mais que conhecer é ter predisposição de transmiti-lo, no sentido de doação de conhecimento. Mas também tem o desafio de não ser, não querer ser a voz única.</p>
E28	<p>Eu não consigo entender o ensino como construtor bancário do conhecimento. Aquela estória de depositar conhecimento não funciona.</p>	<p>Não sei se consigo avaliar de verdade.</p>	<p>É por isso que eu acho que a gente debate tão pouco.</p>	<p>Não vivo sem as experiências dos alunos. Tem outros conhecimentos disponíveis por aí. Mas eu acho que conhecimento não faz sentido caso ele esteja enterrado em algum lugar. O que significa que é aí que tá o que eu preciso. É nesse dia-a-dia. Portanto, a pior coisa pra mim é ter que dar aulas pra pessoas que viveram pouco, pra pessoas que são muito reclusas, pra pessoas que não têm referências muito comuns. Isso é muito complicado. É um desafio pra mim.</p>	<p>Tento entender educação como uma coisa que transforma a pessoa em alguém melhor.</p>	<p>[...]E a minha área é estudo de consumo, cultura do consumo, então essa abertura pras experiências próprias dos alunos é muito importante. E isso aí já me trouxe ideias interessantes. Infelizmente, eu não gravo essas coisas na hora, não anoto.</p>	<p>Eu não vejo o professor como um líder total desse processo não. Evidentemente, ele tem uma liderança. [...] Tem uma frase do Milô que eu acho ótima que ele diz o seguinte: o professor que dá uma aula que não aprendeu alguma coisa, ele deu uma aula que não serviu pra nenhuma coisa.</p>

	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E29	Ninguém ensina ninguém de fato, é o aluno que aprende. Então reconhecer o papel do docente é favorecer a discência ativa. O aluno tem que ser o principal sujeito né, do processo ensino aprendizagem.	Eu avalio com avaliações de competências conceituais que dizemos exercícios. Eu vejo se, conceitualmente, o indivíduo está dando conta daquele conceito. Uma das coisas que eu olho muito na disciplina é se ao longo da disciplina o aluno consegue pensar de maneira sistêmica. Então os primeiros exercícios são mais simples e os últimos exercícios demandam uma relação complexa entre textos. Essa	Tem pouco, porque infelizmente eu vou te dizer o seguinte: eu percebo que os professores brasileiros, eles têm pouca vocação para isso né, assim professor detesta aluno. Eu chego, às vezes, a essa conclusão, o professor está muito mais preocupado com as suas pesquisas, e com a sua publicação acadêmica, se ele vai conseguir ou não vai conseguir ter um <i>paper</i> aprovado num congresso, do que se um aluno domina ou não domina uma ferramenta. Então, ele meio que 'de larga', não delega ele 'de larga' o processo de aprendizagem do aluno. Ele não cobra adequadamente. Mas eu também não sei se um curso de pedagogia ou didática de nível superior seria o caso, porque eu não sei se é uma questão instrumental. Eu acho que é uma questão de compromisso com o	De um modo geral, o que eu vejo assim no aluno brasileiro, vários traços da cultura brasileira impactam negativamente na docência ativa, desculpa, na discência ativa. O aluno brasileiro tende a esperar demais do professor. Ele se coloca muito numa posição passiva. Ele espera conteúdos mastigados, ele não gosta de desafios intelectuais muito grandes e ele espera ser tutelado pelo professor. Quando você compara com um aluno alemão, eu sou professora visitante da Otto-von-Guericke, na Alemanha, a diferença de comportamento em relação ao processo de aprendizagem é muito grande.	Desvelar as potencialidades do indivíduo.	Quando eu criei o núcleo de pesquisa na graduação da [xxx], nós começamos a fazer experimento de pesquisa em grupo, e eu fiquei impressionada com o impacto positivo que era levar os alunos para fazer pesquisa ao longo das disciplinas.	E o professor é um facilitador desse processo. É um <i>Cult</i> , digamos assim.
E30	Acho que nesse processo o aluno é até mais importante que o professor.	Tento dar uma prova por aula.	De uma forma não estruturada. Assim, não que eu tenha essa preocupação de hoje eu vou conversar sobre práticas de ensino, não. É natural e isso aí flui naturalmente.	Sim, por várias razões e ainda mais pensando em Brasil. Pensando no que eu estou falando de mestrado e doutorado e sabendo a diferença da qualidade de formação do ensino básico fundamental nas diversas regiões do Brasil, claro que isso necessariamente gera um reflexo na matéria prima que chega. O aluno entrante no programa de graduação, depois mestrado e doutorado. Então, acredito que um curso oferecido seja de graduação, mestrado ou doutorado, nos grandes centros pode avançar em algumas temáticas em relação a cursos ministrados para alunos centrados, principalmente em alunos de não grandes centros, que não tiveram só a formação básica fundamental nos grandes centros.	Formar cidadãos capacitados para desempenhar o seu papel não só funcional, mas o papel de estrutura democrática.	O que eu acho que dá mais caldo é quando os alunos apresentam um projeto de pesquisa e a pesquisa que eles desenvolveram até aquele momento no final do curso.	O professor tem que viabilizar o aprendizado do estudante.

	APRENDIZAGEM	AValiaÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E31	O aluno funciona como um laboratório no sentido de você ao ver como o aluno está evoluindo a partir daquilo que você vai transmitir de informação a ele, essa troca, porque troca-se muito com o aluno.	Você tem a avaliação formal que é a prova e não é só a prova porque é prova, é trabalho etc. Mas durante também. Vamos dizer assim, eu procuro, especialmente na pós-graduação, eu procuro recheiar as aulas desses pequenos trabalhos pontuais e eu avalio a performance dos alunos com esses trabalhos pontuais.	De uma maneira informal sim. Notadamente com os meus colegas de [xxx] né, tanto aqui quanto fora daqui. Mas assim, de maneira muito informal, não tem nada formalizado, periódico... Mas nós sempre conversamos.	Eu acho que claro que diferentes perspectivas impactam na leitura que o aluno tem do que você está ensinando. Tem coisas que são mais neutras no processo de aprendizagem, tem outras que não.	De tornar a vida melhor.	Eu estou migrando para um curso que é meio expositivo e meio apresentação dos estudos de caso por parte da turma.	O professor deve procurar de um lado passar informações técnicas, ensinamentos profissionais, digamos assim, e também ensinamentos humanos.
E32		Tem as avaliações ao longo do período e um trabalho final.	Sim, sim.	A questão financeira não interfere no processo de ensino-aprendizagem aqui na U3 porque a política da escola é fornecer igualdade de condições para todos. Agora, o <i>background</i> quantitativo é muito importante para a compreensão da minha disciplina.	Depende do que você está pesquisando, ensino ou pesquisa. [...] Se você está orientando uma tese, você está educando. Se você está em sala de aula, você está educando as pessoas ao ensiná-las uma teoria etc.	Saber da atualidade, na minha área é muito importante. Então eu levo muitos jornais para sala de aula, para desenvolver massa crítica. [...] O aluno também pode trazer uma experiência do trabalho, [...], há uma troca em sala de aula.	Da mesma forma, para haver ensino tem que ter aluno e professor. [...] O professor tem que ter experiência sobre o que está ensinando.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E33	O papel do aluno é questionar, questionar tudo... é voltar para aquela fase da criança, que a criança pergunta por que para tudo.	Eu peço trabalhos.	Ultimamente não. Não é uma atividade formal, é uma coisa assim bastante informal. É mais, flui mais do assunto de como é essa turma. Digo, como é essa turma da [xxx], como é essa turma do doutorado [...] aí o assunto flui.	No Japão é um sistema onde as pessoas basicamente ouvem o professor falar. Não tem questionamentos. Tipo, basicamente o professor chega lá, fala, e o pessoal anota e vai embora, acabou. Aqui no Brasil não, tem muito mais questionamento, muito mais debate. Outros lugares do mundo têm muito mais debate. Então, o contexto cultural, social, pessoal, demográfico, eu acho que afeta muito.	A educação formal não deve ser usada para protecionismo, para bloquear o acesso de gente qualificada para certas profissões. Acho que no Brasil ela é muito usada dessa forma. Então o sujeito pode ser brilhante numa área, mas se ele não tem o cartãozinho da área, ele não pode trabalhar, assinar ou fazer isso ou aquilo.	Eu gosto dos dois primeiros minutos e dos dois últimos minutos. Acho que são os mais importantes. Porque o que acontece, se os três minutos iniciais você pegou alguma coisa crucial sobre o que você vai falar, porque o problema é o seguinte, o assunto sempre vai ser meio chato, qualquer disciplina, vai ter uma hora que o pessoal começa a bocejar, não tem condições.	É jogar o querosene... é falar, questionar, questionar a imprensa, questionar a ciência, questionar os trabalhos que estão sendo debatidos, questionar a forma com que a gente trabalha e faz pesquisa na administração, aqui no Brasil principalmente, mas lá fora também.
E34	O ideal de aluno em grandes universidades como Chicago, [...] é que o aluno chegue com o livro lido. [...] mas aqui [...] não rola.	20% - pesquisa; 10% - participação e 70% - a nota da prova.	Sim, eu converso muito com alguns professores.			Aulas expositivas + Lista de Exercícios	O bom professor é o mestre que seduz o aluno pro livro, seduz o aluno pra pesquisa. [...] que traz o aluno pra sala de aula.
E35*	O aluno não tem empenho em aprender.	Testes e Provas	Não.	Inclusive, eu no primeiro dia de aula, eu procuro avaliar o grau de conhecimento em matemática.		Eu faço o aluno dar aulas. Você quer aprender? Então você tem 15 minutos da próxima aula pra me dar aula do assunto. [...] Tem aluno que não aceita.	

	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E36*	Em geral, o aluno não quer falar.[...] Ensinar pro brasileiro é uma coisa cansativa.	No mestrado eu faço três avaliações durante o curso. [...] Eu não tenho uma prova final. Eu dou um trabalho final. Em geral, eu dou um trabalho para cada três alunos para eles fazerem uma análise crítica da situação atual.	Sim, temos até uma reunião mensal que ocorre às quartas-feiras.	Eu estou tá fazendo um caso do caso aonde eu procuro demonstrar exatamente como é diferente o ambiente da empresa de cultura para cultura. [...] Hoje no processo ensino-aprendizagem eu acho que interfere pouco.		Minhas aulas são todas de discussão. [...] uso método de casos.	O professor é uma pessoa que provoca o interesse por um assunto e colhe seu resultado, ajuda na gestão. O aluno do doutorado, ele usa basicamente o professor como conselheiro.
E37	Nessa relação eu vou aprender com eles e eles vão aprender comigo.	Toda aula tem um exercício, uma dinâmica de grupo pra medir até que ponto eles estão entendendo e também pra não ser uma coisa muito monótona. [...] E minhas provas são assim, é matar ou morrer, é uma pergunta.	Não.	Eu não ensino em sala de aula uma coisa que seja fora da realidade.	Eu tenho a ideia de que estou formando, porque não estou educando, quem educa são os pais. Eu estou formando profissionais.	Muito recurso audiovisual, muito. Uso muito estudo de caso.	Eu me sinto feliz de estar participando da formação de um profissional.
E38	Em geral, eles vêm não somente aprender, eles vêm atrás de uma coisa que garanta, que mostre, que comprove, aquele padrão de conhecimento para alavancar vantagem salarial, crescimento de carreira.	Avalio pela participação nas dinâmicas, [...] depois eles fazem um trabalho final, tem uma prova que é mais pró-forma.	Não de forma formal, mas casualmente a gente comenta: a turma está melhor, está mais fraca.	Sim, quando você faz seleção pro mestrado, os engenheiros e economistas arrasam em cima dos administradores.	A proposta da educação, além do conhecimento técnico que você possa ter, ela tem que te inserir no mundo de hoje. E tem que te preparar pra vida em sociedade no mundo que está mudando continuamente.	Eu trabalho muito com dinâmicas, discussões.	O professor deve estimular o senso crítico, para o aluno não tomar tudo que está escrito como verdade.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E39	Não sei se o aluno sabe que deve ter esse papel de questionar o professor.	Participação.	Informalmente sim.	Menos do que interferia alguns anos atrás.	A proposta da educação é fazer melhores pessoas.	Discutir artigos.	O professor é sem sombra de dúvida um transmissor de conhecimento. [...] O professor, particularmente na pós-graduação, você é um aprendiz também. O professor é um estudante. É o que se chama efetivamente de estudante, o professor na pós-graduação, porque ele está permanentemente estudando, ele tem que estar permanentemente estudando, pensando, tendo novas soluções, novas ideias e são coisas que vai posteriormente transmitir pros alunos.
E40*	Bom, supostamente o aluno deveria querer aprender, mas acho que a maioria quer só tirar o diploma.		Muito pouco.	Eu acho que acrescenta algo para os alunos, porque eles desenvolvem relacionamentos com pessoas diferentes, de diversas maneiras, acho que isso é bom.	Formar profissionais melhores, ou talvez pessoas melhores, mas não tenho essa pretensão.	Aulas expositivas + discussão de casos.	O papel do professor é tentar estimular o aluno a ter interesse pelo conteúdo.
E41	O aluno quando é bom, quando é interessado, ele desempenha um papel fundamental, de exigir do professor, no bom sentido da palavra, uma construção em conjunto do conhecimento.		Não. Infelizmente não.	Um curso de pós-graduação sério, certamente supõem um processo seletivo. Então essas pessoas são homogeneizadas num determinado patamar de conhecimento, sobre determinadas coisas. Agora, então isso é positivo. [...] Agora, a diversidade é muito positiva, diversidade de cultura, de origens sociais. Eu acho muito enriquecedor esse processo da experiência de ensino-aprendizagem, mas da experiência social que é a vida universitária. Quer dizer, nesse processo de construção de cidadãos, homens livres e conscientes, é muito positivo.	Propósito da educação é formar cidadãos, formar pessoas conscientes do seu papel no mundo.		O papel do professor é contribuir para a construção do conhecimento do aluno.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E42	[...] Então no exercício da docência, já com essa formação, eu sempre olhei o estudante como alguém que está ali para produzir comigo conhecimento.	Trabalhos.	Não.	Interfere, pode interferir de uma maneira fatal se não houver uma percepção, por parte do docente, dessa circunstância, e essa percepção levar o docente a ter também um tratamento para essa circunstância, de reforço, de apoio, de indicação de leitura, de acompanhamento mais atento. Mas não acredito que seja algo deterministicamente fatal para o aprendiz.	A gente pode fazer uma distinção muito clara entre o que vem a ser ensino e educação. Eu de fato tenho uma preocupação com educação.	A organização da sala em círculo. É uma coisa aparentemente banal, mas ela exerce um poder de transformação surpreendente. O fato das pessoas serem reunidas no círculo e não na fila indiana que habitualmente se observa nas salas de aula. A outra foi a provocação do diálogo e a submissão da aula ao diálogo.	Sou absolutamente convicto de que o aspecto afetivo e receptivo, para usar palavras mais explícitas, o carinho, o respeito, a valorização, portanto, aspectos que tratam da humanização, são fundamentais para o aprendizado.
E43	A gente tem que defender um olhar plural.	Trabalhos.	É, acaba acontecendo de forma casual, mas é valorizado pela instituição, mas eu diria que a correria do dia a dia impede até que a gente saiba o que cada um está pesquisando.	Não.	Educação para mim é uma coisa que está ligada a transformação.	Tem que trazer essa prática de sair da sala de aula. A U4 tem essa ideia do método ativo de ensino. [...] Trabalho muito com o método caso.	Professor que não motiva aluno é muito ruim, muito ruim. [...] O professor primeiro precisa ter um conhecimento que ele compartilhe, capaz de transformar. E o problema é que esse conhecimento é infundável, uma coisa assim que eu adoro e detesto.
E44	Acredito na centralidade do aluno no processo de aprendizagem.		Eu acabo de sair de uma reunião que ocorre todos os meses aqui na U4, que é a reunião de pesquisa. Nessa reunião de hoje eu acabo de fazer um relato sobre as minhas linhas de pesquisa para os outros professores.	A Administração, ela é vivencial. Então, quando o professor se dá conta disso, ele acredita menos nos modelinhos. Valoriza essa troca dessa experiência, porque cada um traz uma experiência de vida diferente.	Não sei, não sei responder.	São casos de empresas brasileiras.	O professor, ele tem um papel importante nesse processo, que é o papel de selecionar a discussão, de coordenar a discussão, o papel de estimular o aluno, de criar elementos de comprometimento, de envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E45	Esse processo que eu acho que está cada vez muito mais equilibrado e muito mais próximo.	Eles têm que fazer um trabalho final, a gente aqui usa muito pouco prova, os alunos trabalham. Às vezes, eu peço pra entregar alguns casos, eu vou avaliar a resolução daquele caso.	Muito, muito...	Eu tenho um sujeito da Turquia em sala, é maravilhoso, ele vai trazer questões lá de regulação, comportamento de consumidor, que são completamente diferentes da que o cara dos EUA vive.		Eu percebo muito uma evolução quando comecei a sair desses cursos mais expositivos pra cursos mais interativos. [...] Eu estruturei o curso todinho em cima de casos.	O papel do professor hoje, você deixa de ser o dono de um conhecimento, de uma sabedoria, e passa a ser um facilitador.
E46			Não, o doutorado é um processo muito solitário.	É bastante enriquecedor você ter essa troca em sala de aula.			Todos tratam a gente de igual pra igual. São bastante acessíveis.
E47			Não.	Há total relação entre o contexto profissional e o conhecimento do curso, embora a ênfase seja diferente. No contexto profissional, a visão é mais restrita e de curto prazo em geral. No curso, construímos uma visão mais ampla dos problemas, num contexto de pesquisa, construção de conhecimento.			A relação é excelente. Todos os professores na U2 são muito atenciosos e experientes, o que nos dá segurança.
E48			Sim, para a disciplina de Finanças. Éramos seis pessoas se encontrando aos sábados. Estudamos em casa separadamente e resolvemos os exercícios individualmente durante o grupo de estudos. No final, trocamos questões e soluções.	Acredito que estou sendo bastante exigida pelo curso. Minha carreira acadêmica e profissional ainda tem pouca relação, mas acredito poder estreitá-las mais adiante.			Os alunos são curiosos e os professores prestativos. A relação é amigável e colaborativa.
E49			Não.	O contexto social pouca influência exerce. No profissional é possível perceber melhor interação.			Sinto que é uma questão relativa. Depende do professor e do aluno. Em geral, é uma relação boa.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E50			Sim, regularmente.	Eu acho que as pessoas têm uma visão diferente. Eu acho que particularmente a minha visão é diferente da maioria das pessoas mais antigas da U3 e consequentemente dos doutorandos que são orientados por essas pessoas mais antigas. Porque eu realmente acho muitas dessas pessoas mais antigas, elas..., se recusam a estudar Administração. Sei que essa minha colocação parece um pouco forte, mas então eu vou explicar melhor. Pra mim, Administração é o estudo de que forma as organizações se organizam, suas atividades, o seu trabalho, de forma a atingir os seus objetivos. E eu acho que muitos aqui na U3 não gostam de estudar isso, acham até feio estudar isso. Elas gostam de se dedicar a atividades que eu considero mais da Sociologia ou da Psicologia ou até do Direito talvez e não de Administração, tá? Então eu acho que sim. A formação anterior da pessoa, incluindo a sua formação acadêmica, o contexto social de onde ela veio, tudo isso influencia a forma como o conhecimento é construído.			Eu me considero uma pessoa muito tranquila, mas as aulas de [xxx] me deixaram intranquilo. Quando chegava o domingo à noite eu já começava ficar nervoso a ponto de perder o sono. Eu acho que sofri <i>bullying</i> por parte dos alunos, pelo fato de não adotar a mesma epistemologia que a deles.
E51			Sim, fizemos pra matéria do [xxx].	Nem sempre o contexto interfere.		Fui tratado como moleque, eu não sou moleque. Abri mão de muita coisa para estar aqui, não só financeira, mas também que envolviam outras questões como família etc... Eu decidi trancar a disciplina, foi uma decisão difícil, me senti mal, mas fiz o que devia ter feito.	

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E52			Não.	Eu já tinha formação em Administração, então isso facilitou muito.			Poxa, eu fiquei chateada quando ela me pediu para analisar os dados para um artigo que me tomou um tempão e depois do artigo pronto, não colocou meu nome como co-autora.
E53			Não, por enquanto não.	Eu trabalho com consultoria e não estou vendo muita ligação com o que eu estou vendo aqui.			Eu tenho uma boa relação com todos os professores, só que eu sei que o meu orientador do mestrado ficou chateado por eu não ter escolhido ele como meu orientador do doutorado. Eu sabia que ele ia ficar chateado, mas eu não podia escolhê-lo e ter mais quatro anos de sofrimento.
E54			A minha turma sempre foi muito unida, então a gente está sempre junto. A gente sempre estuda junto.	As disciplinas de pesquisa foram muito boas e me deram a base para construir minha tese. Agora, as outras disciplinas eu não percebi muito <i>link</i> com o mercado não. Infelizmente.			Olha, a minha relação com os professores sempre foi muito boa. Todos sempre demonstraram simpatia por mim. Mas eu tenho colegas que não tiveram essa sorte. Um deles até saiu do programa.
E55			Estatística, essa disciplina que a gente considera que é a mais dura, é necessário, é primordial. E seria recomendável para algumas outras disciplinas que exijam discussão de conteúdo. Isso é muito interessante porque são visões diferentes e isso só enriquece a discussão, só enriquece a construção do conhecimento.	Bom, eu posso dizer com segurança, que eu expandi a minha visão acadêmica e o meu conteúdo instrumental na parte de pesquisa, muito pouco na parte de docência, isso porque aqui no mestrado, doutorado não fornece, [...] eu estou hoje muito mais capacitado para exercer a função de pesquisador do que jamais estive, isso me dá uma segurança muito grande, porque afinal de contas a docência no final das contas, você vai pesquisar para dar uma boa aula se aprofundar nos assuntos, e assim mas, propriamente para docência eu não tenho muita relação.			Eu acho que a relação dos professores com os alunos varia como em qualquer lugar. É muito boa em alguns casos, não tão boa em outros casos.

	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E56			Sim, sempre.	Acho que nosso conhecimento e até mesmo nossa visão de mundo muda muito ao longo do doutorado. Talvez seja uma espécie de amadurecimento, em que vão "caindo" várias "fichas" sobre a Administração, sobre o mundo e até sobre nós mesmo. Ocorre de fato uma transformação. Talvez não construção de conhecimento, mais reorganização, ampliação e consolidação do conhecimento.			Acho que depende muito do professor e do aluno. Em geral, acho que no início do doutorado o professor enxerga o aluno "como um aluno", praticamente da mesma forma como no mestrado. Os alunos, por sua vez, ainda se comportam muito como alunos nessa fase. Na medida em que o curso avança e que o aluno vai amadurecendo como doutorando, na medida em que o aluno vai ampliando seu conhecimento e capacidade de reflexão, vai se sentindo mais seguro, acredito que a relação professor-aluno muda um pouco. Acho que, para alguns professores, o aluno passa a ser, de certa forma, um professor "em início de carreira" (no sentido positivo da idéia) do que propriamente um aluno. E o aluno, por sua vez, parece menos inseguro para lidar com seus professores.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E57			<p>Em todas as disciplinas nós realizávamos grupos de estudos. Geralmente nós procuramos fazer grupos de estudos com pessoas que não possuíam o mesmo conhecimento que a gente, de maneira que cada um pudesse agregar um pouco de valor mais ao outro. Então nós pegávamos alguém que seguia uma epistemologia um pouco mais pós-moderna, outro que era crítico, outro que era positivista e nós tentávamos fechar dessa maneira. Não foi uma coisa assim pensada, ocorreu no início por casualidade e depois nós começamos a ver que valia a pena, pessoas com ideias diferentes de pensar sobre o mesmo objeto, isso aí ajudou bastante, nos ajudou primeiro para nós trabalharmos até a ideia de convívio de ideias isso aí foi ótimo.</p>	<p>O nosso contexto militar ele é um contexto muito cartesiano, digamos assim, então as teses positivistas elas são muito fortes, e elas nos leva a condução da utilização do método, então esse método nos ajuda a solucionar casos e inclusive a interagir com as várias funções ao longo da carreira. No momento em que eu venho para o contexto da administração e do curso de doutorado da U3 essa base, não somente epistemológica, mas também a base de interação com outros saberes, ela aumenta muito meu leque de opções e aumentou muito também meu leque de conhecimento. Ou seja, o curso de doutorado me agregou muito em termos de conhecimento diferenciado daquilo que eu via na minha carreira, daquilo que eu vejo na minha carreira.</p>			<p>Do que eu tenho visto atualmente é muito boa a relação. Existem professores que são mais rígidos, outros que procuram incentivar a busca do conhecimento, então eles dão mais responsabilidades para o aluno e ao mesmo tempo trabalham com foco na finalidade, ou seja, você ao final daquela disciplina tem que apresentar um trabalho com qualidade determinada, mas ao longo dessa disciplina eles te dão mais responsabilidades de você construir o seu próprio conhecimento. Existem outros que são mais categóricos, digo até mais cartesiano, e que seguem um método e esse método que eles exigem que sejam feitas determinadas coisas, então ou através de provas ou através de realizarem um trabalho que é definido pelo professor e o trabalho tem que ser feito de acordo com o conhecimento apresentado em sala de aula, então não há um mérito maior.</p>

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E58			Minha turma sempre se reúne, mas pra mim fica difícil porque eu trabalho longe e meu trabalho não me liberou, então eu só posso fazer duas disciplinas por período.	Na administração eu vejo possibilidades e caminhos de uma ciência social que é aplicada, porque eu queria estudar ciências sociais, eu queria estudar a sociedade, mas a sociedade ela precisa se movimentar de uma forma ativa engajada na minha opinião que é crítica, então a administração ela oferece esse caminho porque ela é uma ciência social aplicada, então ela foi assim perfeita pra mim neste ponto de vista.			Então eu sinto que como pesquisadora aqui dentro, aqui dentro eu me sinto uma pesquisadora esse é o primeiro ponto, provavelmente se eu estivesse em outro lugar eu me sentiria aluna, então isso já faz uma diferença muito grande para como eu me entendo nessa relação.
E59			Eu acho muito legal. Nós tentamos fazer um pouquinho disso no primeiro trimestre, mas nós ainda não conseguimos engrenar. Mas eu acho que isso pode ajudar bastante os alunos a realmente construir o conhecimento, e a interagir e a trocar ideias. Eu acho que ajuda para caramba.	Ainda está muito cedo pra poder fazer uma avaliação mais adequada né, porque eu só tive três disciplinas até agora, é assim, como eu também não tenho nenhuma base em administração, eu sou formada em [xxx], então pra mim está sendo tudo muita novidade.			Eu fiquei muito bem impressionada com esse relacionamento, até agora os que eu tive foram relacionamentos bastante objetivos e sem muita hierarquia, ou seja, as pessoas se tratam sem muito aquele negócio eu sou o professor e você é o aluno. Não percebo isso aqui, pelo menos, por enquanto. Os outros professores que eu tive até agora a relação foi realmente de igual pra igual, é claro né que eles têm muito mais conhecimento no que fazem do que eu, do que os alunos, mas de uma maneira geral acho que é bastante respeitosa a relação e muito adequada, bem interessante.

	APRENDIZAGEM	AValiação	COMUNIDADE DE PRÁTICA	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE ENSINO	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
E60			Olha, nós fizemos grupo de estudos na época de multivariada, que era uma dificuldade de todos, da maioria pelo menos, então nós estudávamos juntos para prova, marcava e tal.	Eu espero fechar o meu doutorado e conseguir um emprego que me possibilite ser além de professora, pesquisadora né. Não estou estudando para ficar dando aula entende, não é isso que eu quero. Não é que eu não goste, eu gosto e acho importante, mas eu quero continuar fazendo pesquisa sabe, apresentar trabalho, contribuir para o campo, acho que isso me enriquece, eu gosto dessa parte profunda.			Olha eu vou falar o seguinte, eu tive na verdade dois professores no mestrado que foram assim muito distantes, foram pessoas que, tá eles me passaram ensinamentos interessantes e tal, mas foram muito distantes, eu não me identifiquei em nada, mas tirando esses dois professores contando o mestrado e doutorado eu sempre me dei bem com os professores, sempre foram acessíveis, sempre tive liberdade de falar com eles o que eu pensava, eu nunca vi esse abismo não tá, só esses dois professores.
E61			Não.	O paradigma da U4 é totalmente voltado para o mercado. Pra mim isso é muito bom já que estudo [xxx].			A relação é boa.

APÊNDICE E

Quadro dos Programas de Mestrado em Administração no Brasil

Quadro dos Programas de Mestrado em Administração no Brasil		
Estado	Instituição	Programa
BA	UFBA	Mestrado em Administração
BA	UNIFACS	Mestrado em Administração
CE	UNIFOR	Mestrado em Administração de Empresas
CE	UECE	Mestrado em Administração
CE	UFC	Mestrado Profissional em Administração e Controladoria
CE	UFC	Mestrado Acadêmico em Administração e Controladoria
DF	UNB	Mestrado em Administração
ES	FUCAPE	Mestrado em Administração
ES	UFES	Mestrado em Administração
ES	UFES	Mestrado Profissional em Gestão Pública
MS	UFMS	Mestrado em Administração
MG	FEAD	Mestrado Profissional em Administração
MG	UNA	Mestrado Profissional em Administração
MG	FNH	Mestrado em Administração
MG	FJP	Mestrado em Administração Pública
MG	PUC-Minas	Mestrado em Administração
MG	PUC-Minas	Mestrado Profissional em Administração
MG	UFMG	Mestrado em Administração
MG	FUMEC	Mestrado em Administração
MG	UFLA	Mestrado em Administração
MG	FPL	Mestrado Profissional em Administração
MG	UFU	Mestrado em Administração
MG	UFV	Mestrado em Administração
PB	UFPB	Mestrado em Administração
PR	PUC-PR	Mestrado em Administração
PR	UFPR	Mestrado em Administração
PR	UFPR	Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação
PR	Universidade Positivo	Mestrado em Administração
PR	Universidade Positivo	Mestrado Profissional em Gestão Ambiental
PR	Universidade Positivo	Mestrado Acadêmico em Gestão Ambiental
PR	UEL	Mestrado em Administração
PR	UEM	Mestrado em Administração
PA	UNAMA	Mestrado em Administração
PE	FBV	Mestrado Profissional em Gestão Empresarial
PE	UPE	Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável
PE	UFPE	Mestrado em Administração

Estado	Instituição	Programa
PE	UFPE	Mestrado Profissional em Administração
PE	UFRPE	Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural
RJ	UFF	Mestrado em Administração
RJ	UFF	Mestrado Profissional em Administração
RJ	EBAPE	Mestrado em Administração
RJ	EBAPE	Mestrado Profissional em Administração Pública
RJ	EBAPE	Mestrado Executivo em Gestão Empresarial
RJ	IBMEC	Mestrado Profissional em Administração
RJ	PUC-Rio	Mestrado em Administração de Empresas
RJ	UNIGRANRIO	Mestrado em Administração
RJ	UNESA	Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial
RJ	UFRJ	Mestrado em Administração
RJ	UFRRJ	Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia
RN	UFRN	Mestrado em Administração
RN	UFRN	Mestrado Profissional em Gestão Pública
RN	UNP	Mestrado Profissional em Administração
RS	UCS	Mestrado em Administração
RS	PUC-RS	Mestrado em Administração e Negócios
RS	UFRGS	Mestrado em Administração
RS	UFSM	Mestrado em Administração
RS	UNISINOS	Mestrado em Administração
RO	UNIR	Mestrado em Administração
SC	UNIVALI	Mestrado em Administração
SC	FURB	Mestrado em Administração
SC	ESAG/ UDESC	Mestrado Profissional em Administração
SC	ESAG/ UDESC	Mestrado Acadêmico em Administração
SC	UNISUL	Mestrado em Administração
SC	UFSC	Mestrado em Administração
SC	UFSC	Mestrado Profissional em Administração Universitária
SP	FACCAMP	Mestrado Profissional em Administração das Micro e Pequenas Empresas
SP	UNIMEP	Mestrado Profissional em Administração
SP	FEA-RP/USP	Mestrado em Administração de Organizações
SP	UMESP	Mestrado em Administração
SP	USCS	Mestrado em Administração
SP	FEI	Mestrado em Administração
SP	FECAP	Mestrado Profissional em Administração
SP	EAESP	Mestrado em Administração Pública e Governo
SP	EAESP	Mestrado em Administração de Empresas
SP	EAESP	Mestrado Profissional em Administração
SP	EACH/USP	Mestrado Acadêmico em Gestão de Políticas Públicas

Estado	Instituição	Programa
SP	ESPM	Mestrado em Gestão Internacional
SP	FEA/USP	Mestrado em Administração
SP	FFIA	Mestrado Profissional em Administração
SP	PUC-SP	Mestrado em Administração
SP	UNINOVE	Mestrado Profissional em Administração em Gestão do Esporte
SP	UNINOVE	Mestrado Profissional em Administração - Gestão de Projetos
SP	UNINOVE	Mestrado Profissional em Administração - Gestão Ambiental e Sustentabilidade
SP	UNINOVE	Mestrado Profissional em Administração em Gestão de Sistemas de Saúde
SP	UNIP	Mestrado em Administração
SE	UFS	Mestrado em Administração

APÊNDICE F

Quadro dos Programas de Doutorado em Administração no Brasil

Quadro dos Programas de Doutorado em Administração no Brasil		
Estado	Instituição	Programa
BA	UFBA	Doutorado em Administração
CE	UNIFOR	Doutorado em Administração de Empresas
DF	UNB	Doutorado em Administração
ES	FUCAPE	Doutorado em Ciências Contábeis e Administração
MG	PUC-Minas	Doutorado em Administração
MG	UFMG	Doutorado em Administração
MG	FUMEC	Doutorado em Administração
MG	UFLA	Doutorado em Administração
PR	PUC-PR	Doutorado em Administração
PR	UFPR	Doutorado em Administração
PR	Universidade Positivo	Doutorado em Administração
PR	Universidade Positivo	Doutorado em Gestão Ambiental
PE	UFPE	Doutorado em Administração
RJ	EBAPE	Doutorado em Administração
RJ	PUC-Rio	Doutorado em Administração de Empresas
RJ	UNIGRANRIO	Doutorado em Administração
RJ	UFRJ	Doutorado em Administração
RN	UFRN	Doutorado em Administração
RS	UCS	Doutorado em Administração
RS	PUC-RS	Doutorado em Administração
RS	UFRGS	Doutorado em Administração
RS	UFSM	Doutorado em Administração
RS	UNISINOS	Doutorado em Administração
SC	UNIVALI	Doutorado em Administração e Turismo
SC	FURB	Doutorado em Ciências Contábeis e Administração
SC	UFSC	Doutorado em Administração
SP	UNIMEP	Doutorado em Administração
SP	FEA-RP/USP	Doutorado em Administração de Organizações
SP	USCS	Doutorado em Administração
SP	FEI	Doutorado em Administração
SP	EAESP	Doutorado em Administração de Empresas
SP	EAESP	Doutorado em Administração Pública e Governo
SP	FEA/ USP	Doutorado em Administração
SP	PUC-SP	Doutorado em Administração
SP	UNINOVE	Doutorado em Administração

ANEXO I

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - garantia de padrão de qualidade;
- X** - valorização da experiência extra-escolar;
- XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
 - VIII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
 - IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.
- Art. 5º.** O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º. Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º. Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º. As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a

população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V** - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI** - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16º. O sistema federal de ensino compreende:

- I** - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II** - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III** - os órgãos federais de educação.

Art. 17º. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I** - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
- II** - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III** - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV** - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18º. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19º. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20º. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar -se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigido a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25º. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

CAPÍTULO IV

Da Educação Superior

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós -graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 45º. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46º. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47º. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º. É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48º. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49º. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50º. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51º. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52º. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54º. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55º. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57º. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68º. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69º. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70º. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I** - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II** - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III** - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV** - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V** - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI** - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII** - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII** - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71º. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

- I** - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- II** - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- III** - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- IV** - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
- V** - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- VI** - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72º. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do Art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73º. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal, no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74º. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75º. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º. A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º. Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º. A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do Art. 10 e o inciso V do Art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76º. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º. Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º. As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81º. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82º. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 83º. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84º. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85º. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86º. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 88º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

§ 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º. O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do Art. 52 é de oito anos.

Art. 89º. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90º. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92º. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza