

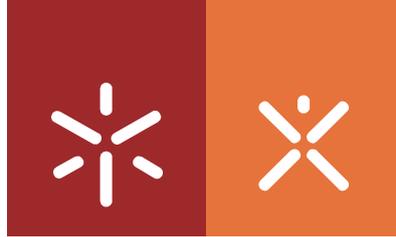


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sidney Schossland

**Do Processo de Desenvolvimento de um  
Currículo Académico à Prática Profissional.  
Competências Curriculares e de Avaliação.  
Um Estudo de Caso numa Universidade  
Comunitária**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sidney Schossland

**Do Processo de Desenvolvimento de um  
Currículo Académico à Prática Profissional.  
Competências Curriculares e de Avaliação.  
Um Estudo de Caso numa Universidade  
Comunitária**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves**

junho de 2021

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves, pelo apoio na produção deste texto, pela paciência e dedicação nas orientações e, ainda, pela seriedade/comprometimento com que conduz a pesquisa em educação.

Ao amigo Luís Filipe Lobo Fernandes, professor da escola de Economia e Gestão da Uminho, pelo incentivo durante toda a caminhada no presente Doutoramento.

Aos coordenadores do departamento de Administração da Universidade Comunitária da Região Sul, pela compreensão da importância da pesquisa.

A Ivanilda Maria e Silva Bastos, pelo incentivo à continuidade dos meus estudos e da minha trajetória de pesquisa e por me incentivar ao ingresso no doutoramento.

Aos professores e estudantes, tanto ingressantes, quanto concluintes e egressos do curso de Administração da Universidade Comunitária, que gentilmente responderam aos questionários.

A Deus eu só quero dizer: Obrigado por tudo pai!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Do Processo de Desenvolvimento de um Currículo Acadêmico à Prática Profissional. Competências Curriculares e de Avaliação. Um Estudo de Caso numa Universidade Comunitária**

### **RESUMO**

O sucesso profissional e social dos estudantes é a principal missão do Ensino Superior. O princípio de excelência, que é inerente ao ensino superior, pressupõe que as instituições deste nível de ensino saibam assumir-se como fonte de pensamento prospetivo, analisando, acompanhando e prevendo, com distanciamento crítico, as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções e influenciando políticas. Isto pressupõe o abandono de certas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação genericamente centradas na transmissão e a adesão a um novo paradigma de ensino-aprendizagem, que mobilize competências e articule teoria e prática. A distância entre as exigências dos contextos profissionais e aquilo que se aprende em contexto académico é, desde há muito, um tema que se discute e suscita investigações, mas que, por variados motivos, não perde atualidade. Na verdade, há uma busca contínua pelo ponto perfeito de cruzamento entre a formação profissional, numa perspetiva ampliada, e a formação científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política, que deve nortear o currículo do ensino superior. Assim, a nossa problemática é: como ultrapassar o "gap" existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação académica e aqueles que são necessários à vivência da prática profissional? Como passar de um currículo por objetivos a um currículo que desenvolva competências? Como deve ser organizado o processo de desenvolvimento curricular? Como devem articular-se os professores de um curso, na universidade, para maior integração curricular? Que estratégias de ensino serão as mais adequadas para ultrapassar o "gap"? Que práticas de avaliação devem ser favorecidas? Que formação pedagógica têm os professores do Ensino Superior? Tendo em vista contribuir para esta discussão, levamos a cabo uma investigação, de natureza quantitativa e descritiva. O contexto do nosso estudo é o curso de Administração da Univadle, no Brasil, e os seus estudantes e professores constituíram a população a analisar. O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário, aplicado a 55 professores, 185 estudantes ingressantes, 71 estudantes concluintes e 112 estudantes egressos. Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva. Os principais resultados mostram que na articulação do labor e formação contínua, o ensino universitário tem como enfrentar o "gap" existente entre a teoria e prática no decorrer de sua formação universitária e a preparação para a prática profissional não é compatível com o contexto académico. Com base nos resultados foram propostas algumas melhorias, tais como: uma nova ênfase para o curso de Administração, a qual intitular-se-á "Administração com Ênfase em Gestão de Pessoas; um novo projeto pedagógico do curso (PPC); atualização do programa de profissionalização docente (PPD) da Universidade Comunitária da Região Sul.

**Palavras-Chave:** currículo académico; Ensino Superior; formação de professores.

## **From the Development Process of an Academic Curriculum to Professional Practice. Curricular and Evaluation Skills. A Case Study at a Community University**

### **ABSTRACT**

The distance, so often referenced between professional practice, and the acuity's of work, the detachment between what you learn in an academic context and what you need to know in the working set has been a topic discussed at long time and raises investigations but, for various reasons, perfect solutions are still yet to find. In fact there is a continuous search for the perfect crossing point between vocational training in a broader perspective, with the scientific, pedagogical relationship, technical, ethical, moral and policy which should guide the educational curriculum of higher education. In order to contribute to this discussion we conduct a quantitative research with which we intend to establish a connective reflection between the contents studied in the academic environment and those that really matter for professional practice. The setting of our study is the course of Administração and its students and teachers were the addressed sample. After the application and analysis of the instrument was possible to determine that in the analyzed context the teaching practices are on track for the training of skilled and expert professionals. So, our problem is: how to bridge the gap between the theoretical knowledge acquired in academic training and those necessary to experience professional practice? How to move from a curriculum by objectives to a curriculum that develops skills? How should the curriculum development process be organized? How should the teachers of a course, at the university, articulate themselves for greater curricular integration? What teaching strategies will be the most appropriate to bridge the gap? What assessment practices should be favored? What pedagogical training do Higher Education teachers have? In order to contribute to this discussion, we carried out a quantitative and descriptive investigation. The context of our study is the Administration course at an University, in 2016 Brazil, and its students and teachers constituted the population to be analyzed. The data collection instrument was the questionnaire survey, applied to 55 teachers, 185 freshmen, 71 graduating students and 112 alumni. The data were analyzed using descriptive statistics. The main results show that in the combination of work and continuous training, university education has to face the "gap" between theory and practice during its university training and the preparation for professional practice is not compatible with the academic context. Based on the results, some improvements were proposed, such as: a new emphasis for the Administration course, which will be entitled "Administration with Emphasis on People Management; proposal of a new pedagogical project for the course (PPC) ; proposition to update the Community University teaching professionalization program (PPD).

**Key words:** academic context; Higher Education; teacher training.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	x
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1. Contextualização do problema.....	1
1.2. Programa de Profissionalização Docente .....	2
1.3. Questões e Objetivos da Investigação .....	7
1.4. Metodologia do Estudo.....	8
1.4.1 Opções Metodológicas.....	8
1.4.2 Participantes e Método de Recolha de Dados .....	8
1.5. Organização da Tese.....	9
<b>CAPÍTULO II - O CURRÍCULO</b> .....	10
2.1 Sociologia do currículo .....	10
2.1.1. Currículo, ideologia e cultura .....	13
2.2. Conteúdos de aprendizagem: disciplinas e integração disciplinar .....	16
2.3. Métodos e estratégias de ensino: a aprendizagem colaborativa .....	18
2.4. A avaliação das aprendizagens.....	19
2.5. Transformar a pedagogia na universidade .....	24
2.5.1. Modernidade e pós-modernidade.....	24
2.5.2 Questões que se apresentam aos processos educativos .....	26
2.5.3 A Pedagogia de orientação crítica.....	28
<b>CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E O PAPEL DO DIRETOR DE CURSO</b> .....	35
3.1. A natureza da profissão docente.....	35
3.2. Dificuldades, constrangimentos, tensões e dilemas .....	41
<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA</b> .....	46
4.1. Definição dos objetivos e problema em estudo .....	46
4.1.1 Objetivos.....	47

4.1.2 Tendo em vista os objetivos enunciados, as questões para investigação são: .....	47
4.2. Fases da investigação .....	48
4.2.2. Questionários .....	50
4.2.3. Análise do Projeto Político pedagógico do Curso.....	53
4.2.4. Análise do Programa de Profissionalização Docente .....	53
4.3. Caracterização do contexto de estudo .....	53
4.3.1 Universidade Comunitária da Região Sul .....	53
4.3.2 O Curso de Administração da UCRS.....	57
4.4 Opções metodológicas .....	77
4.5 Participantes.....	80
4.5.1 . Caracterização de cada grupo de inquiridos .....	82
4.5.1.1 Grupo 1 – Professores .....	82
4.5.1.2 Grupo 2 – Estudantes egressos.....	87
4.5.1.3 Grupo 3 - Estudantes concluintes .....	88
4.5.1.4 Grupo 4 – Estudantes ingressantes .....	90
4.6. Tratamento e análise dos dados.....	93
4.6.1. Dados quantitativos .....	93
4.6.1.1 Questionário Grupo 1 – Professores .....	95
4.6.1.2 Questionário Grupo 2 – Estudantes egressos.....	96
4.6.1.3. Questionário Grupo 3 – Estudantes concluintes .....	96
4.6.1.4. Questionário Grupo 4 – Estudantes ingressantes.....	97
4.6.2 Dados Qualitativos.....	97
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>99</b>
5.1 Questionário Grupo 1 - Professores .....	100
5.2 Questionários Grupo 2 – Estudantes egressos .....	112
5.3 Questionário Grupo 3 – Estudantes concluintes .....	120
5.4. Questionário Grupo 4 – Estudantes ingressantes.....	128
<b>CAPITULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>133</b>
6.1 Visão do grupo 2 – estudantes egressos sobre o Currículo do Curso.....	134
6.2 Visão do grupo 3 – estudantes concluintes sobre o Currículo do curso.....	137
6.3 Visão do grupo 4 – estudantes ingressantes sobre o Currículo do curso.....	143
6.4 Análise comparativa entre os grupos 2, 3 e 4 – estudantes .....	145

6.5 Informações do grupo 1 – professores sobre as suas práticas pedagógicas .....	146
6.6 Análise comparativa grupos 2, 3 e 4 – estudantes, <i>versus</i> grupo 1 - professores.....	154
<b>CAPITULO VII - CONCLUSÃO</b> .....	159
7.1 Proposta de criação do Curso de Administração com ênfase em Gestão de Pessoas .....	160
7.1.1 Denominação do curso .....	161
7.1.1.2 Tipo de graduação .....	161
7.1.2 JUSTIFICATIVA DA NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO.....	161
7.1.3 Titulação .....	162
7.1.3.1 MATRIZ CURRICULAR, REGIME E DURAÇÃO .....	162
7.4. Limitações do estudo e perspectivas de futuras investigações.....	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	164
<b>APÊNDICES</b> .....	180
<b>Proposta do novo Projeto Político do Curso (PPC)</b> .....	218

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Linha de Formação - Administração de Empresas .....	63
<b>Quadro 2</b> - Linha de formação - Administração da Produção e Logística .....	64
<b>Quadro 3</b> - Linha de Formação - Administração de Marketing .....	65
<b>Quadro 4</b> - Disciplinas de Formação básica.....	66
<b>Quadro 5</b> - disciplinas de formação profissional .....	67
<b>Quadro 6</b> - disciplinas de conteúdos quantitativos e tecnológicos.....	68
<b>Quadro 7</b> - Matriz curricular do curso de Administração – Gestão de Pessoas .....	162

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Participantes .....	81
<b>Tabela 2</b> - Caracterização do grupo 1 .....	83
<b>Tabela 3</b> - Historial Profissional do grupo 1 .....	83
<b>Tabela 4</b> - Formação académica do grupo 1 .....	85
<b>Tabela 5</b> - Caracterização do grupo 1.....	86
<b>Tabela 6</b> - Caracterização do grupo 2.....	87
<b>Tabela 7</b> - Caracterização do grupo 2.....	88
<b>Tabela 8</b> - Caracterização do grupo 3.....	89
<b>Tabela 9</b> - Caracterização do grupo 3.....	90
<b>Tabela 10</b> - Caracterização do Grupo 4.....	91
<b>Tabela 11</b> - Caracterização do grupo 4 .....	92
<b>Tabela 12</b> - Blocos de palavras para uso da escla Likert .....	94
<b>Tabela 13</b> - Pontuações das escalas grupo 1 .....	96
<b>Tabela 14</b> - Grau de importância das práticas pedagógicas em sala de aula - Grupo 1.....	100
<b>Tabela 15</b> - Nível de importância dos recursos para a abordagem dos conteúdos em sala de aula - Grupo 1.....	102
<b>Tabela 16</b> - Atualização didática, Grupo 1 .....	104
<b>Tabela 17</b> - Atualização teórica em administração e recursos - grupo 1 .....	105

<b>Tabela 18</b> - Importância dos conteúdos na prática pedagógica - Grupo 1 .....	107
<b>Tabela 19</b> - Nível de concordância de conteúdos na formação continuada na UCRS- Grupo 1 .....	108
<b>Tabela 20</b> - Modificação nos recursos de formação continuada da UCRS - Grupo 1 .....	110
<b>Tabela 21</b> - Uso de recursos didáticos - Grupo 1 .....	110
<b>Tabela 22</b> - Recursos de avaliação adotados - Grupo 1 .....	111
<b>Tabela 23</b> - <b>currículo</b> do curso de Administração da UCRS atende às necessidades de mercado - Grupo 1 .....	112
<b>Tabela 24</b> - Impressões sobre o curso de Administração da UCRS - Grupo 2.....	113
<b>Tabela 25</b> - Fator de não identificação com o curso de Administração da UCRS - Grupo 2 .....	114
<b>Tabela 26</b> - Avaliação dos estímulos oferecidos pelos professores do curso - Grupo 2.....	114
<b>Tabela 27</b> - Continuidade dos estudos acadêmicos- Grupo 2.....	115
<b>Tabela 28</b> - Pontuações das Esclas - Grupo 2 .....	116
<b>Tabela 29</b> - Nível de concordância dos estudantes egressos sobre práticas dos professores - Grupo 2 .....	116
<b>Tabela 30</b> - Nível de concordância sobre conteúdos - Grupo 2 .....	118
<b>Tabela 31</b> - Nível de concordância com a avaliação - Grupo 2 .....	119
<b>Tabela 32</b> - Relação com o curso de Administração da UCRS - Grupo 3 .....	120
<b>Tabela 33</b> - Mensuração de utilidade do curso de Administração da UCRS - grupo 3 .....	121
<b>Tabela 34</b> - Avaliações do curso administração da UCRS - Grupo 3 .....	122
<b>Tabela 35</b> - Pontuações das escalas - grupo 3 .....	122
<b>Tabela 36</b> - Avaliações dos professores do curso Administração da UCRS - Grupo 3.....	123
<b>Tabela 37</b> - Avaliações do curso de Administração da UCRS - Grupo 3 .....	124
<b>Tabela 38</b> - Opiniões sobre a prática pedagógica dos professores - Grupo 3 .....	125
<b>Tabela 39</b> - Opiniões sobre conteúdos e recursos didáticos adotados nas disciplinas - Grupo 3 .....	126
<b>Tabela 40</b> - Opiniões sobre avaliações das disciplinas do curso Administração da UCRS - Grupo 3	127
<b>Tabela 41</b> - Interação entre estudantes e colegiado de administração, Grupo 3 .....	128
<b>Tabela 42</b> - Aspectos da formação acadêmica, Grupo 4 .....	128
<b>Tabela 43</b> - Aspectos da formação acadêmica - grupo 4 .....	129
<b>Tabela 44</b> - Práticas pedagógicas desejáveis para o curso de Administração, Grupo 4.....	130
<b>Tabela 45</b> - Pontuações das escalas do grupo 4 .....	131
<b>Tabela 46</b> - Avaliação das práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração, Grupo 4 .....	131

## **Dedicatória**

Aos meus netos Caio e Guilherme

As minha Filhas Sibebe e Sabrina

A minha amada Iva

Pelo carinho, amor e por estar sempre presente,

Em todos os momentos da minha vida.

# **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

## **1.1. Contextualização do problema**

Muito se discute, em relação aos diferentes segmentos do mundo do trabalho, sobre a distância existente entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico, as atividades e as práticas da vida profissional, independentemente do setor onde a atuação profissional se realize. Essas discussões se estabelecem entre a formação para o desempenho profissional, numa perspectiva ampliada e a formação científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política que deve nortear o currículo educacional do ensino superior como um todo (Taffarel & Lacks, 2005).

Levantando razões que poderiam explicar esse fenômeno, é possível presumir, num primeiro momento, que ele ocorre pela falta de oportunidade que os profissionais têm em se dedicar à reflexão de suas próprias atividades do cotidiano, associando-as ao que foi estudado na academia, principalmente devido à abrangência com que estas atividades se apresentam e à própria dinâmica do dia a dia no trabalho, que limita ou impede o tempo necessário para tal reflexão. Como afirmam Netto e Falcão (2005, p.25), na vida cotidiana, o indivíduo, “[...] este ser genérico, co-participante do coletivo, da humanidade, se encontra em potência nem sempre realizável”.

Entretanto, a distância entre o currículo que é oferecido no curso superior e as competências exigidas na prática profissional também podem ser explicadas pelas contradições existentes nos próprios cursos de graduação, nos quais, muitas vezes, a aquisição de conhecimentos se dá de forma desarticulada, com estratégias e metodologias expositivas e com práticas de avaliação que ‘medem’, predominantemente, os conhecimentos teóricos adquiridos, através de testes e de exames.

Disso, decorrem sentimentos de incompetência no enfrentamento de situações cotidianas da prática profissional, de má preparação para o exercício da profissão, de frustração e, principalmente, da incerteza de conseguir enfrentar os enormes desafios num mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de qualificação.

Nesse sentido, deveríamos dar mais atenção à forma de transmissão dos conteúdos em sala de aula, às estratégias de construção do conhecimento, às práticas de avaliação e à articulação que os professores fazem entre si. Segundo Forquin (1993), a educação do tipo escolar ressalta a escolha no interior da cultura, sendo uma reelaboração no que concerne aos conteúdos a ser transmitidos, o que equivale a valorizar, no processo de ensino-aprendizagem, o que ensinar, ou seja, a preocupar-se com

os conteúdos a serem recortados entre todos os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela sociedade e que deverão fazer parte do currículo.

A conexão entre a formação acadêmica, na Universidade e a preparação para a prática profissional é o tema da pesquisa, colocando-se o seguinte problema: como ultrapassar o 'gap' existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica de um curso na área da Administração numa Universidade Comunitária (UCRS), localizada na região Sul do Brasil e aqueles necessários à vivência da prática profissional? Outras questões emergem decorrentes desta problemática, tais como, como passar de um currículo por objetivos a um currículo que desenvolva competências? Como deve ser organizado o processo de desenvolvimento Curricular? Como devem articular-se os professores de um curso, para maior integração curricular? Que estratégias de ensino serão as mais adequadas para ultrapassar o "gap"? Que práticas de avaliação devem ser favorecidas?

Para enquadrar este debate, o presente estudo apresenta temáticas pertinentes em cada um dos capítulos, constituindo um contributo teórico para análise e confronto com a problematização proposta.

## **1.2. Programa de Profissionalização Docente**

A liderança sustentável e distribuída inspira os professores e os estudantes a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes.

Com base em Dewey (1977), Hargreaves e Fink (2007) e Amorim, Cabral e Alves (2019), as lideranças nas escolas, ou noutras organizações não devem ser tratadas apenas levando-se em conta o bom senso, mas sim, do ponto de vista da responsabilidade moral, do que se deve fazer. Hargreaves e Fink (2007, p.128) partem do pressuposto defendido por John Dewey, há mais de um século, de que cada professor deveria dispor "de uma forma regular e representativa de registrar juízos sobre assuntos de importância educativa, com garantia de que tais juízos afetariam de alguma forma o sistema escolar". Ou seja, aqueles que abraçam ou promovem a liderança distribuída a fazerem pelo facto do impacto que ela promove sobre o desempenho ou o sucesso do indivíduo.

Schön (1987, citado por Pimenta, 2005), afirma que a formação docente deve construir-se também numa base epistemológica da prática, que valoriza a experiência e a reflexão na experiência,

implicando que esta formação deve articular os conhecimentos teóricos com a ação, a prática, pois esta tem em consideração a sociedade nos seus aspetos culturais, económicos, sociais e políticos.

O docente do Ensino Superior tem necessidade da formação contínua para a criação da sua identidade profissional porque, como salientam (Dahmer et al., 2010, p. 03), ela “contribui para dinâmicas reflexivas, que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho universitário, uma vez que muitos desses profissionais vêm de áreas distintas”

Dessa forma, para que a educação seja compreendida, é preciso que seja concebida como atividade que se expressa, de forma distinta, em que tanto o conteúdo programático quanto a didática utilizada transformam o currículo numa prática capaz de conduzir a aprendizagem (Machado, Andrade, Alarcão, & Neves, 2020).

A este propósito, e dado o enfoque da nossa investigação, parece oportuno apresentarmos, nesta introdução, o Programa de profissionalização Docente na UCRS. Este é regulamentado pela Resolução nº 09/09 de 14 de maio de 2009 do Conselho de Ensino Pesquisa e extensão (CEPE), com a sua aplicação em todos os cursos da Instituição.

O Estatuto da UCRS na seção II e nos artigos, 18,19, 20 e 21 regulamenta as atribuições do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão deliberativo superior, normativo e consultivo em matéria de ensino, pesquisa e extensão e é constituído pelos seguintes membros: I – Reitor, como Presidente; II – Pró-Reitores; III – Diretor do Campus de Norte; IV – Chefes de Departamento; V – Chefes das Áreas de Tecnologia, Pós-Graduação “lato-sensu”, Pesquisa e Extensão; VI – Diretores dos Órgãos Complementares; VII – Chefes dos Órgãos Suplementares e Coordenadores dos Programas “stricto-sensu” institucionais; VIII – representantes do Corpo Docente; IX – representante do Corpo Discente; e X – representante do Corpo Técnico-Administrativo.

Compete ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

I – deliberar, em última instância, em matérias de ensino, pesquisa e Extensão;

II – fixar normas complementares ao Regimento Geral sobre processo seletivo, currículos e programas de cursos de graduação, de pós-graduação, bem como sobre o calendário académico, horários das disciplinas, matrículas, transferências de estudantes, verificação do rendimento escolar, revalidação de diplomas estrangeiros, aproveitamento de estudos, critérios de composição dos colegiados e outros assuntos pertinentes à sua esfera de competência;

III – submeter à aprovação do Conselho Universitário, a criação, expansão, modificações e extinção de cursos de graduação e pós-graduação;

IV – submeter à aprovação do Conselho Universitário, a criação, o desmembramento, a fusão e a extinção de Departamentos, Órgãos Complementares e Suplementares, por decisão de no mínimo 2/3 (dois terços) de seus membros;

V – deliberar sobre pedidos de egresso docente;

VI – exercer atividades de fiscalização no âmbito de suas atribuições, propondo medidas de natureza preventiva, corretiva, ou repressiva;

VII – traçar políticas de aperfeiçoamento e atualização do corpo docente;

VIII – aprovar projetos de pesquisa, currículos, planos de curso ou serviços de extensão, cuja execução ultrapasse o âmbito da administração dos Departamentos;

IX – estabelecer normas sobre as condições de contratação, credenciamento, promoção e dispensa de professores;

X – fixar o número de vagas iniciais de cursos novos e alterar o número de vagas dos cursos existentes, encaminhando para deliberação do Conselho Universitário;

XI – deliberar sobre matérias de sua competência, não prevista na legislação, no Regimento Geral e neste Estatuto;

XII – deliberar sobre a criação e o funcionamento de comissões para assuntos de ensino, pesquisa e extensão.

A referida Resolução 09/09 institui normas para a execução do Programa de Profissionalização Docente da UCRS.

O Programa de Profissionalização Docente (PPD) é um programa institucional que tem como missão: Promover a contínua atualização didático-pedagógica dos professores a partir de estudos, de reflexões e de pesquisa da prática pedagógica, procurando a construção da identidade docente e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O PPD está vinculado ao Centro de Inovação Pedagógica (CIP), da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), da UCRS e tem como princípios: I -a contínua profissionalização e construção da identidade do docente; II - a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; III -a integração dos cursos por meio da partilha de concepções educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem e recursos

didático-pedagógicos inovadores; IV - a integração de suas ações com os processos de avaliação de cursos da instituição; e V - o alinhamento de suas ações às concepções, aos princípios e ao perfil desejado do docente previstos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O PPD tem como objetivos: promover atividades que contribuam com a atualização didático-pedagógica dos docentes em conformidade com o PPI; propiciar ao corpo docente o compartilhamento de concepções educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem e recursos didático-pedagógicos inovadores; oportunizar aos professores a discussão, análise e reflexão sobre experiências no âmbito do processo de ensino e aprendizagem; contribuir na construção e consolidação da identidade do corpo docente da UCRS; e contribuir na melhoria contínua da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O público alvo do PPD compreende o corpo docente e é desenvolvido por meio de atividades agrupadas em: I- Integração Docente; II- Profissionalização Docente Contínua; III - Profissionalização Docente Intensiva; e IV - Projetos Específicos.

O docente da UCRS tem como responsabilidade a definição, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de situações de ensino e aprendizagem no âmbito dos cursos em que atua.

As situações de ensino e aprendizagem devem ter como referências as concepções e princípios previstos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seus objetivos, perfil do egresso e componentes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O perfil desejado do docente da UCRS contempla: - Competência técnico-científica: caracterizando-se como a capacidade de o docente manter-se atualizado em relação a sua área de conhecimento e abordar os conteúdos referentes a essa área, levando em conta as exigências de formação previstas no PPC em que atua, bem como a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão; - Competência pedagógica: caracterizando-se como a capacidade de o docente organizar-se e dirigir situações de aprendizagem em que atue como orientador e mediador; empregar metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras; empregar novas tecnologias de informação e comunicação em situações de aprendizagem; acompanhar e avaliar a efetividade das situações de aprendizagem em relação ao perfil de partida e aos objetivos de aprendizagem; - Competência relacional: caracterizando-se como a capacidade de o docente agir e orientar os estudantes quanto ao respeito à vida, à dignidade, à liberdade, à democracia, à diversidade, ao meio ambiente, às relações humanas, levando em conta

valores e atitudes éticos por meio do diálogo e do respeito ao outro; e - Competência organizacional: caracterizando-se como a capacidade de o docente agir em conformidade com o estatuto, regimentos, resoluções da instituição; atuar de forma comprometida com as concepções, visão, missão, valores, princípios e diretrizes da UCRS.

A Profissionalização Docente Contínua (PDC) é uma atividade que tem por objetivo promover a atualização docente no que diz respeito a concepções educacionais, metodologias de ensino e aprendizagem e recursos didático-pedagógicos inovadores. Os professores, já pertencentes ao corpo docente da UCRS, são incentivados a participar anualmente da PDC como forma de se manterem atualizados em relação aos aspectos didático-pedagógicos de sua atuação na UCRS.

O Programa de Profissionalização Docente é desenvolvido numa edição em fevereiro e outra em julho, perfazendo, em cada edição, uma carga horária total que poderá variar de acordo com a disponibilidade de dias prevista no calendário acadêmico.

O CIP efetua o planejamento do Programa de Profissionalização Docente, tendo em conta o perfil definido para o docente da UCRS e demandas emergentes indicadas pela Pró-Reitoria de Ensino. Destacamos que tal planejamento é realizado, apenas, buscando o perfil desejado da UCRS e não o de seus cursos, que notoriamente têm características próprias, tanto dos seus estudantes, quanto dos seus professores. O CIP gerencia a execução das palestras, oficinas e relatos de experiência que compõem o Programa de Profissionalização Docente e realiza, com os participantes, as avaliações de cada atividade. É obrigatória a participação do professor em cada edição.

Num segundo momento, as motivações deste estudo se relacionam ao interesse próprio do pesquisador, uma vez que a sua área de formação é Administração e atua no ensino há mais de trinta anos, exercendo a função de Docente nos cursos de Administração, Comércio Exterior, Economia e Ciências Contábeis. Leciona a cadeira de Administração Financeira e Orçamentária há quase 25 anos, é orientador de trabalhos de conclusão de curso desde há mais de 15 anos. Além da função de docente exerce também a função de Coordenador do Curso de Administração há mais de 10 anos e tem uma vasta experiência no campo profissional, como administrador de empresas por quase 40 anos.

### 1.3. Questões e Objetivos da Investigação

Neste contexto, as nossas questões de investigação são:

- O processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo corpo docente do curso de Administração da UCRS é satisfatório?
- O conteúdo do currículo do curso de Administração da UCRS oferece um fundamento satisfatório ao estudante para a prática profissional?

A partir destas questões fundamentais teremos ainda oportunidade para focar as seguintes questões derivadas:

- i. A formação pedagógica do docente proporciona situações inesperadas e problemas enfrentados no processo de desenvolvimento do currículo?
- ii. O curso oferece respostas a esses problemas?
- iii. É necessário valorizar a prática pedagógica na matriz curricular?
- iv. É necessário modificar a grade curricular do curso? Em caso afirmativo, que modificações fazer?

Objetivos gerais do estudo:

- ✓ Problematizar a conexão entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico na Universidade e os conteúdos necessários às atividades e práticas docentes.
- ✓ Propor alterações no processo de desenvolvimento curricular no curso de graduação.

Dos objetivos específicos da pesquisa fazem parte:

- ✓ Refletir sobre o ensino na Universidade, sistematizando conhecimentos teóricos;
- ✓ Examinar a percepção dos autores especializados sobre os cursos de graduação no Brasil, na atualidade;
- ✓ Apresentar os conteúdos que constam das grelhas curriculares de um curso de graduação;

- ✓ Analisar os conteúdos das grelhas curriculares nesse sentido, apresentando o conteúdo do currículo do curso de Administração da UCRS;
- ✓ Verificar se o currículo do curso privilegia o aspeto teórico/técnico na formação profissional, não contemplando a experiência prática desde o seu início.
- ✓ Avaliar os conteúdos.

## **1.4. Metodologia do Estudo**

### **1.4.1 Opções Metodológicas**

A partir da definição do problema, dos objetivos e das questões de investigação, definiu-se a metodologia a ser utilizada ao longo da investigação. Levando-se em conta a vasta experiência profissional e formativa na área da Administração do investigador, a diversidade de informações e a complexidade do tema, optou-se por uma metodologia quantitativa descritiva.

Ao utilizar-se a metodologia quantitativa estudou-se a expectativa dos estudantes ingressantes do curso de Administração oferecido pela UCRS, em suas diversas perspetivas, bem como, no tocante a profissão de Administrador nas suas diversas áreas de atuação, já com os estudantes concluintes do mesmo curso, verificar se o currículo oferecido pela UCRS atendeu às expectativas e os preparou adequadamente para o mercado de trabalho na área de Administração. Por fim, quanto aos estudantes egressos do curso, como foram as contribuições do curso na sua atuação profissional no mercado de trabalho, assim como, o seu crescimento profissional e formação contínua.

Foram utilizados quatro questionários, sendo o primeiro com os estudantes ingressantes, o segundo com os estudantes concluintes e o terceiro com os estudantes egressos dos últimos 10 anos, todos do curso de Administração da UCRS e, por último, os professores que lecionam no mesmo curso.

Já com os professores procuraram-se evidências nas práticas pedagógicas utilizadas nas aulas.

### **1.4.2 Participantes e Método de Recolha de Dados**

No estudo participaram como respondentes ao questionário, 185 estudantes ingressantes no curso de Administração, 71 estudantes concluintes, 112 estudantes egressos e 55 professores, todos do mesmo curso.

Para o tratamento dos dados, procedeu-se à estatística descritiva e à análise de conteúdo em algumas questões abertas, tendo como referência a problemática do estudo, o quadro teórico e os construtos expressos pelos participantes.

### **1.5. Organização da Tese**

Este trabalho encontra-se organizado em sete capítulos. No primeiro, a Introdução, no qual se faz uma breve contextualização do problema a ser estudado e as questões de investigação, bem como, a apresentação da metodologia utilizada nos estudos, as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e os métodos de recolha de dados.

No capítulo II, apresenta-se a visão dos autores sobre o Currículo e sobre a problematização para Transformar a Pedagogia.

No capítulo III, revelam-se abordagens dos autores no tocante a modelos de educação e formação no ensino superior, assim como, o desempenho do profissional no ensino superior.

No capítulo IV, apresenta-se a metodologia utilizada na investigação; a definição do problema em estudo, as opções metodológicas, as fases da investigação, os participantes, o método de recolha de dados e o tratamento e análise dos dados.

No capítulo V, far-se-á a apresentação dos resultados, com destaque para a expectativa dos estudantes ingressantes na formação académica e perspectivas da sua atuação profissional na área da Administração, a contribuição do currículo na formação direcionada para a atuação profissional dos estudantes concluintes, e a contribuição do currículo no desempenho profissional dos estudantes egressos, todos do curso de Administração da UCRS.

No capítulo VI, a discussão dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários tanto com estudantes, como com professores.

No capítulo VII, apresentam-se as conclusões a que o investigador chegou, bem como, a proposta da nova Matriz Curricular para o curso de Administração e de um novo modelo do Programa de Profissionalização Docente na UCRS.

As Referências Bibliográficas, os apêndices e anexos terminam este trabalho.

## **CAPÍTULO II - O CURRÍCULO**

### **2.1 Sociologia do currículo**

A sociologia do currículo baseia-se, sobretudo, nas dimensões de produção ideológica causadas pelo currículo ou a ele causadas. Nesta linha, é indubitável a contribuição das abordagens de tendência mais neomarxista para a construção de uma sociologia do currículo, cujo objeto do estudo não despreza os conteúdos escolares. Young (1971) corrobora o argumento de Williams (1961), segundo o qual não se pode deixar de fazer relação de forma direta do currículo (forma e conteúdo) com questionamentos ideológicos e de poder, avançando como uma inter-relação entre ideologia, posição social e políticas educativas. Caso contrário a investigação educacional ficaria na era paleolítica.

Segundo Young (1971, p. 25), não se pode olvidar que “a educação, entre outras coisas, não pode ser um produto como outras mercadorias expressando anteriormente uma seleção e organização diante do conhecimento, tido e dito como disponível num determinado momento, envolvendo escolhas conscientes e inconscientes (...) provocando um questionamento entre o contexto e a definição de sucesso e de que forma se vai legitimando”

Paraskeva (2007, p.11) refere-se às influências para a formalização do currículo como uma “estrutura social complexa – económica, política, religiosa e ideológica – que emergiu no final do século XIX nos Estados Unidos da América”, o que refletiu no atual currículo.

Anteriormente, a Revolução Industrial e as modificações sociais que ela acarretou, a escola foi avaliada como arcaica. Marcou-se, então, conforme Paraskeva (2007, p.13), um passo para o “início de uma combinação de lutas acérrimas pelo domínio do conhecimento transmitido na escola”, numa dualidade entre o conflito/consenso. Para o autor, (idem, p.97), estas divergências seguiam-se “pelo domínio do conhecimento que compete à escola transmitir” e “pela função social e cultural destinada à própria escola”.

Paraskeva (2007, p.14), em conformidade com diferentes autores, faz referência as divergências como: “um elemento fundamental dentro da estrutura de transformação social”, considerando-se este como um fomento que acarreta a evolução.

O que se verifica, contudo, é uma espantosa lacuna de conflito no meio dos estabelecimentos escolares, mormente, no que tange a conteúdos, metodologias, objetivos, critérios, entre outros. É uma

insuficiência que interessa principalmente, segundo Paraskeva (2007, p.27), aos “detentores do conhecimento socialmente válido, que veem, assim, as portas abertas à sua política de distribuição e perpetuação das suas ideologias, assegurando, deste modo, a segregação social e (...) as lógicas de poder estabelecidas”. Em contrapartida, os estudantes e educadores vão afrouxando as suas aptidões participativas e criativas.

Tal explicação refere-se a um exame subtil e falacioso do silêncio e de acomodação como segurança em se alcançar a perpetuação de uma ideologia elitista, fazendo com que a escola funcione conforme denominação de Apple (1999, p.57): como uma “força reprodutiva numa sociedade classista e estratificada” . Enfim, segundo o autor, se sabe que “as escolas nas sociedades industriais como a nossa podem servir bem os interesses de determinadas classes sociais e muito mal os de outras” (Apple, 1999, p. 61).

Faz menção Apple (1999, p.30), ao “papel da escola na criação de falsos consensos” e salienta que a composição da maior parte dos currículos tem como foco o consenso, não se verificando “tentativas sérias de lidar com o conflito”.

As mudanças socioeconómicas experimentadas no término do século XIX, num tempo que Urban e Wagoner (1996, citados por Paraskeva, 2007, p.41) designaram como de “elevado grau de industrialização”, forçaram a intensas transformações também no que diz respeito ao ensino. Diante ao desenvolvimento industrial e tecnológico e de sobremaneira da delegação de responsabilidades inerentes à família, estas se revelaram incapazes, entrando num período de crise, fazendo com que a “disciplina mental” perdesse confiabilidade e entrado em rompimento, nascendo a emergência de uma “nova e muito mais complexa era” (Kliebard, 1995, citado por Paraskeva, 2007, p. 43) relativa à problematização do conhecimento.

Com base em Paraskeva (2007, p.44) diversos factos tais como o crescimento da comunicação, o desenvolvimento, o ingresso de estudantes às escolas secundárias originaram um “quadro social profundamente heterogêneo e complexo”. Assim sendo, não havia mais sentido para os pressupostos curriculares do Report on Courses of Liberal Education, surgindo, em 1892, o Committee of Ten, cuja basilar premissa era a alegação de que a educação para a vida era análoga ao ensino para a universidade.

Para Krug (1969, citado por Paraskeva, 2007, p.46) o controle sobre o currículo permanecia patente e o Committee, confrontado com o “caos no ensino secundário”, percebeu que a saída correta

para as dificuldades no ensino estavam atreladas a igualdade, passando a defender esta como um princípio de possibilidade de ensino para todos.

O Resumo do Committee of Ten, conforme Paraskeva (2007, p.99):

provocaria uma enorme turbulência no campo educacional dos Estados Unidos, uma vez que (...) cingia-se não só ao ensino secundário, ignorando a preponderância da escolarização básica, como ainda marginalizava acentuadamente a pertinência social da educação vocacional.

Criticando, assim, os currículos que dominam sobre as teorias educacionais (Paraskeva, 2019).

Apple (1999, citado por Paraskeva, 2007, p.50) foi um dos autores que teceram censuras a este Committee, apontando o facto de o mesmo ser unicamente formado por homens “embora uma elevada percentagem dos estudantes e professores que estes representavam fossem mulheres”.

Reflete nesta circunstância o princípio da distinção e a discriminação impressa na sociedade do século XIX. Faz menção Sousa Santos (2006, p.260) que “é neste século que melhor se podem analisar os sistemas de desigualdade e de exclusão, uma vez que é neste período que se consuma a convergência da modernidade e do capitalismo”.

Posteriormente a alto índice de críticas ao Committee of Ten, se instituiu, em 1893, o Committee of Fifteen on Elementary Education, que tinha como predominância uma ideologia de “currículo humanístico” em detrimento ao currículo baseado na “disciplina mental”. Neste documento sobressaem os pensamentos de Harris, autor da teoria que se subjaz ao que institui de “cinco janelas da alma”. De acordo com Harris (1989, citado por Paraskeva, 2007, p.99):

muito mais importante do que a redutora preocupação com a uniformidade, era submeter a educação dos Estados Unidos da América àquilo que denominou cinco janelas da alma – aritmética, geografia, gramática, história e literatura – através das quais acultura se propagaria e perpetuaria pela grande maioria dos cidadãos.

Deste modo, estas “janelas da alma” traduzem-se nas disciplinas que Harris (1989, citado por Paraskeva, 2007) avaliava como fundamentais, com a finalidade de possibilitar uma multiplicidade maior de estudos e de oferecer objetivo da natureza e da humanidade.

### **2.1.1. Currículo, ideologia e cultura**

Para compreensão do significado do currículo, encontra-se boa contextualização na máxima de Silva (1996, p.23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O campo de estudo do currículo é permeado pela ideologia, cultura e relações de poder. Pode afirmar-se que ideologia, conforme Moreira e Silva (1997, p.23): “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Sendo assim, é uma das maneiras em que a linguagem reproduz a sua sociedade e, conseqüentemente, se faz necessária a discussão sobre o aspecto ideológico no currículo.

Intrínseco ao currículo também está a cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica vêem no currículo uma forma institucionalizada de imprimir a cultura de determinada coletividade.

É neste contexto que sobressaem as relações de poder, pois não se pode esquecer que no caso em tela, há uma implicação política, uma vez que o currículo, assim como a educação, está relacionado à cultura da coletividade. Entretanto, são searas de realização de cultura e, conseqüentemente, passíveis de contestação.

Para Moreira e Silva (1997, p.28): “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar promove atuação direta ou indireta na constituição e crescimento do educando. Deste modo, é fácil notar que a cultura, a ideologia e o poder neles embutidos, são decisivos no resultado da educação que será produzida.

Cabe ainda destacar que o currículo faz referência a um facto histórico-cultural, socialmente apurado, que se repercute em procedimentos didáticos e administrativos que relacionam a sua prática e a sua teorização. Finalmente, a preparação de um currículo é um procedimento social, no qual coexistem factores pertinentes à lógica, epistemologia, intelectualidades e determinantes sociais, tais

como, poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais (propósitos de dominação dirigidos por factores ligados à classe, raça, etnia e género).

É importante enfatizar que o currículo institui o elemento principal do projeto pedagógico, que torna viável o procedimento de ensino-aprendizagem. Dando a sua contribuição a esta análise, Sacristán (1999, p.61) afirma que: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos estudantes; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

De acordo com Zais (1976) o termo currículo tem seis acepções:

- i. Programa de estudos;
- ii. Conteúdo dos cursos;
- iii. Experiências de aprendizagem;
- iv. As experiências tidas sob os auspícios da escola;
- v. Os resultados das aprendizagens, isto é, as estruturadas da aprendizagem intencionada;
- vi. Um plano escrito para a ação.

Passando por diferentes autores, é normal deparar com significados distintos e, conseqüentemente, assumindo estas perspectivas diferentes.

Para Taba (1962, p.76) “o currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem”. Por seu lado, Walker (1990, pp. 4-5) destaca o “currículo como o conteúdo e a proposta de um programa educacional em conjunto com a sua organização”. Acrescenta que a organização pressupõe a seqüência e a distribuição horária (por outras palavras, corresponde ao desenho do currículo).

Ralph Tyler (1949, p.126) sustenta que “o currículo será toda a aprendizagem planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais”.

Também Tanner e Tanner (1980, p.38) consideram que “o currículo é a reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência”.

Todavia, é Johnson (1999, p.6) que apresenta “o currículo como uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista”. No sentido do ‘plano para a acção’, é Ribeiro (1990, p.17) que descreve que o “currículo é um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”.

As características apontadas por Zais (1976) enumeradas acima, podem ser agregadas na perspectiva de Doll (1992, p.6), quando refere que:

[...] o currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola.

Cabe destacar que todas as definições de currículo apresentadas estão diretamente ligadas a locais institucionais para a aprendizagem, entendidas como formais e relevam subsídios que caracterizam o plano para a aprendizagem, os conteúdos a serem organizados para a formalização da aprendizagem, os seus fins e resultados, as experiências, forma de ensinar e aprender e um conjunto que envolve finalidades (Alves, 2004).

Existe um atributo que normalmente está presente em todas as definições conceituais que se referem aos conteúdos que têm como objetivo comum a aprendizagem. Outro factor em comum, prende-se com o cerne desta definição em qualquer sistema de ensino, ou seja, tudo relativo a educação.

As distinções são encontradas, primeiramente, em uma divisão (que normalmente assume uma tendência dialética), que se atém ao cerne do conceito: da forma que se ensina é que se aprende. Posteriormente, as distinções poderão aumentar nas respostas que se referem ao para quê e com quê (meios, materiais, etc.) (Gaspar & Roldão, 2007).

Faz-se necessário retornar aos autores já referidos, juntamente a outros, tendo por objetivo tornar perceptível a evolução dos estudos do currículo, no sentido de encontrar distinções significantes.

Para Tyler (1949, p.127) o “currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais”. Taba (1962, p.76) salienta que “o currículo é, essencialmente, um plano para a aprendizagem”. Segundo Johnson (1999, p.6) “o currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista”. Para Tanner e Tanner, (1980, p.38) “o currículo é a reconstrução do conhecimento experiência, sistematicamente desenvolvido debaixo dos auspícios da escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e experiência”. Enquanto Ribeiro (1990, p.17) destaca que o “currículo é um plano estruturado de ensino aprendizagem”, Doll (1992, p.6) ressalta que:

O currículo de uma escola é o conteúdo e o processo formal informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola.

Segundo Young (2002, p.23) o “currículo é uma construção social que assume dois pontos de vista: “como facto” e “como prática”. Roldão (2003, p.15) tece comentários sobre a definição de Young (2002), afirmando: “o currículo não poderá ser analisado apenas *as fact*, nem apenas *as practice* [...], antes se procura situar a análise na práxis curricular que, corporizando e mobilizando o currículo enunciado, o actualiza no experienciado”. Para Roldão (2003, p.15):

antes se procura situar a análise na práxis curricular que, corporizando e mobilizando o currículo enunciado, o actualiza no experienciado. Resulta assim uma perspectiva triangular na abordagem do conceito de currículo: como facto, como prática e como interacção.

Ribeiro (1990) faz distinção de três componentes essenciais como elementos da definição do currículo: os objetivos, o conteúdo e os processos. As tendências desenvolvidas admitem que se dirigem a quatro vertentes como núcleo da perspectiva assumida: (i) plano de estudos com distintas formas de organização, designadamente, em torno dos objetivos; (ii) conteúdos a serem desenvolvidos; (iii) estratégias a serem desenvolvidas e utilizadas; e (iv) recursos a serem utilizados como apoio a aprendizagem que acabam por representar a materialidade dos conteúdos.

A evolução curricular poderá ser tida com um procedimento dedutivo ou indutivo, mas será invariavelmente inclusivo, admitindo raros ou nenhum item de fora. Assim, a evolução curricular é uma expressão que deverá ser confrontada com outras diferentes, tais como, “teoria curricular”, “desenho curricular” e “investigação curricular”<sup>1</sup>, facto que traz à evolução curricular dinâmica própria de investigação.

De forma conclusiva, pode citar-se a descrição de Hauenstein (citado por Wiles & Bondi, 1998, p.15), que salienta que: “a função do desenvolvimento curricular é investigar, desenhar e fazer a engenharia das relações do trabalho, dos elementos curriculares que serão empregues durante a fase instrucional, em ordem a atingir os resultados desejados”.

## **2.2. Conteúdos de aprendizagem: disciplinas e integração disciplinar**

Em qualquer instância em que se trate do ensino é forçoso falar em conteúdos de aprendizagem. De acordo com Zabalza (1992, p.111), falar sobre os conteúdos de ensino supõe “situarmo-nos numa plataforma decisional”. Esta se prontifica intimamente ligada a vários questionamentos anteriores, dentre os quais destaca o autor o entendimento da filosofia educativa,

---

<sup>1</sup> Segundo Walker (1990, p.18) “o desenho curricular é, sobretudo, o plano para a organização do currículo”

implementando os seus objetivos e a avaliação do peso que deve ser dado a cada disciplina. Ainda como objetivos deve ter-se a expectativa de abordagem do conhecimento, tratando-se esta das disciplinas em separado ou integração disciplinar. Assim, mais do que uma decisão antecipada, o tema dos conteúdos de ensino é, ao mesmo tempo, um espaço para decisões, nas quais os interventores no processo educativo fazem as suas escolhas.

Uma das estratégias de escolha é a opção por uma perspectiva disciplinarizada dos conteúdos ou por uma integração disciplinar.

Estas diferentes escolhas originam diferentes padrões de ensino. Zabalza (1992) pondera sobre haver quatro posicionamentos distintos, no que tange a abordagem dos conteúdos de ensino, que se referem a dimensões bipolares. A linha vertical se reporta a uma primeira dimensão, que diz respeito à prerrogativa que é fornecida, as fontes, ou a utilização do conhecimento. A linha horizontal refere-se em considerar a própria realidade e as suas variações que se podem relacionar com os termos do conteúdo a ser tratado num processo de ensino. Do conteúdo a ser ensinado sem se preocupar com as reais aspirações e necessidades dos educandos, a criação de métodos que atendam às necessidades do recetor da aprendizagem. Da sobreposição destas duas linhas passam a existir quatro modelos distintos de ensino:

- i. Modelo academicista (baseado nas disciplinas e na aprendizagem) destaca o conhecimento a adquirir. Todas as necessidades são organizadas em função do conhecimento. Os itens da avaliação que se busca tem de refletir, claramente, os conteúdos que foram objetos da instrução.
- ii. Modelo Humanista-expressivo (baseado no sujeito em formação). Baseado exclusivamente no formando sendo este a referência de limitação das atividades a serem desenvolvidas no método de ensino e de aprendizagem. Apesar de resistirem as disciplinas clássicas, o que de facto é importante no processo de desenvolvimento curricular são os interesses, as aspirações e desejos dos formandos que, com suas necessidades, dão estrutura ao currículo.
- iii. Modelo tecnológico (centrado na eficácia). Não tem interesse em somente ensinar, tem seu interesse baseado prioritariamente em solidificar a consciência sobre o ensino.
- iv. Modelo crítico (baseado na mudança social) – exprime a mistura entre considerar a realidade e a sua subjetividade e a utilização de que se pode fazer do conhecimento para se dar a resposta a esta realidade. Os conteúdos adquirem uma extensão de instrumentalidade, o que se

aprende tem um proveito funcional, mas, além disso, deverá levar os sujeitos a conjeturar sobre a sua própria situação, com uma consequente consciência social.

Não obstante a constatação de existirem diversos modelos que assumem diferentes abordagens aos conteúdos, as exigências do mundo globalizado, às quais os moldes de educação devem dar respostas, estabelecem uma relação entre os campos de conhecimento.

### **2.3. Métodos e estratégias de ensino: a aprendizagem colaborativa**

De acordo com Kennedy (2003), há requisitos importantes para a eficácia do processo de ensino, nomeadamente, para adultos, tais como: o reconhecimento das distintas peculiaridades e da variação do público, a imprescindível valorização dos conhecimentos anteriores dos estudantes, o entendimento de que os resultados da aprendizagem, mais do que os saberes, devem explicitar capacidades construídas que possibilitem aos estudantes a sua aplicação nas situações de vida e a verificação de que a evolução dessas competências está dependente do seu processo de desenvolvimento.

Entre os diferentes métodos de ensino, a aprendizagem colaborativa está a ganhar espaço no ensino superior, afirmando-se como uma das formas de ensino e de aprendizagem com mais efetividade para esta área de educação.

Peters e Armstrong (1998) conceituam este método como um procedimento pelo qual duas ou mais pessoas laboram em conjunto, tendo como consequência mais conhecimento do que teriam se trabalhassem de maneira independente. Graham e Scarborough (1999) incluem neste método de aprendizagem todas as aquisições de conhecimento, competências ou atitudes que resultam de um trabalho em conjunto, na exploração de um tópico ou no desenvolvimento de competências.

Já para Schrage (1992) este método de ensino e aprendizagem resulta da interação entre dois ou mais indivíduos que trocam e complementam competências, com vista à compreensão partilhada de informação e que nenhum deles possuiria antes, ou teria conseguido por si só.

Outros autores que defendem o ensino/aprendizagem colaborativa são Hiltz, Coppola, Rotter, Turoff e Benbuna-Fich (2000), considerando que o conhecimento é construído socialmente e é facilitado pela interação, pela avaliação e pela cooperação entre os pares.

As características deste método de ensino podem ser aliadas às novas tecnologias da informação e favorecer, por exemplo, o ensino à distância, ou a troca de conhecimentos e saberes entre academias de países diferentes.

A aprendizagem colaborativa permite desenvolver as capacidades de raciocínio, obter uma compreensão profunda do material apreendido, desenvolver a capacidade de considerar as situações e os acontecimentos, a partir das perspectivas dos outros e favorecer a criação de relações positivas entre professores e estudantes.

#### **2.4. A avaliação das aprendizagens**

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Essa evolução está relacionada, entre outros, com os contextos históricos e sociais, os propósitos que se pretendem alcançar e, também, com as convicções filosóficas daqueles que a desenvolvem e concretizam.

Na perspectiva de Cardinet (1986, citado por Figari, 1996, p. 33), a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”, sendo que a tarefa de ensinar é muito vasta e complexa e tem a função de facilitar a aprendizagem, funcionando a avaliação como um guia de ação. Na mesma linha, é relevante a definição de Stufflebeam (1980, p. 48), que a define como o “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”..

De acordo com Hadji, (1994, p.31), avaliar é “o ato pelo qual se formula um juízo de valor”, pelo que o julgamento valorativo acompanha o processo, pela seleção que se faz do que se quer avaliar. Figari (1996, p. 52) introduz o conceito de “referencialização”, para definir avaliação de uma forma mais complexa, mais aberta e plural, admitindo que avaliar será sempre um processo que “consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos”. Pinto e Santos (2006, p. 37) definem avaliação como “um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua ação vai também gerando a própria realidade”.

De todas estas concetualizações de avaliação, ressaltamos com Alves (2008) que o ato de avaliar deve estar integrado no processo de ensino-aprendizagem, ter um carácter formador e desempenhar diferentes funções. Para Alves e Sá (2014, p.531) “as modalidades e funções de avaliação mais

tradicionais, [...] tem vindo a ser ampliadas como formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens”. Numa conceção formativa da avaliação, o erro deixa de ser visto como uma lacuna, passando a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e “o feedback é importante [...] regula e controla os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a motivação e autoestima” (Fernandes, 2006, p. 31). A avaliação formativa pressupõe o acompanhamento sistemático e metódico dos estudantes (Perrenoud 1999; Alves, 2004) e resulta na criação de ambientes que proporcionarão aprendizagens mais profundas. É importante a definição de metas claras de aprendizagem, preparar aulas com tarefas que comunicam essas metas aos estudantes, ajudá-los a formular novos objetivos para si mesmos e planos de ação que conduzam à concretização dos objetivos. Assim, a aprendizagem pode ser melhorada à medida que os estudantes compartilham metas de aprendizagem desafiadoras, adotam a autoavaliação e estratégias de avaliação e desenvolvem procedimentos de deteção de erros e elevada auto eficácia para lidar com tarefas mais desafiadoras da sala de aula (Hattiel & Timberley, 2007, p.103). A este propósito, num artigo de revisão da literatura sobre as práticas de avaliação formativa, Black e Wiliam (1998) enfatizaram três resultados de amplo alcance e grande significado: a prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente a aprendizagem dos estudantes; os estudantes que mais beneficiam da avaliação formativa são aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem; e os estudantes que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados nos exames e provas de avaliação externa do que os estudantes que frequentam aulas em que a avaliação é predominantemente de natureza sumativa. Estes resultados são particularmente relevantes se, por um lado, tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos estudantes do Ensino Superior e, por outro lado, o facto de a investigação a nível do ensino superior realizada no âmbito da avaliação ainda ser escassa, nomeadamente, pela necessidade de compreender um conjunto de questões cruciais que ajudem a melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens.

Sobre a influência das perspetivas e das funções de avaliação nas práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes, a investigação realizada, nos últimos anos, destaca o papel relevante que a avaliação pode desempenhar na melhoria da aprendizagem (Figari & Achouche, 2001; Stiggins, 2004). No Ensino Superior, o professor tem uma ampla margem de autonomia, pelo que organiza a avaliação das aprendizagens dos estudantes, de acordo com o seu perfil pessoal e profissional de avaliador, sendo este um dos fatores que pode explicar a grande variedade de práticas de avaliação. Samuelowicz e Bath (2002), a partir dos resultados de diversas investigações, sustentam que as

perspetivas de avaliação dos professores universitários são muito variáveis e, com base nesta ideia, construíram três perfis de avaliador: no primeiro desses perfis, o professor procura, essencialmente, medir a capacidade que tem o estudante para reproduzir informações, tal como foram apresentadas ao longo do curso e/ ou nos documentos (livros, artigos...) fornecidos pelo professor, alusivos aos conteúdos. A avaliação é considerada um meio para pressionar os estudantes a trabalhar, pelo que a diferença entre os estudantes que têm sucesso e aqueles que não têm reside na quantidade de conteúdos que cada um é capaz de restituir corretamente.

O segundo perfil inclui os professores que procuram medir a capacidade que o estudante tem para reproduzir as informações e aplicá-las a novas situações. A compreensão implica, assim, do ponto de vista destes professores, a transformação ou a reinterpretação dos conhecimentos adquiridos para responder às exigências de uma nova tarefa.

Finalmente, o terceiro perfil compreende os professores que concebem o processo e os instrumentos de avaliação de forma a que avaliem a capacidade de o estudante se integrar, transformar e utilizar, de maneira pessoal, os conhecimentos.

De acordo com os perfis apresentados, a avaliação é implementada de diferentes formas, desempenhando várias funções, nem sempre fáceis de conciliar. A par das duas funções tradicionais de seleção e de certificação, que prevaleceram enquanto a formação universitária era reservada a uma elite e, portanto, o seu papel social era o de selecionar e "validar" essa elite, a função formativa da avaliação, isto é, de ajuda à aprendizagem, foi sendo, gradualmente, introduzida, nas Universidades, com a massificação do ensino superior (Romainville, 2000).

Contudo, de acordo com Nicholson (2004), os procedimentos e as metodologias de avaliação, que usualmente se empregam, pecam por inúmeros motivos, ao invés de haver uma preocupação em conhecer o que os estudantes sabem, e de que forma chegaram a este saber, preocupam-se tão somente em fazer com que estes aprendam o que os outros sabem. Ao invés de buscarem principalmente o autoconhecimento, tem-se-lhes pedido que contraiam somente conteúdos de disciplinas diversas, sendo que os procedimentos de avaliação não têm a preocupação que o tipo de aprendizagem que os estudantes no ensino superior procuram construir é distinto daquele sugerido pelos programas de educação que são propostos a crianças e adolescentes.

É necessário fazer a diferenciação da avaliação aplicada com estes estudantes da praticada em outros contextos de educação. Em determinado aspeto deve considerar-se a aprendizagem como uma esfera intrincada que demanda a inteligência, a ação e a reflexão crítica e, noutra aspeto a

avaliação dos estudantes deve cogitar o que Kasworm e Marienam (1997) instituem de “validade ecológica”, ou seja, deverá ser decorrência de um entendimento entre várias referências: a ponderação do saber que os estudantes adquirem (conhecimentos, competências e atitudes); o contexto, aplicação dos saberes adquiridos, tanto no espaço de formação, como na sociedade; o próprio estudante, levando em conta as suas características, histórico pessoal, objetivos, e, por fim, os procedimentos formativos que são realizados. Em boa verdade, o que deve ser posto em destaque é o contexto complexo necessário recobrir por um processo de avaliação e entendimento diverso que deve haver quanto às extensões que o afetam.

Como qualquer elemento de um determinado processo de desenvolvimento curricular, a avaliação deve agregar e agregar-se aos pressupostos que a ele organizam. Kasworm e Marienam (1997) apontam *cinco premissas* que destacam como fundamentais nos processos educativos e avaliam os resultados que, das mesmas, derivam para os processos de avaliação.

Dentre estas, destaca-se a *premissa número um*, que indica que a aprendizagem é decorrente de um grande número de fontes, tendo em vista o amplo repertório de experiências por estes vividas, que agregam no espaço de formação.

De acordo com Brookfield (1997; 2001; 2002), a forma de aprendizagem é resultante de uma triagem, através da qual, e valendo-se da reflexão crítica, avaliam e nomeiam, em função da sua serventia, os conhecimentos e as competências que lhes interessa integrar. Kolb (1984, citado por Rosales, 1990), defende que a aprendizagem é uma reaprendizagem, pois é meramente uma transformação do já adquirido ao longo da vida. Levar em conta a aprendizagem sobre esta ótica torna necessária a utilização de moldes de avaliação, que deem validade ao que foi reaprendido e maneiras que considerem a variedade de aprendizagens que os estudantes edificaram.

Vigotsky (1997) sustenta que é socialmente erigida a aprendizagem e que o seu significado é sempre renegociado. O desafio, que este pensamento provoca nos processos de avaliação, aponta para um entendimento da avaliação, que tem que levar em consideração processos sociais que remeteram a construção do conhecimento.

Conforme asseveram Merriam e Caffarella (1999; 2000) alguns estudos sobre conhecimento apontam que a aprendizagem não está somente atrelada a formas e espaços de formação e nem é adquirida exclusivamente por meio de processos que traduzem a linguagem oral e escrita. Os autores mencionam que existem outros estudos e outras formas possíveis de construção do saber, e destacam o significado para o processo de avaliação..

Com base em Quintas (2008), a *premissa de número dois* sustenta que a aprendizagem envolve a pessoa em todo o seu conjunto e colabora para a sua evolução completa. Procedimentos de avaliação que adotam esta premissa têm que considerar a multiplicidade do desenvolvimento e não, como invariavelmente acontece, somente a esfera cognitiva.

A *premissa número três* faz menção que a aprendizagem e a sua capacidade de autodirecionamento são realizadas por experiências adquiridas ao longo da vida. Em conclusão, os procedimentos de avaliação devem requerer a participação do estudante e comprometê-lo de uma maneira ativa.

Aos processos educativos, mais do que colaborar para um aumento na quantidade de saberes a ser construído, devem eles convergir para a progressão do estudante, rumo à independência e robustecer a capacidade para realizar uma aprendizagem autodirecionada (Quintas, 2008).

Rosales (1990) elabora a ideia de que os procedimentos de avaliação devem ser uma contribuição de aprendizagem e Hadji (1994) destaca o valor da transparência e da união nas finalidades e nos processos de avaliação, que devem ser utilizados para que haja a realização do sentido formativo na efetivação da avaliação.

Todos os autores citados questionam a forma tradicional de avaliação, de cariz classificativo e verificador da aprendizagem. Destacam que a avaliação vem cumprindo desígnio de papel distinto, o qual: no processo da construção do saber percebe-se a avaliação como um caminho utilizado para mensuração, porém, isso normalmente não acontece de forma integrada (Quintas, 2008).

A *premissa número quatro*, que deve guiar os processos formativos, sustenta que a aprendizagem acontece num contexto e que o seu significado está relacionado com o seu impacto nestes contextos. Esta premissa na avaliação recomenda que haja o envolvimento do estudante com as suas vastas dimensões (trabalho, família, comunidade) em conjunto com as aprendizagens que se fazem. Assim, esta premissa válida, não só os conhecimentos já adquiridos, como também fortalece a sua autoestima, visto que utiliza a sua bagagem de conhecimentos (Quintas, 2008).

A *premissa número cinco* defende que a aprendizagem alcançada em decorrência da centralidade no estudante é um acontecimento ímpar e intransferível na construção de significado, tendo em conta a heterogeneidade dos estudantes.

Neste sentido, o ato de avaliar terá de ir para além do mero gesto sancional para se integrar na dinâmica da aprendizagem, não se dissociando, portanto, o momento da avaliação do momento da

formação. Esta dinâmica implica acompanhamento e supervisão contínuos e o recurso a mecanismos de autoavaliação para que o estudante construa, de forma consistente e responsável, o seu percurso de aprendizagem (Poirier, 2001; Knight, 2002; Langevin & Bruneau, 2000).

## **2.5. Transformar a pedagogia na universidade**

### **2.5.1. Modernidade e pós-modernidade**

O estudo recai, de preferência sobre os outros, desejando-se que os resultados do seu estudo sejam utilizados em maior ou menor escala por intermédio de implantação de políticas institucionais ou de programas. Ao arriscar caracterizar na época atual os padrões não muito afastados temporalmente, comprova-se, cada vez mais, uma empreitada mal sucedida. Os valores que norteavam as práticas quotidianas e as certezas, que admitiam prever e adiantar o fluxo dos acontecimentos, passaram a inexistir, sem que qualquer padrão de substituição tenha, ainda, preenchido o vazio explicativo dos tempos atuais de contornos pouco definidos. Porém, onde predomina a incerteza, mormente, a falência do exemplo modernista já se pode considerar precedente (Vieira, 2005).

A pós-modernidade, de acordo com Lyotard (1989) é a que tem nascido como indicadora deste período e o seu significado está relacionado com alguma crise, intrinsecamente sem definição, que acompanha o modernismo. Numa linguagem historicamente correta, o modernismo parece denominar os efeitos percebidos do desenvolvimento científico e tecnológico e, assim, pós-moderno significaria uma época pós-científica, pós-tecnológica, de qualquer forma uma época orientada por parâmetros que não se podem determinar.

Santos (1993) assinala como indicadores de um paradigma emergente, pós-moderno, um novo tipo novo de conhecimento, que o autor institui como “conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 37). É assinalado pela troca benéfica entre conhecimento científico-natural e conhecimento científico-social, pelo exame de um conhecimento total, pelo recobrimento das epistemologias individuais, e pela transformação do conhecimento científico em, simplesmente, conhecimento comum. Ressoa, num olhar distinto do sujeito, a quem é conhecida a faculdade de construir o seu próprio conhecimento, na proporção em que estes servem os seus interesses e as suas necessidades numa conjuntura local. O autor considera que este acordo reconstruído do conhecimento que o enquadramento pós-moderno trouxe, permite a justaposição entre causalidade e intencionalidade, é prático e pragmático, transferível e transdisciplinar, aspectos que o tornam mais

adequado e com mais sentido para quem o utiliza. É, em si mesmo, o pós-modernismo e, concomitantemente, a face palpável da variação e um instrumento para sua compreensão.

Segundo Stronach e MacLure (1997), é neste cenário que aparece a reflexividade como tática alternativa, tentando minuciar discurso que remete à compreensão e à adaptação ao mundo moderno, agindo em defesa da legitimidade de um saber distinto, o saber narrativo, conectado ao indivíduo e à sua experiência de vida. Lyotard (1989) também considera que o conhecimento científico é um saber afastado de quem o produz, detendo somente valor de permuta. Quando se refere aos lugares de investigação e de produção científica, chega à conclusão que a ciência passou a ser dominada por juízo crítico de performatividade, sendo realizada em função da sua precisão e eficácia para um fim peculiar, restringindo o desenvolvimento científico aos desejos de quem fornece o subsídio e encomenda. Deixando, assim, a razão e a obtenção da verdade e do saber de ter o objetivo primordial do conhecimento científico.

Ao buscar validar um conhecimento narrativo em contraposição a um saber científico, Lyotard (1989) define o primeiro como a ação discursiva do sujeito, que aparece na conjuntura do seu experimento e que com ele compõe uma unidade, de forma adversa do segundo, dos saberes científicos, que é exterior e alienado do sujeito. Apesar desta relação próxima entre o produtor e o utilizador do saber que o conhecimento narrativo implica, não é afastada a possibilidade do conhecimento narrativo poder ser do mesmo modo utilizado por outros sujeitos. E neste acontecimento, o que diferencia o saber narrativo do científico, em nível de utilização do conhecimento, é que esse emprego é o de uma experiência localizada, que unifica a natureza dialógica dos indivíduos.

A justificação de uma coerência narrativa em substituição de uma lógica científica como a mais ajustada ao mundo pós-moderno, estabelece, igualmente, o facto de se ponderar que saber não se embaraça com conhecimento, muito menos com o saber científico. Para Lyotard (1989), o conhecimento vai para além da sua aceção denotativa, demonstrando-se no saber-fazer, ser, viver e escutar. O que é legitimamente essencial ao saber pós-moderno, sendo sua afinidade com a subjetividade e a individualidade, ou seja, podendo contrair várias configurações conforme compreendido, integrado e utilizado pelos indivíduos.

O profissional da época pós-moderna precisa ser adaptável, criativo e, com este foco, deve ser dotado de capacidade para conjeturar a propósito de sua prática profissional, no sentido de aprimorar, de contrair uma atitude positiva e de estar disposto para aceitar essa mesma mutação. Da

mesma forma que os sujeitos, também as organizações devem ser flexíveis, de forma a seguirem as mudanças.

Em verdade, as reclamações cognitivas e emocionais que a pós-modernidade deposita são bem distintas das que eram admitidas nos tempos seguros da modernidade. O sujeito tem de localizar e conduzir estratégias de viabilidade individual, face à variedade de pressões e de perspectiva, de maneira aparentemente desorganizada, que sobre ele se abatem. É-lhe determinado que aprimore capacidades de heteronímia, que se traduzem na aptidão para conhecer os outros concordar em ser guiado pelo conhecimento por eles gerado, mas também capacidade de autoria – não de autonomia (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001), que lhe consentem viabilizar a produção de atitudes acertadas às situações. Ou seja, o saber útil e apropriado à adaptação da pessoa à multiplicidade de contextos com que se defronta deverá ser um saber erigido pelo próprio, do qual ele é o autor.

Importa a indagação sobre qual é a resposta dos sistemas educativos para este moderno cenário de pós-modernidade. Remontando à era moderna, e se atendo na estrutura, organização, objetivos e metodologias que os sistemas educativos justapuseram e desenvolveram, existia uma harmonia entre o que a sociedade determinava e os indivíduos que a escola tinha por objetivo formar. Numa conjunção modernista, a escola, espaço de desenvolvimento e de aprendizagem, conduz os saberes científicos ponderados e socialmente adequados, determinando currículos e desígnio de aprendizagem claros e precisos que, tanto das perspectivas das aprendizagens, como das atitudes e valores, os indivíduos necessitam demonstrar para que sejam tidos como pessoas formadas e educadas por esta sociedade, desenvolvendo formas e estratégias de avaliação que estimam, de forma considerada incontestável, a obtenção desses mesmos objetivos (Quintas, 2008).

Não obstante, o panorama pós-moderno é distinto. Não sendo a escola o único lugar que dá promoção ao conhecimento e à formação, que o estabelecimento “escola” proporciona já não está ajustada às exigências recentes, que requerem do indivíduo competência de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, em resumo, habilidades para trabalhar com o incerto e o inesperado e neles localizar sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal (Hargreaves, 2003).

### **2.5.2 Questões que se apresentam aos processos educativos**

A modificação da intenção e da operacionalização da intervenção pedagógica recomenda que, nos tempos modernos, se tenha uma atenção especial aos pontos que deverão ser objeto de análise nas instituições, nomeadamente, nas de ensino superior. De acordo com Ferreira-Alves e

Gonçalves (2001) não é suficiente separar um ou outro ponto que se distancie da lógica dos temas pertinentes à época atual, mas sim reavaliar, em sua totalidade, os temas que estabelecem as suas estruturas e localizar os que os satisfazem e sejam apropriados no novo período pós-moderno. Deste modo, sustentam que os assuntos que, no campo educativo, eram necessários para uma sociedade de moldes modernistas, devem ser repensados e supridos por outros mais apropriados e consentâneos com o ajuste atual. Fazer referência a temas como a motivação, a aprendizagem e respetiva avaliação é o tema do currículo.

No que tange ao fracasso escolar, indicam Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) como principal motivo, o caráter cerrado dos currículos, que leva a que os estudantes “sejam excluídos”, no caso de fracasso escolar; quanto à indisciplina, assentam na hipótese do baixo nível de preparação pessoal do professor para que sirva de figura de influência, gestora e modeladora de comportamentos. Avaliam que o que é ponto basilar é “dar sentido à aprendizagem”, o que alude que a aprendizagem tem de admitir novas expressões, mais apropriadas às experiências dos estudantes, para que os mesmos percebam um significado existencial sobre a sua continuação no espaço educativo.

Imaginar os processos de educação limitados tão somente a um período primitivo da vida dos indivíduos, infância e adolescência, de acordo com Quintas (2008) sob a hipótese de que é nessa época que o sujeito é educável e que as aprendizagens que constrói o aprontam e capacitam, em termos de conhecimentos e de formação, para toda a sua vida é, também, um conceito modernista e impróprio ao período contemporâneo e pós-moderno. Surge a concetualização de aprendizagem ao longo da vida, consequência da precisão da aprendizagem permanente. Em resultado, o desenvolvimento do professor deve também envolver a evolução humana ao longo de todo o período de vida, não somente pelo motivo de poder ser convidado a realizar as suas funções profissionais com indivíduos que buscam educação e formação em faixas etárias que estão fora das convencionais, como uma formação profissional focada num período singular de vida do educando altera a conceção do próprio desenvolvimento humano nas suas díspares facetas.

De acordo com Quintas (2008) o currículo é outro tema sobre o qual a autora considera que a compreensão modernista, que dele decorre, deve ser reformulado num momento pós-moderno. Desde a conveniente concetualização de currículo, entendido, então, como forma de obtenção de saberes e de capacitações que correspondam ao mercado de trabalho, até aos formatos que o seu ensinamento assume e a valorização do tamanho oculto do currículo que é veiculada pela pessoa do professor. Deverá o currículo ser apreendido e assumido como um discurso social (Giroux, 1996), por

meio do qual são refletidos e ponderados os constrangimentos políticos e sociais da sociedade da qual os estudantes fazem parte.

Também Doll (1997) prenuncia alterações para os currículos escolares e adianta motivos dessa mudança. Quando avalia que a educação, como confluência de várias disciplinas, será intensamente atingida pelo enquadramento pós-moderno, afirma que um novo senso de ordem educacional surgirá, em que se notarão novas relações entre professores e estudantes, o que derivará num novo conceito de currículo.

De acordo com o autor, o sistema de organização linear, sequencial, com facilidade quantificável, que domina a educação atual, com inícios óbvios e fins determinados, terá que ser substituído por um modelo mais complexo e pluralista.

Cabe destacar as peculiaridades que Doll (1997) indica para um currículo pós-moderno. Tendo por inspiração a clássica metáfora dos “3Rs”, o autor indica outra, que institui por metáfora dos “4Rs”, e assevera que um currículo pós-moderno deve ser: Rico, Reflexivo, Relacional e Rigoroso. *Rico*, compreendido no sentido de acessível, de inacabado, que tem certa parte de indeterminação. *Reflexivo*, ou seja, sujeito a ser de maneira permanente refletido, questionado, posto em dúvida. *Relacional*, na medida em que deve estar em frequente relação, quer com a parte pedagógica, quer com a dimensão cultural em que se desenvolve. *Rigoroso*, compreendido como a derivante de processo de julgamento constante dos pressupostos com que se explicam, avaliam e se estabelecem os quadros conceituais de suporte, ou seja, conforme acrescenta Fernandes (2000), “com alguma indeterminação, mas não arbitrário” (p. 29).

### **2.5.3 A Pedagogia de orientação crítica**

Se algum imperativo implica em que os professores sejam incomodados pelo ensino, será, especialmente a responsabilidade moral de ser professor, ainda que desta forma retire tempo e investimento àquilo que parece prestigiá-los no meio académico: a investigação/qualificação. Não é de admirar que estudos a propósito da relação entre investigação e ensino nas instituições de ensino superior apontem para uma relação inexistente ou conflituosa. De facto, não se pode negar que a investigação se faz, predominantemente, à margem do ensino ou mesmo à sua custa (Shöre et al., 1990; Gottlieb & Keith, 1997; Vidal & Quintanilla, 2000).

Até mesmo quando o ensino se torna elemento de estudo, como acontece em diversas universidades pelo mundo, o seu ímpeto nas práticas e políticas institucionais parece ser amortizado

ou pouco estudado, como se conclui da leitura dos estudos publicados por Dunkin e Barnes (1986) e Menges e Austin (2001). O ato de se legitimar este império de capacitação no meio académico encontra um empecilho de natureza epistemológica, não só pela natureza do tema não disciplinar, mas também por se encontrar num contexto onde não se dá valor à construção do conhecimento pedagógico por meio da inquirição da experiência.

De acordo com Teichler (2000), caso os professores do ensino universitário se encontrassem menos convictos da suficiência do seu saber pedagógico e a capacitação para o ensino fosse de facto valorizada como fonte de conhecimento, a comunicação entre professores e gestores seria simplificada, com resultados favoráveis nas políticas e práticas de formação dos indivíduos. O mesmo sustenta o autor, em relação aos professores dos ensinos fundamental e médio, confiando, a despeito de todos os indícios em contrário, que a variação das suas práticas depende da aplicação eficaz dos resultados da capacitação académica, numa lógica que os remete para o papel de “executores”.

Não podemos desconhecer que a força da investigação está fortemente relacionada com as condições em que ela é executada: quem investiga determinado tema, para quem e com que objetivo. A tendência para a especificação do estudo sobre o ensino superior e para os outros níveis ensino tem resultado, frequentemente, numa separação entre quem se capacita no tema de ensino e quem ensina, e, por conseguinte, num antagonismo de finalidades e interesses. Não se negando a importância do conhecimento produzido por esses especialistas, há que reconhecer os seus limites no que tange à mudança pedagógica.

Como afirma Smyth (1989), aqueles que persistem em argumentar que a prática profissional deveria ter uma base ‘científica’ demonstrada e aderir a prescrições derivadas da investigação objetiva de larga escala e conduzida por outros, ignoram até que ponto o conhecimento derivado da prática é, de facto, fidedigno e relevante em e por si mesmo.

Versa-se sobre proteger, em vez de uma prática baseada em evidência, a produção de evidência baseada na prática, o que pressupõe identificar o valor de uma epistemologia praxeológica na edificação do saber e ação profissionais (Webber *et al.*, 2003).

Portanto, à ideia da especificação da investigação sobre o ensino, talvez seja útil objetar a ideia da banalização da investigação no ensino, supondo que esta pode ser levada a cabo por algum professor ou grupo de professores preocupados em entender e aprimorar a sua prática. O que se defende é a precisão de associar a investigação e o ensino numa única ação gerida pelos professores

no papel de professores estudiosos, transformando a pedagogia numa propriedade pública (Shulman, 2000).

De acordo com Quintas (2008) advogar em favor da vulgarização da investigação no ensino pressupõe questionar a função da pedagogia e dos professores na história das instituições de ensino e, ainda, o lugar da pedagogia como foco de investigação académica. De outra forma, supõe confiar que o questionamento da pedagogia pelos professores admite compreendê-la, renová-la e valorizá-la, que seria o mesmo que transformá-la.

Olhemos então a finalidade da transformação da pedagogia: uma educação de orientação emancipatória.

Estabelecer este escopo não se constitui, num registro da conceção no campo da teoria da pedagogia crítica, onde o vocábulo “emancipação” ou “*empowerment*” aparece intensamente associado à perceção politizada radical da educação, na qual assumem lugar de destaque as demandas de classe, raça e género (Darder *et al.*, 2003).

Esta visão não surge dos experimentos realizados. No entanto, é provável reconhecer elementos de aproximação: todos os estudos emergem, uns de maneira mais assertiva do que outros, contra uma racionalidade instrumental. McLaren (2003, p.89) destaca que se trata de: “uma forma de olhar o mundo na qual os ‘fins’ se submetem aos ‘meios’ e na qual os ‘factos’ estão apartados dos pontos de ‘valor’”. Eles todos, em graus diferentes, buscam a efetividade do conhecimento crítico por parte dos estudantes, de modo a: “alargar a compreensão de si próprios, do mundo, e das possibilidades de transformação dos pressupostos tacitamente aceites acerca do modo como vivemos” (McLaren, 2003, p. 89).

Todos eles quebram com uma verdade ou outra, estabelecida sobre a produção e a validação do conhecimento numa realidade da universidade, aquilatando práticas de cooperação, negociação e auto/corregulação entre o corpo docente, entre os estudantes e aqueles, e entre os estudantes; todos eles mostram que questionar a pedagogia é uma maneira de aproximar aos ideais que defendem, descobrindo e encarando os dilemas e constrangimentos que não permitem progredir, ampliando e testando as fronteiras da ação e assumindo o risco como pressuposto para manter vivos os ideais (Shore Freire, 2003).

Todos operam compromissos com os dilemas e constrangimentos locais, denegando uma visão demasiadamente otimista do educador, tendo-o, segundo Gore (2003), como aquele que está ciente sobre o que fazer pelos estudantes, assentando-o numa posição de autorreflexão e humildade

face à sua prática. Pressupõe-se que professores e estudantes se interroguem e interroguem as conjunturas em que (inter)agem.

O que sou e o que faço? Como explico o meu pensamento e ação? Que interesses servem? Que forças históricas e estruturais os condicionam e como posso libertar-me delas? Quero e posso mudar? Em que sentido e com que implicações? (Smyth, 1989; 1997)

Todas estas interrogativas sugerem, conseqüentemente, movimentos de liberação tendo em vista a autoridade condicional desempenhada por fatores pessoais e sociais, como a biografia, as convicções e os preconceitos, as expectativas de formação, a tradição educativa e de investigação, as teorias públicas e privadas, as relações de poder e as regras da comunicação em sala de aula, as rotinas da avaliação, a inércia no trabalho pedagógico, as exigências e os constrangimentos institucionais, entre outros.

É uma abordagem pedagógica, a pedagogia de orientação crítica, proposta por autores como Freire (1970) e Giroux (1996), que repudiam vários dos clássicos escopos da educação. Ponderaram, ainda, que a educação tem de ser, inerentemente, um processo político, visando a formação de uma sociedade igualitária e democrática. Na sociedade contemporânea, os autores consideram que o basilar impedimento para alcançar esta finalidade é o ato de marginalizar os grupos sociais e, em réplica a este constrangimento, propõem uma linha de pensamento e de intervenção pedagógica que leve os estudantes à concepção de si próprios e dos outros conviventes.

Um dos princípios básicos da pedagogia de orientação crítica é que a educação deve ser entendida como portadora não só de conhecimento, mas, também, de matérias políticas. Neste sentido, as instituições deverão ser locais onde se desenvolve uma educação crítica, ao serviço de cidadãos que sejam capazes de exercer poder sobre as suas vidas e, especialmente, sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento. O conceito de “empowerment” deverá ser valorizado e operacionalizado através de oportunidades que levem os estudantes a desenvolver a capacidade de desafiar e transformar as formas políticas e sociais existentes. Trata-se de um conceito educativo, no qual os estudantes devem construir competências que lhes permitam encontrar espaço para a sua própria história de vida, adquirir as condições nemaioriacessárias para exercitarem a coragem cívica, assumirem riscos e adquirirem os hábitos, os costumes e as relações sociais que são essenciais para a existência de um clima democrático.

Temas baseados nos limites disciplinares e na legitimidade do saber também são apontados pela pedagogia de orientação crítica. Tem-se a proposição da criação de novas maneiras de

conhecimento e de espaços em que estes sejam construídos. Não é este somente um tema epistemológico, mas é, mormente, um ponto de poder, ética e política. Giroux (1996) analisa que é por meio do recobrimento das memórias, da abordagem das ponderações do dia-a-dia e de questões particulares que se devem propiciar circunstâncias de aprendizagem. Desta maneira, a pedagogia propicia o saber, as competências e as práticas para que os estudantes reavaliem a sua história e assegurem a sua identidade e os seus interesses, com a finalidade de edificarem formas de vida mais equitativas e democráticas. Como aponta Giroux (1996), “esta é uma abordagem que aprofunda o significado pedagógico da política e o significado político da pedagogia” (p. 692).

Além das referências mencionadas, que apontam a diferença e a particularidade desta orientação educativa, é ainda proposta outra, que soma o sentido e a conexão dos restantes. O autor postula ainda que para que a pedagogia de orientação crítica alcance um sentido de alternatividade, é básico que se mostre hábil em ajustar a linguagem da crítica com a da probabilidade. Desta forma, não é suficiente elaborar um discurso de críticas, é também essencial perder os meios e as formas de colocar em posição contrária as intenções e as ocorrências que são objeto de crítica. Para isso, devem os professores ter a competência de encaminhar os estudantes a assumirem, respetivamente, o sentido crítico e o de responsabilidade.

No encadeamento do que foi feita referência sobre ser necessário para o indivíduo pós-moderno estar preparado para a transformação, a noção de aprendizagem no percorrer da vida transforma-se numa importante tática não só de adaptabilidade, mas também de produção de conhecimento e de poder (Kilgore, 2001).

Em relação à aceção do conceito de aprendizagem no decorrer da vida, de acordo com Fieldhouse (1999, p.23), a expressão é utilizada para “cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional e contínua”.

Não se refere, pois, a uma demonstração técnica ou legal com uma definição precisa, mas, antes, de um termo cultural que tem a conotação de um novo padrão. Este indica uma transformação de significação da educação desobrigada por um organismo, versus uma aprendizagem individualizada, e dá evidência à aprendizagem individual, sendo fonte de uma responsabilidade reduzida ao formador (Fieldhouse, 1999).

Mesmo que alguns autores, como Edwards e Usher, (2000; 2001) e Levine (1998), avaliem que a definição de aprendizagem ao longo da vida pode não passar de mais um dos surtos de políticas

modernas, em verdade é que apareceu em todos os lugares como um ajuste intenso das políticas e das práticas educativas e, ainda que se traduza numa heterogeneidade de práticas harmoniosas, o conceito é adequado nos distintos países, tendo vindo a traduzir-se numa tática que arrisca numa mudança e na reestruturação da educação e da formação fora da escolaridade obrigatória, modelo que concetualiza a aprendizagem no decorrer da vida é a atitude persuasória do discurso que sobre ela se nota. Traduz um sentido de inevitabilidade, de falta de possibilidades, em que, através de argumentos de ordem moral ou de persuasão lógica, se assegura que as coletividades que não concordem e que não ampliem políticas e práticas que agreguem o conceito, não tem perspectiva de um amanhã.

As teses utilizadas na temática sobre a aprendizagem ao longo da vida recorrem a fins de ordem económica, social e individual (Illeris, 2000): a aprendizagem ao longo da vida é crucial para a capacidade competitiva das nações, das empresas, dos indivíduos e do desenvolvimento económico; é necessária para a integração social e para o equilíbrio e coerência internas dos estados e das comunidades; e é fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos, e para que estes sejam capazes de gerir, em melhores condições, o seu quotidiano. Este sentido de inevitabilidade não dispensa, contudo, uma postura crítica e construtiva. Mesmo que a aprendizagem ao longo da vida seja uma necessidade, “alguém tem de criar condições para que ela aconteça, e muitas dessas criações vem do campo educativo” (Illeris, 2002, p.46).

De acordo com Fernandes (2000), o que surge da definição e dos exercícios que têm procurado explicar a aprendizagem no decorrer da vida, é uma réplica de um conjunto de questionamentos que se colocam aos sistemas educativos modernos, os quais vêm colocar em xeque as suas certezas diante dos desafios que a pós-modernidade apresenta. Há que se interrogar características, tais como, o uso e a função do que se estuda que, como exemplo pedagógico, deve ser produzido nas metodologias educativas, e a validade da influência da tecnologia, adequando princípios de uma conceção educativa que sejam apropriados, o que estabelece realmente um currículo. No próprio discurso do aprendiz, será encontrada a resposta a estes questionamentos, uma vez que este agrega o conjunto de reivindicações, que se colocam na educação, promovendo a flexibilidade considerada útil para fazer face às mudanças sócio-culturais e tecnológicas que se observam.

Há um conjunto de provocações que a pós-modernidade deposita e a personalidade ergue outra ordem de questionamentos aos sistemas educativos. Estes não poderão mais focalizar-se na pessoa como entidade destacada, mas basear-se nas relações que o formam (Kitchener, 1983). As pessoas do período pós-moderno precisam construir expectativas do mundo, que emanam da sua

experiência pessoal e, por isso, é necessário atentar-se à educação das mentes para lidarem de forma criativa com uma enormidade de possibilidades.

Beckett e Hager (2002) afirmam que o plano educativo atual, ainda profundamente marcado pela dialética modernista, tem de ser analisado e reformulado, de maneira a ponderar o que poderá trazer como contribuição na eficácia da presente normatização socioeconômica. De certo, deve apurar quais os trabalhos de produção do saber que são realmente adaptados e quais as competências a adquirir, contemplando a utilidade do sistema globalizado contemporâneo.

## **CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E O PAPEL DO DIRETOR DE CURSO**

My point is simple. I have been a teacher at institutions with supportive colleagues and with leaders who have provided time, resources, and structures to help us in the eternal professional discovery—the discovery and recognition of student capabilities, and the discovery and recognition of the art and science of reaching them. Without others, I cannot learn. And if I cannot learn, I cannot teach.

(Glickman, 2002, p. 106)

Neste capítulo, discutimos acerca do desenvolvimento profissional dos professores e do papel que o diretor de curso poderá desempenhar para a melhoria da profissionalidade docente e, conseqüentemente, da qualidade das aprendizagens. A revisão da literatura que fazemos diz respeito, sobretudo, à instituição escola e, portanto, ao diretor de departamento curricular, mas consideramos que a missão da Universidade, no que ao ensino e às aprendizagens diz respeito, tem uma figura, a do diretor de curso, a quem competirá acompanhar os efeitos da globalização, com as conseqüentes lógicas de performatividade e equidade, que introduzem desafios ao processo de desenvolvimento curricular nas instituições de ensino superior.

### **3.1. A natureza da profissão docente**

A natureza da profissão docente, envolvendo decisões complexas e muitas vezes não possíveis de serem pensadas aprioristicamente, obriga a um desenvolvimento profissional de forma continuada, ao longo da carreira, e que pode ter lugar através de atividades “formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da [...] ação e, sobretudo, do [...] compromisso profissional” (Day, 2001, p. 16). Lembrando que os professores aprendem, de forma natural, ao longo da sua carreira, Day (2001) também sublinha que este tipo de aprendizagem, se exclusivamente baseada nas próprias experiências e vivências do professor, acabará por limitar o seu desenvolvimento profissional.

Também Alves e Flores (2011) afirmam a necessidade de uma atitude reflexiva, da parte dos docentes, não só na análise das práticas com vista a um trabalho sustentado mas, ainda, porque “sendo a atividade do professor uma atividade política, pois implica a escolha de princípios e posicionamentos, que exigem do professor comprometimento” (*idem*, p. 10), a atitude reflexiva possibilitará consistência teórica. Assim, as autoras assumem como fundamental o trabalho

colaborativo, só possível numa instituição menos burocrática e mais favorecedora da reflexão e análise das práticas.

Ainda para Day (2001), a aprendizagem dos professores, enquanto adultos, exige participação ativa, reflexão sobre os objetivos e práticas e, ainda, um clima de abertura e de feedback. Consequentemente, para que o desenvolvimento profissional ocorra de forma contínua, é necessário o envolvimento em atividades de reflexão e de investigação-ação, apoiadas em sistemas que estimulem a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, das aprendizagens. Contudo, do mesmo modo que o clima da sala de aula afeta as aprendizagens dos alunos, também as culturas do contexto podem apoiar ou inibir o desenvolvimento profissional dos professores. A criação desta cultura no curso ou na própria Universidade é responsabilidade dos líderes (Harris, 2003) e, mesmo nem sempre sendo fácil de implementar, ela é imprescindível e exige empenho e convicção. Para Day (2001) as instituições onde existem objetivos partilhados, um compromisso para com a aprendizagem sistemática, individual e coletiva, estímulo à inovação e relações de trabalho assentes no apoio e atenção aos outros, no respeito, na confiança e na abertura, são instituições “em movimento” (*idem*, p. 133),

O mesmo autor, em obra mais recente (Day, 2004), reitera a importância do papel das lideranças na criação de condições para oportunidades regulares de debate de questões, reflexão e partilha de ideias e de práticas. Estas ocasiões podem ser formais e informais e centradas na sala de aula, como o coensino e a investigação-ação ou, ainda, desenvolvidas com parcerias externas como é o caso dos cursos de formação contínua e das comunidades de aprendizagem em rede. As instituições que se consideram como verdadeiras “comunidades de aprendizagem apaixonadas” (*idem*, p. 189) têm uma cultura apoiada em valores de autonomia e abertura com vista à melhoria, à confiança e ao respeito e sustentam-se numa “paixão coletiva pelo desenvolvimento” (*idem*, p. 192) que rejeita o *individualismo*, a *colegialidade artificial* e a *balcanização*. Estas instituições que “avançam”, ao invés das que estão “estagnadas”, promovem atividades de desenvolvimento profissional, apoiadas internamente e também fora da instituição, que favorecem as seguintes formas de conhecimento:

[...] o “conhecimento para a prática” (conhecimento formal posto à disposição dos professores para ser usado), o “conhecimento na prática” (o conhecimento prático dos professores especialistas é tornado explícito e partilhado), o “conhecimento da prática” (os professores investigam o seu conhecimento da prática e o dos outros).

(Cochran-Smith & Lytle, 2001, cit. por Day, 2004, p. 207)

A estas três formas de conhecimento, Day (2004) acrescenta uma que considera primordial: “[...] o conhecimento do eu (os professores refletem, de forma crítica, sobre as motivações, as suas emoções, o seu comprometimento, e as suas identidades).” (*idem*, p. 207).

Em Glickman (2002) encontramos referência à necessidade do trabalho colaborativo de discussão, questionamento, reflexão, análise e avaliação das práticas, de forma a abalar as rotinas estabelecidas que conduzem à estagnação profissional:

How do teaching and learning improve? [...] The answer is no mystery. It’s as simple as this: I cannot improve my craft in isolation from others. To improve, I must have formats, structures, and plans for reflecting on, changing, and assessing my practice.

(Glickman, 2002, p. 4)

O autor salienta que, sem a presença contínua destes elementos, a “desprofissionalização” dos professores é inevitável, uma vez que “by definition, a *profession* is the work of persons who possess a body of knowledge, skills, and practices that must be continually tested and upgraded with colleagues” (*idem*, p. 5). Para além disso, em qualquer campo que se assume como profissional, a insatisfação, a inquietude e o inconformismo em relação às práticas são estimulados e promovidos, com vista à melhoria contínua. Como forma de ultrapassar os constrangimentos de tempo e de possibilitar um verdadeiro desenvolvimento profissional contínuo, o autor propõe a utilização de formas múltiplas de assistência e apoio com enfoque na melhoria do ensino e da aprendizagem em sala de aula e, ainda, os grupos ou equipas de investigação-ação, com um enfoque mais específico na sala de aula e na melhoria das aprendizagens. Em qualquer dos formatos propostos, a importância destes planos de desenvolvimento e de aprendizagem profissional, sustentados no tempo e com disponibilidades de recursos, reside no processo de partilha e análise sobre o ensino e a aprendizagem e nas interações profissionais em pares ou em grupo (Glickman, 2002).

Danielson (2006, 2008 e 2009) acentua também a complexidade do trabalho do professor e a consequente exigência de atualização e desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, bem como, a necessidade de que as instituições se constituam como verdadeiras comunidades profissionais de investigação e indagação, através da observação e análise das práticas e do diálogo profissional. A responsabilidade da criação de uma cultura de instituição que permita o desenvolvimento profissional contínuo reside principalmente nos líderes, mas ela é essencial para quebrar o isolamento tradicional e permitir o diálogo profissional do qual emerge a verdadeira aprendizagem:

For years teaching has been characterized by privacy and isolation; many teachers are so completely consumed by the challenges of preparing for the next day that they don’t take the

time, nor exercise the discipline, required to reflect on their own practices and to learn from it. Similarly, they aren't able to either share their expertise with other teachers or learn from that of their colleagues. Most schools, then, are not learning organizations or professional communities of inquiry. Instead, they are collections of individuals working, under frequently difficult conditions, essentially alone.

(Danielson, 2009, pp. 1-2)

Passando do nível mais alargado da instituição, enquanto comunidade profissional de aprendizagem, e centrando o nosso olhar no nível *meso* da organização - o curso, mais concretamente, o diretor e a comissão de curso - encontramos em Bennett et. al. (2003) referência a uma revisão de estudos empíricos, em que as discussões centram-se sobre *o que* ensinar em vez de *como* ensinar, ou seja, nos conteúdos de ensino e não em estratégias de ensino ou em problemas específicos do curso.

Aos diretores de curso caberá a promoção e o desenvolvimento de formas de colaboração entre colegas e as entidades exteriores, através de observação mútua e reflexão com vista ao desenvolvimento profissional, favorecendo uma cultura de grupo em que a indagação sobre os estudantes e a aprendizagem que melhor favorecerá o seu perfil profissional seja a norma e a reflexão sobre as práticas seja encorajada (Busher & Harris, 2000). Salientando que a mera abordagem expositiva de um tema ou estratégia dificilmente terá efeito nas práticas letivas, os autores sublinham que o desenvolvimento dos professores deverá ocorrer em modalidades de trabalho conjunto e através de aprendizagem mútua. Apesar da existência de múltiplas oportunidades informais, nas instituições, para o envolvimento em discussões sobre abordagens metodológicas, recursos e materiais, o desenvolvimento profissional só será otimizado se os professores tiverem um papel mais ativo. Assim, caberá aos diretores/diretor de curso a missão de promover e apoiar estratégias para análise e partilha de práticas letivas, tais como, a investigação-ação (Busher & Harris, 1999).

Nolan e Hoover (2011) defendem que, particularmente, com professores já experientes e competentes, deverão ser desenvolvidas as modalidades de desenvolvimento profissional que consideram eficazes:

- *classroom coaching* – ligado à noção de comunidades de aprendizagem e às teorias da aprendizagem do adulto, este treino realizado por pares (*peer coaching*) ou pelo próprio coordenador ou supervisor, tem como objetivo examinar e melhorar aspetos específicos do ensino;

- *self-directed teacher growth* – individualmente ou apoiado por pares, o professor analisa e documenta as atividades do seu trabalho diário para verificar a consecução de objetivos de um plano previamente traçado;

- investigação-ação – processo que envolve os professores em questionamento e pesquisa das práticas, através de ciclos investigativos de diagnóstico, implementação de estratégias e avaliação;

- grupos colegiais de desenvolvimento: *study groups*, *critical friends groups* e *lesson study groups*, este último para planificação, lecionação e reflexão sobre aulas ou unidades didáticas, são grupos formados por professores com vista à partilha de perspetivas e práticas e como um modo de aprofundamento e compreensão dos fenómenos educativos (Nolan & Hoover, 2011).

A partir da análise das propostas dos diferentes autores que percorremos, concluímos que o trabalho colaborativo, enquanto instrumento de investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores, desempenha um papel considerado essencial, pois permite articular a reflexão individual de cada professor com processos colaborativos de indagação. A observação realizada por pares, em particular, possibilita um *feedback* valioso e constitui uma oportunidade para estabelecer e desenvolver uma linguagem comum sobre o ensino e para alargar e ampliar o repertório de estratégias e práticas (Alves & Machado, 2011).

Contudo, a literatura também refere que, no contexto atual de prestação de contas, a tensão entre as perspetivas de *accountability* e as de desenvolvimento profissional se torna inevitável (Busher & Harris, 2000; Alves & Machado, 2010; Alves, Machado & Flores, 2017).

A este propósito, e concretamente quanto à situação nas universidades brasileiras, concordamos com Santiago et. al. (2012) que concluíram pela existência de tensões causadas pela tentativa de combinação de duas funções no mesmo processo: o desenvolvimento profissional dos professores e a sua avaliação para progressão na carreira:

When teachers are confronted with high-stakes consequences of appraisal on their career and salary, they are likely to be less inclined to reveal weak aspects of their practice and focus on their own potential for development, which in turn jeopardises the improvement function. [...] despite the policy focus on improving teaching practice, the perception of teacher appraisal in the education sector and society is still more strongly focused on the controlling and accountability aspects.

(Santiago et. al., 2012, p. 81)

Tendo em conta a fraca tradição, entre nós, de oportunidades de *feedback* e análise sobre as práticas, salientamos com os autores que a vantagem desta implementação estaria na criação de uma rotina de análise formativa: “the point of such formative appraisal is that over time it becomes embedded and mainstreamed in regular school practice.” (*idem*, p. 88).

Ainda no que concerne à importância do trabalho colaborativo ao nível das comissões de curso e do seu potencial no desenvolvimento profissional dos professores, não obstante o consenso

generalizado que encontramos nos diferentes autores visitados, também é feita referência à sua frequentemente débil rentabilização. Assim, a partir de um estudo sobre desenvolvimento profissional dos professores, práticas colaborativas e oportunidades de aprendizagem, Forte e Flores (2011) concluem pela prevalência, enquanto atividades conjuntas de docentes, de reuniões institucionais (neste caso do coletivo dos professores do curso) com regularidade, sobretudo direcionadas para a implementação de medidas pedagógicas, com comunicação genuína, que não se limitem à transmissão de informação sobre orientações do conselho pedagógico. Assim, as autoras consideram existir um desfasamento entre as percepções e as concepções teóricas dos professores e a própria realidade, uma vez que a colaboração se situa mais ao nível de uma aspiração do que de uma prática efetiva.

Na sequência desta conclusão, as autoras remetem para a necessidade de criação de espaços e tempos que permitam uma colaboração e aprendizagem verdadeiras, ao invés de um mero tratamento de questões burocráticas. Apontam ainda para uma formação em contexto de trabalho, que permita quebrar a cultura de isolamento e que institua uma cultura profissional de questionamento das práticas e dos processos.

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2011, p.34) ao afirmar que “trabalho colaborativo não significa fazer mais reuniões, mas sim discutir a prática pedagógica” e, ainda, que considera urgente a “transformação dos órgãos de gestão burocráticos, em órgãos de gestão pedagógico-didáctica” (*idem*), sinaliza um enquadramento conceptual que articula o desenvolvimento profissional, enquanto lugar de aprendizagem, com a supervisão, enquanto processo de questionamento, análise e interpretação, capaz de produzir conhecimento e de evitar a rotinização das práticas e a estagnação. Neste quadro de referência, a autora acentua também a responsabilidade das lideranças (neste caso do diretor e comissão de curso), na criação de espaços de partilha e discussão.

Esta responsabilidade no encorajamento e na criação de culturas orientadas para a colaboração, para o desenvolvimento profissional e para o questionamento das práticas e dos princípios e valores que lhes estão subjacentes também é sublinhada por Flores *et. al.* (2009). Em resultado de um estudo internacional, os autores concluem pela persistência, entre os professores, de uma visão limitada sobre o desenvolvimento profissional, que encaram mais de um modo individual do que enquanto “processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (*idem*, p. 146). Assim, sublinham que a investigação produzida tem demonstrado que o desenvolvimento profissional é exponenciado quando resulta de formas coletivas e de interação contínua entre os professores, com partilha e reflexão sobre as práticas e

exploração de estratégias e recursos, ao mesmo tempo que acentuam a necessidade da criação de condições de trabalho que as propiciem.

A importância das *professional learning communities* e do trabalho colaborativo dos professores são também salientados por Hargreaves (2005). Contudo, para quem essa colaboração deve, necessariamente, ter como enfoque, e de forma consistente, a melhoria do ensino e da aprendizagem deve recorrer a dados e evidências para a resolução de problemas. Definindo uma comunidade de aprendizagem profissional forte como agregadora dos conhecimentos e capacidades dos professores para uma aprendizagem partilhada e capaz de transformar informação em conhecimento, o autor deixa, contudo, o seguinte alerta:

Professional learning communities do not flourish in overly standardised systems which severely restrict teachers' discretion for decision-making and self-initiated change. [...] Professional learning communities are not an attractive improvement strategy for policy makers and school leaders who face pressures and demands for quick results in raising achievement levels. They do not fit well with standardized testing regimes or highly prescriptive curriculum frameworks when teachers or leaders do not have the minimal levels of expertise on which a professional learning community might be built.  
(Hargreaves, 2005, pp. 185-186)

### **3.2. Dificuldades, constrangimentos, tensões e dilemas**

Se o reconhecimento da centralidade e importância da figura do coordenador de departamento (neste caso do diretor e da comissão de curso) é inquestionavelmente um tema constante nas obras dos diferentes autores e nos resultados de investigação empírica relatados, também as dificuldades, constrangimentos e, a um nível mais profundo, tensões e dilemas a que estão sujeitos, enquanto supervisores, percorrem a literatura consultada. Assim, após as leituras efetuadas, e relativamente às questões que dão título a este ponto do trabalho, divisamos tendências recorrentes que procuraremos compilar.

A função da supervisão é, simultaneamente, retrospectiva e prospetiva, uma vez que, situando-se, no imediato, ao nível da ação sobre os professores, visa finalmente a formação e aprendizagem dos alunos e joga-se na exploração de situações educativas e na análise e busca de interpretações da complexidade do ato educativo. Assim, ao invés da tradicional perspetiva prescritiva de supervisão, na qual alguém detém o controlo, advoga-se uma perspetiva transformadora e emancipatória, que impõe um empenho na democratização das relações interpessoais e dos processos de construção de conhecimento em busca da libertação e da emancipação. Este esforço de democratização constitui-se

como uma “luta permanente de aproximação a esse ideal” (Vieira, 2006, p. 11) com recurso a estratégias das quais sobressai a “investigação da ação supervisiva ” como potenciadora do desocultar de constrangimentos e de formas subtis de autoridade, inscritas nas ideologias, nas políticas educativas e nas culturas institucionais e que podem reduzir o potencial transformador da supervisão.

No texto “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão” (Vieira, 2006), que constitui o primeiro capítulo da obra “No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia” (Vieira *et al.*, 2006), encontramos a explicitação das dimensões centrais da “teoria prática”, assumida pelas autoras, os pressupostos, convicções e valores sobre os quais se apoiam e, ainda, o quadro conceptual e ético no qual estabelecem a articulação da reflexividade profissional com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Assim, e não obstante partilhar das propostas atuais de supervisão como potenciadora do desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens, a autora alerta para a circunstância, nem sempre claramente expressa, de que a reflexão profissional, por si só, não constitui qualquer garante da melhoria das práticas, podendo, no limite, conduzir mesmo a um reforço de rotinas discriminatórias e pouco democráticas, pelo que a reflexão só terá poder transformador se inscrita numa visão de educação que a apoie e tendo como objetivo a autonomia do educador e dos alunos.

Deste modo, e como condições para uma formação reflexiva de professores, apresenta os *pressupostos*:

- i) o bom professor é um prático reflexivo;
- ii) a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente;
- iii) a prática é geradora da teoria,

aos quais acrescenta um quarto, que sublinha como fulcral, e que marca a singularidade desta perspetiva de supervisão pedagógica:

- iv) um profissional autónomo forma sujeitos autónomos.

Neste contexto, o ensino deverá constituir-se como uma prática capaz de transformar os estudantes em sujeitos críticos e criativos, devendo o professor assumir-se como um intelectual igualmente crítico e agente de mudança. Nesta perspetiva, que atravessa toda a teoria e prática defendidas pelas autoras, a reflexividade desenvolve uma epistemologia da *praxis* no sentido que lhe é conferido por Schön (reflexão *sobre e na* ação) contribuindo, igualmente, para que a teorização da prática promova a indagação, a liberdade, a justiça e a igualdade na sala de aula.

No que respeita às *finalidades* desta abordagem supervisiva, a formação reflexiva dos professores tem como objetivo a sua emancipação profissional através do desenvolvimento do conhecimento de caráter disciplinar, didático e criativo, este último no sentido de “artistry” que Schön (1987) lhe confere, impulsionando ainda relações interpessoais democráticas e processos de “autonomização” dos professores. As *tarefas de supervisão* deverão ser desenhadas segundo critérios de transparência, de integração teoria-prática, de consistência e de organização de recursos e tempo. O *conteúdo* pressupõe um programa “negociado e emergente” cuja relevância se define pela sua *adequação* aos interesses e necessidades dos formandos, pela *informatividade* relativamente aos conhecimentos que já detêm e aos desenvolvimentos teóricos do campo em estudo e, ainda, pela *inovação* entendida como contributo para o aumento da autonomia do professor e dos alunos (Vieira, 2006).

Finalmente, e no que respeita aos *papéis* em supervisão, é salientado o rejeitar da redução dos formandos a “consumidores passivos de teorias públicas” (*idem*, p. 21), assumindo como responsabilidade do formador a criação de oportunidades para uma construção crítica, criativa e democrática do conhecimento através da *reflexividade*, da *(inter)subjetividade*, da *negociação* e da *regulação*. Quanto ao *discurso*, este deverá refletir as qualidades de *focalização*, de modo a favorecer a compreensão dos assuntos em análise, de *contingência*, enquanto qualidade de um discurso interativo, aberto e participado e, ainda, de *expressividade* respeitante ao *uso criativo da linguagem*.

Moreira (2004) defende uma ideologia educacional, que tem como fim último o desenvolvimento de uma *pedagogia para a autonomia*, enquadrada num processo reflexivo de formação de professores e supervisores entendido como de indagação sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem e conducente à autonomização do estudante. Deste modo, todo o processo de formação se constitui como teoria e prática de regulação reflexiva e colaborativa do desenvolvimento profissional, sendo os seus princípios educacionais, sociais e éticos aplicáveis aos três níveis de abrangência: supervisores, professores e alunos. Estes princípios radicam numa visão de sociedade democrática e humanista que consagra a igualdade, a racionalidade e a justiça social, no pressuposto de que a melhor teoria a fundamentar a prática será sempre uma “teoria de prática democrática” (*idem*, p.134).

À luz desta perspetiva, “a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica” (*ibidem*) e os processos supervisivos englobam todos os intervenientes na indagação crítica, participada, colaborativa, negociada e autorregulada da prática educativa. As autoras elegem a investigação-ação como estratégia privilegiada para o desenvolvimento de projectos de cariz individual

ou colectivo, com enfoque na teoria e na prática da supervisão em contexto profissional e sublinha a responsabilidade do investigador em supervisão, no que concerne ao incremento da autonomia, emancipação, justiça e igualdade sociais daqueles que participam nos estudos, segundo o princípio de “fazer investigação *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas” (*idem*, p. 141).

Movimentando-se no espaço da possibilidade “entre o real e o ideal” (Moreira & Bizarro, 2010; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011) a abordagem supervisiva de orientação transformadora e emancipatória, desenvolvida pelas autoras, inscreve-se num quadro ético-conceptual que exige um questionamento permanente sobre o que *é* (o real) e o que *deve ser* (o ideal) e que rejeita visões definitivas e soluções pré-definidas, na busca do desenvolvimento e da emancipação pessoal e profissional: “acreditar na possibilidade e percorrer o espaço da possibilidade será talvez o propósito central da supervisão pedagógica enquanto regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem” (Vieira, 2010, p. 151).

Brown e Rutherford (1998), em estudo efetuado concluem que os professores experienciam os seguintes constrangimentos: falta de tempo; escassez de oportunidades para desenvolvimento profissional nos departamentos; falta de visão e de orientação da parte da direção; falta de comunicação e apoio da equipa.

Relativamente à dificuldade expressa de forma recorrente nas conclusões dos investigadores nesta área, Turner (1996) num trabalho de revisão da pesquisa efetuada sobre a temática afirmava que, apesar de o maior constrangimento apontado ser claramente a falta de tempo para acompanhar e monitorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem, era dúbio que, mesmo com condições mais adequadas, os coordenadores estivessem dispostos a empreender esse tipo de abordagem. Salientando que os coordenadores apresentavam grande relutância em relação a esta vertente da sua função, o autor concluiu que, embora compreensivelmente, os coordenadores utilizavam a falta de tempo como justificação “conveniente” para evitar a monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por seu turno, Glover et. al. (1998) concluíram que as exigências de que eram alvo os diretores de curso acarretavam os seguintes dilemas:

- o tempo e a energia utilizados na gestão administrativa implicavam menor tempo disponível para dedicar ao ensino e à aprendizagem;
- as exigências de carácter burocrático comprometiam seriamente a dedicação e empenho na liderança de um grupo de professores;

- as exigências do clima de *accountability* estavam a transformar o conceito tradicional de líder intermédio de “primeiro entre os pares” para gestor hierárquico, o que causava uma necessidade de abandonar competências anteriormente consideradas essenciais e de adquirir novas competências adaptadas às novas exigências e estatuto.

Os autores sublinham a indispensabilidade de preparação e formação para permitir a passagem de professor a líder intermédio, entendendo não dever esta progressão ficar dependente da mera boa vontade ou de aspirações de carreira dos professores: “it is clear that current ‘training by doing’ is [...] little more than a modern rite of passage for aspiring staff. Unless there is an adaptation to a new professionalism they will continue to be little more than the administrators who apply policies within schools.”(Glover et. al, 1998, p. 290).

Também Weller (2001) refere a debilidade na formação para o cargo de diretor de curso, afirmando que a maioria não tem qualquer preparação formal e que “learning on the job” ou “doing as their predecessors did” (*idem*, p. 80) não constituem formas de preparação adequadas para as múltiplas exigências e responsabilidades.

Assim, faz sentido que, no contexto deste estudo e depois das suas conclusões, se problematizem as temáticas que estão incluídas no programa de profissionalização docente desta Universidade para aferir se, por um lado, nelas se contempla o desenvolvimento profissional docente, como uma preocupação institucional e, por outro lado, para que nós, na qualidade de diretor de curso, professor, investigador e peer, possamos contribuir para uma formação suportada num modelo de investigação-ação, nomeadamente, para encurtar o *gap curricular* existente entre a formação académica e as competências exigidas pelo mercado de trabalho e, nesse sentido, otimizar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Este desígnio será cumprido se o coletivo de professores for capaz de pensar a sua identidade profissional, investigando na ação e separando a função supervisiva da função da avaliação.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA**

Neste capítulo, fazemos uma breve apresentação do problema de estudo, os objetivos e as questões de investigação, seguindo-se a explicitação das opções metodológicas fundamentais do estudo. Na sequência, indicam-se as fases da investigação realizada, caracterizando-se os participantes e o método de pesquisa que direcionou o caminho a ser seguido, possibilitando tratar com rigor os dados coletados.

### **4.1. Definição dos objetivos e problema em estudo**

A presente etapa desta investigação dedica-se a captar junto a realidade o desenvolvimento educacional, tal como norteiam Gall, Gall e Borg (2003). Mais precisamente, busca-se, por meio da investigação, noções sobre a realidade da conexão entre o currículo acadêmico seguido na graduação em Administração e a prática profissional, questionando: será que o currículo oferecido embasa o estudante para se tornar um bom profissional? Tais noções da realidade acadêmica deste curso superior oferecem ambientação para se averiguar a problematização do presente estudo, ou seja, o 'gap' existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a vida profissional.

A metodologia a utilizar numa investigação, no âmbito da educação, depende do problema que se pretende responder, dos objetivos da investigação, das características do fenómeno e do contexto em que o mesmo se desenvolve. A definição do problema afigura-se como um momento importante e decisivo na orientação da investigação, funcionando como um guia de todo o processo investigativo.

Portanto, trata-se de uma investigação de problematização acerca do universo curricular do curso de Administração, tendo este como delimitação territorial o Brasil, com foco no contexto de estudo, que é o de uma Universidade Comunitária da região sul do Brasil (UCRS). Assim, o processo de ensino e aprendizagem se coloca como pauta da investigação empírica, a qual tem como sujeitos participantes da pesquisa, professores e estudantes do referido curso.

O que se procura nesta investigação é avaliar o impacto formativo do currículo do curso de Administração da UCRS na formação acadêmica e profissional dos estudantes, na perspectiva daqueles que ingressaram no curso, até aqueles que já estão no mercado de trabalho, assim como, avaliar metodologias adotadas pelos professores do curso, tanto nas aulas ministradas, quanto no processo avaliativo e, conseqüentemente, a contribuição na formação dos estudantes.

### **4.1.1 Objetivos**

Objetivos específicos da pesquisa:

- ✓ Refletir sobre o ensino na Universidade, sistematizando conhecimentos teóricos a respeito;
- ✓ Examinar a percepção dos autores especializados sobre os cursos de graduação no Brasil na atualidade;
- ✓ Analisar os conteúdos das grelhas curriculares nesse sentido, apresentando o conteúdo do currículo do curso de Administração da UCRS;
- ✓ Verificar se o currículo do curso privilegia o aspecto teórico/técnico na formação profissional, não contemplando a experiência prática desde o seu início.
- ✓ Avaliar os conteúdos.

### **4.1.2 Tendo em vista os objetivos enunciados, as questões para investigação são:**

- O processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo corpo docente do curso de Administração da UCRS é satisfatório?
- O conteúdo do currículo do curso de Administração da UCRS oferece embasamento satisfatório ao estudante para a prática profissional?

A partir destas questões fundamentais teremos ainda oportunidade para focar as seguintes questões derivadas:

- v. A formação pedagógica do docente proporciona situações inesperadas e problemas enfrentados no processo de desenvolvimento do currículo?
- vi. O curso oferece respostas a esses problemas?
- vii. É necessário valorizar a prática pedagógica na matriz curricular?
- viii. É necessário modificar a grade curricular do curso? Em caso afirmativo, que modificações fazer?

## **4.2. Fases da investigação**

A investigação decorreu em sete fases distintas. Na primeira fase, foram elaborados quatro questionários, os quais foram aplicados aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, professores, estudantes egressos, estudantes concluintes e estudantes ingressantes, todos indivíduos oriundos do curso de Administração da UCRS.

Na segunda fase, validaram-se os questionários, por acordo de juízes sendo este formado pela Professora Maria Palmira Carlos Alves, orientadora da presente Tese de Doutorado, conjuntamente com três Professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, da área de Desenvolvimento Curricular. Os referidos questionários tiveram também a aplicação do teste piloto pelo investigador, para verificar se havia compreensão pelos respondentes nas suas diversas indagações. O teste piloto do questionário do grupo de professores foi validado por três pessoas e os questionários piloto dos estudantes egressos, concluintes e ingressantes, foram validados por quinze pessoas, ou seja, foram realizadas cinco validações por questionário aplicado aos grupos de estudantes.

Na terceira fase deu-se a aplicação dos questionários aos quatro grupos investigados.

Na quarta fase, procedeu-se à análise dos questionários aplicados aos professores e estudantes do curso de Administração, os quais foram organizados por grupo, considerando as diferentes possibilidades de combinação das variáveis. Para análise dos dados de cada grupo as questões foram tabuladas automaticamente pelo sistema informatizado.

Para o trabalho de coleta de dados, na realização de estudos de caso, torna-se necessária a utilização de várias fontes de evidências. De acordo com Yin (2005), as evidências de um estudo de caso podem vir de até seis fontes distintas: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para o autor, um bom estudo de caso será aquele que utilizar o maior número possível de fontes, pois isso dará maior confiabilidade às conclusões a que se venha a chegar. Assim, nesta pesquisa, procurou-se diversificar as fontes, a fim de construir considerações com maior rigor sobre o estudo, favorecendo as condições necessárias para o cruzamento das informações e compreensão da realidade pesquisada.

Nesse sentido, na quinta fase procedeu-se a apresentação e discussão dos resultados apurados pelo investigador, das informações obtidas pelo questionário do Grupo 1, professores, Grupo 2, estudantes egressos, Grupo 3, estudantes concluintes e Grupo 4, estudantes ingressantes, através de uma oficina com os professores do curso no início do ano letivo, com duração de quatro horas.

Já na sexta fase, visando uma triangulação dos dados coletados já tabulados (tabelas), procedeu-se a análise dos documentos que compõem o Projeto Político Pedagógico do curso, devidamente aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE em 13 de julho do ano de 2006, o qual entrou em vigor a partir do ano letivo de 2007, vigorando até a presente data. Os resultados das discussões da oficina realizada com os professores do curso, bem como, a análise do documento correspondente ao Programa de Profissionalização Docente, foram objeto de análise.

Na sétima e última fase, redigiu-se a presente tese.

#### **4.2.1. Questões éticas na investigação**

Falar de ética, significa falar sobre o comportamento dos seres humanos. A ética na investigação é considerado como uma referência para o investigador individualmente ou em grupos na regulação ou controle dos seus comportamentos aos seus participantes e às informações recolhidas. Lima (2006, p. 130) refere que “o termo ética é originário de “ethos”, que designa a palavra grega “caráter”, sendo a ética o estudo sistemático dos conceitos de valor (“bom” / “mau”, “certo” / “errado”) e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação”. Para Bogdan e Birklen (1994, p.75): “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinando grupoOs autores destacam duas questões: o respeito pela ética na investigação e o carácter voluntário da adesão dos participantes. Assim, o tratamento dos dados pessoais deverá ser concebido para servir as pessoas, ser considerado em relação à sua função na sociedade e ser equilibrado com outros direitos fundamentais, em conformidade com o princípio da proporcionalidade.

É, então, necessário tomar atenção às fontes potenciais de possíveis problemas éticos, pois “deve ser mantida a confidencialidade dos dados pessoais obtidos na investigação e não os reter para além do tempo necessário, em conformidade com o parecer do(s) órgão(s) de ética competente(s) e/ou leis e diretivas adequadas, ao fim do qual devem ser destruídos. Qualquer informação de carácter pessoal recolhida no decurso da investigação deve ser considerada confidencial e tratada de acordo com as regras relativas à proteção de dados e da vida privada”.<sup>(1)</sup>

Para Almeida e Freire (2008, p.243) são várias as exigências colocadas ao investigador, tais como, aprofundar continuamente o conhecimento da situação; capacidade de autocritica e estar aberto às críticas recebidas, além de fazer uma avaliação da aceitabilidade ética do seu estudo para que nenhum participante saia prejudicado, salvaguardando a integridade física e moral dos participantes.

---

<sup>1</sup> University of Minho, Ethics Committee (CEUM) (July 2012, p.60).

Neste contexto, durante a realização da investigação manter-se-á o equilíbrio entre os benefícios sociais que resultam da própria investigação e o respeito pelos valores dos estudantes e dos professores participantes da investigação. Os dados servirão de guia para condução da investigação, bem como, a intenção da investigação e aquilo a que se destina. Os estudantes e os professores participantes foram informados que poderiam deixar de colaborar, se assim o entendessem, sem que tal facto os prejudicasse. A cada participante foi atribuído um código e o nome da Instituição de Ensino Superior onde se realizou o estudo foi denominada de Universidade Comunitária da Região Sul (UCRS).

#### **4.2.2. Questionários**

A investigação de campo ocorreu via contato com dois conjuntos de indivíduos relacionados com o curso de Administração da UCRS, averiguando assim particularidades curriculares junto da prática profissional em sala, captando o olhar dos professores e dos estudantes. A coleta de dados junto aos grupos investigados foi feita por inquéritos por questionário e análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Administração e Normas reguladoras do Programa de Profissionalização Docente institucional.

Os questionários tinham em sua apresentação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), respeitando-se o aspeto ético para estudos académicos, fundamentado na resolução nº 196 de 1996, instituída pelo Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS) brasileiro, enaltecendo a participação voluntária e a possibilidade de desistência de participação (CNS, 1996).

Foram constituídos quatro questionários, abrangendo o universo de cada um dos quatro grupos tidos como objeto do presente estudo.

Os questionários foram organizados em blocos distintos, conforme as seguintes especificações:

- ✓ Questionário A / Grupo 1, professores (APÊNDICE 2) – Possui 17 questões, distribuídas em dois blocos: o primeiro com oito questões de caracterização do grupo, traçando-se assim um perfil dos professores do curso; e o segundo com nove questões sobre práticas pedagógicas adotadas por eles e sua formação continuada;
- ✓ Questionário B / Grupo 2, estudantes egressos (APÊNDICE 3) – Possui 26 questões, distribuídas por dois blocos, o primeiro com cinco questões de caracterização do grupo, para se identificar o perfil do mesmo; o segundo com 21 questões sobre a relação do estudante com o curso de Administração já finalizado, seu desempenho

profissional e as práticas pedagógicas utilizadas, bem como, os métodos avaliativos utilizados pelos professores;

- ✓ Questionário C / Grupo 3, estudantes concluintes (APÊNDICE 4) – Possui 32 questões, distribuídas em dois blocos: o bloco 1 com seis questões de caracterização do grupo traçando-se assim um perfil desses estudantes; e o bloco 2 com 26 questões sobre formação acadêmica, práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos professores, perspectivas de sua atuação profissional ao término do curso de graduação em Administração; e
- ✓ Questionário D / Grupo 4, estudantes ingressantes (APÊNDICE 5) – Possui 18 questões, distribuídas em dois blocos, sendo o primeiro com seis questões de caracterização do grupo identificando-se assim o perfil desse grupo de estudantes; e o segundo com 12 questões sobre formação acadêmica, expectativas sobre as práticas pedagógicas e avaliativas a serem adotadas pelos professores e o currículo oferecido pelo curso de Administração da UCRS para sua atuação profissional no campo da Administração.

Embasado nos estudos de Bardin (2011), compreende-se que através das observações do cotidiano, a aplicação de questionário aos professores e estudantes e observações em momentos das discussões estabelecidas na formação contínua, revelaram a preocupação, ou não, dos professores com a prática de ensinar e aprender. Esses professores encontram-se em formação contínua disponibilizada pela Universidade. Com essa intenção de coletar e obter dados qualitativos, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: questionários, discussão e análise de documentos oficiais e institucionais para uma análise comparativa. Sobre o questionário, Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que é uma técnica de observação direta extensiva, especialmente adequada para conhecer determinadas características de uma população ou estudar fenômenos sociais. É um instrumento de pesquisa constituído por uma série ordenada de perguntas referentes ao tema de pesquisa.

Os questionários foram padronizados, ou seja, cada grupo de participantes teve direcionamento específico de indagações. Neste contexto, os questionários tiveram diferentes métodos de indagações, a saber:

- ✓ Questões objetivas – tiveram suas respostas pré-estabelecidas para escolha do entrevistado, sendo de ordem quantitativa (Gil, 2002);
- ✓ Questões com escalas de concordância – permitiram aproximação com os inquiridos, constatando por meio de escalas do tipo *Likert*, níveis de concordância crescente,

variando entre escolhas de respostas com diferenciais semânticos (ruim, muito ruim, regular, bom e muito bom ou discordo completamente, discordo, nem concordo/nem discordo, concordo e concordo completamente), sendo de ordem quantitativa (Likert, 1982).

Todas as formas de indagação visaram investigar três perspectivas, a saber:

- ✓ Distanciamento dos conteúdos oferecidos no curso de Administração em relação aos conteúdos necessários à prática pedagógica;
- ✓ Percepção sobre os currículos dos cursos de Administração; e
- ✓ Visão geral sobre o curso de Administração da UCRS.

Para cada conjunto de indivíduos (professores e estudantes) que fizeram parte da investigação adotou-se questionário distinto, havendo, portanto, duas fases de aplicação dos questionários:

- i) O conjunto de professores recebeu pessoalmente envelopes com o questionário na sala da Coordenação do Curso de Administração da UCRS, onde o investigador explicou detalhadamente os objetivos do mesmo, a sua importância para a construção da presente tese de Doutorado em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho - Uminho, assim como, a apresentação de uma nova proposta curricular do curso de Administração, devolvendo-os lacrados depois de respondidos no mesmo local;
- ii) O conjunto de estudantes egressos recebeu via e-mail e rede social o questionário com explicações pelo investigador dos objetivos do mesmo, sua importância para a melhoria contínua do currículo do curso de Administração, adotando-se suporte de planilha do programa Google.doc.
- iii) O conjunto de estudantes concluintes recebeu pessoalmente os questionários durante a aula de orientação de estágio, onde o professor da cadeira explicou a finalidade do referido questionário e a importância do mesmo, tanto para o investigador, quanto para o curso. A estratégia adotada deveu-se ao facto de ser neste momento que o estudante efetua o seu trabalho de conclusão de curso, podendo contribuir assim com uma maior qualidade das respostas.
- iv) O conjunto de estudantes ingressantes recebeu pessoalmente os questionários das mãos do professor da cadeira de Metodologia da Pesquisa, durante uma de suas aulas.

Como os estudantes ingressantes ainda não tem um vasto conhecimento sobre a coleta de dados por questionário, o professor de Metodologia da Pesquisa, ministrou-lhe a aula sobre esta técnica, explicando também o objetivo de cada questão e motivando-os a responderem bem ao questionário, gerando assim resposta de qualidade ao investigador.

#### **4.2.3. Análise do Projeto Político pedagógico do Curso**

A análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração da UCRS foi feita por uma leitura detalhada do documento, tendo como referência a experiência do investigador, tanto do ponto de vista de professor em sala de aula, quanto do gestor do curso de Administração há muitos anos.

#### **4.2.4. Análise do Programa de Profissionalização Docente**

A análise do Programa de Profissionalização Docente da UCRS foi feita pela leitura detalhada e minuciosa dos documentos que o compõem, tendo como referência a experiência do investigador tanto como participante de palestras e oficinas, quanto pela sua participação em diversos momentos como palestrante em etapas do referido programa.

### **4.3. Caracterização do contexto de estudo**

Para a compreensão das estratégias e materiais que serviram de análise para este estudo, apresenta-se o contexto do estudo. Inicialmente, destaca-se a Universidade Comunitária da Região Sul e, na sequência, o Curso de Administração, direcionando o olhar para a sua constituição educacional.

#### **4.3.1 Universidade Comunitária da Região Sul**

A Universidade Comunitária da Região Sul (UCRS), é uma universidade brasileira localizada no estado de Santa Catarina, que tem nos seus aspectos socioeconômicos a evolução espaço-temporal da sociedade da Região Sul, mostrando como foi possível aglutinar diversas etnias com o intuito de desenvolver a nação brasileira.

Formada por colonizadores europeus, a cidade adquiriu *status* de “cidade industrial” a partir da década de 1970, o que ocasionou um acelerado crescimento urbano, derivado de migrações em busca de oportunidades e melhores condições de vida. Esta cidade configura-se como o terceiro pólo econômico do sul do Brasil, atrás apenas das capitais do Paraná e do Rio Grande do Sul. Mas, não somente as atividades da indústria movimentam a economia da cidade. O setor terciário, por exemplo,

mostra-se cada vez mais dinâmico, sobretudo com a abertura de comércio e serviços de elevada complexidade, especialmente nos bairros que se tornam cada vez menos dependentes do centro.

A população desta cidade é de 526.338 segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016).

A cidade conta, atualmente, com 14 instituições de ensino superior de natureza federal, estadual, particular ou comunitária, assim distribuídas : 2 (duas) Federais, 1 (uma) Estadual e 14 (catorze) Particulares ou Comunitárias, dentre estas últimas está incluída a UCRS.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Administração (2006), a UCRS iniciou as suas atividades no ano de 1965 e teve a seguinte evolução:

- 1965 - Início das atividades de ensino superior, nesta cidade, com a criação da Faculdade de Ciências Económicas. Em 1969 é incorporada a Faculdade de Economia, considerada a pioneira no ensino superior da cidade;
- 1967 - É criada a Fundação Sul de Ensino - FUNDASE, pela Lei Municipal nº 871/1967;
- 1968 - Nasce a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;
- 1970 - Nasce a Escola Superior da Educação Física e Desportos;
- 1971 - A denominação FUNDASE é alterada para Fundação Universitária do Norte Catarinense - FUNC e são criadas as Faculdades de Administração de Empresas e a de Ciências Contábeis;
- 1975 - Todas as unidades da FUNC são transferidas para o atual Campus Universitário, passam a constituir a Fundação Educacional da Região Sul – FURS, legalizada pela Lei Municipal nº 1423/1975 ;
- 1977 - É criado o Colégio de Aplicação, atualmente Colégio da UCRS, que adota métodos inovadores no ensino fundamental e médio;
- 1983 - A pedido da comunidade local, a FURS estende o seu campo de atuação, ao disponibilizar o curso de Administração de Empresas em (nome da cidade);
- 1989 - São realizadas reuniões com lideranças comunitárias nas áreas económica e política do município e lideranças da comunidade académica da instituição para rever o Projeto Institucional da FURS. É criado, então, o grupo “Rumo à Universidade” com a tarefa de elaborar uma proposta pedagógica que viabilizasse a transformação da FURS em universidade.

Em 1990 - Surge um perfil de universidade considerado adequado à microrregião, cujas características apontam para “uma Universidade original, pequena e de acordo com as necessidades da região”. Em março desse ano, a Carta Consulta para a transformação da FURS em UCRS é protocolada no Conselho Federal de Educação.;

- 1991 - É instalada a Comissão Federal de Acompanhamento do Projeto UCRS;
- 1992 - A Carta Consulta é reformulada e novamente protocolada no Conselho Estadual de Educação, contemplando a visão interdisciplinar de ciência, embasada no holismo crítico, na visão ecológica de mundo, inseridos e partilhados no ensino, na pesquisa e na extensão e, portanto, disseminados em todos os segmentos e em toda a abrangência da nova universidade;
- 1993 - A Comissão de Acompanhamento é transferida para o Conselho Estadual de Educação, em face da nova legislação. Também no mesmo ano é instalado, oficialmente, o Campus (nome da cidade)
- 1995 - O Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a transformação da FURS em Universidade Comunitária da Região Sul.
- 1996 - No dia 14 de agosto é assinado o Decreto Presidencial de Credenciamento da Universidade da Região Sul, publicado no Diário Oficial da União.
- 1998 - Inauguração da sede própria do Campus (nome da cidade);
- 2001 - O Conselho Estadual de Educação renova o credenciamento da Universidade por meio do Decreto nº 2.658/2001;
- 2004 - É criada a Unidade de (nome da cidade)
- 2006 - Iniciam as atividades do Colégio de Ensino Médio da UCRS em (nome da cidade).

A UCRS atua no ensino, na pesquisa e na extensão, em cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Foi criada pelo poder público municipal, é pública não estatal, não pertencendo ao âmbito particular, sem fins lucrativos e tem sinergia com a comunidade regional.

Conforme pauta do planejamento estratégico da UCRS (2009), apresentam-se alguns aspectos direcionais na gestão da instituição, são eles:

## **A MISSÃO**

“Promover formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável.”

## **VISÃO**

“Ser reconhecida nacionalmente como uma universidade comunitária, sustentável, inovadora, internacionalizada e de referência em ensino, pesquisa e extensão.”

## VALORES E PRINCÍPIOS INSTITUCIONAIS

**Cidadania:** autonomia, comprometimento, motivação, bem-estar e participação democrática e responsável promovem o desenvolvimento pessoal e social.

**Integração:** ação cooperativa e colaborativa com as comunidades interna e externa constrói o bem comum.

**Inovação:** competência para gerar e transformar conhecimento científico em soluções sustentáveis para os ambientes interno e externo, e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico.

**Responsabilidade ambiental:** gestão de recursos e ações comprometidas com o equilíbrio ambiental favorecem a melhoria da qualidade de vida.

Os objetivos da UCRS são:

- Produzir e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural com vista ao bem social.
- Inovar, com responsabilidade, para expandir a acessibilidade e a permanência do estudante na instituição.
- Empreender ações de gestão, buscando a melhoria da qualidade de vida no trabalho.
- Integrar novos conceitos e tecnologias nos processos de ensino, pesquisa e extensão.
- Desenvolver e aprimorar o espírito crítico, investigativo e interativo com as comunidades interna e externa.

A área física da UCRS está distribuída em 78.777,04 m<sup>2</sup> de área construída, compondo os Campus do Sul, Campus do Norte, Unidade Este e Unidade Oeste.

A UCRS conta com um quadro de 636 professores e possui cerca de 11.000 estudantes, distribuídos pelos 33 cursos de graduação ofertados na instituição, tais como: Administração, Letras, Pedagogia, Filosofia, Economia, Contabilidade, Matemática, Engenharia, Direito, Arquitetura, História, Geografia, Artes Visuais, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informações, Farmácia, Biologia, Medicina, Odontologia, Psicologia, Educação Física, entre outros. O curso de Administração, área de especialização que foi implantada na instituição em 1971, é frequentado por 1.275 estudantes.

### **4.3.2 O Curso de Administração da UCRS**

O curso de Administração da UCRS tem como norteador das suas ações o Projeto Político Pedagógico aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão CEPE em 13.07.2006.

A globalização tem gerado profundas, drásticas, rápidas e constantes mudanças no mundo e, por consequência, nas instituições públicas e privadas. Nesse contexto, há uma tendência universal pela procura de profissionais de formação superior, que estejam preparados para a inovação e sejam criativos, para dar resposta imediata às necessidades organizacionais inseridas nesse contexto, cuja única certeza inexorável é a da mudança. O recrutamento de pessoas, efetuado através da mídia nas mais diversas formas, tem dado preferência incontestável aos egressos ou aos graduandos em Administração. Os indivíduos, na procura de corresponder às exigências deste mundo em mutação vertiginosa, assente em relações cada vez mais competitivas, têm batido às portas da Universidade à procura de respostas.

A UCRS tem sido intensa e crescentemente procurada para os diversos cursos oferecidos, porém de uma forma especial e concentrada no Curso de Administração. Para que se possa atender a demanda de solicitações de vagas, procura-se responder pela expansão de sua quantidade explorando-se, inclusive, outros horários como o matutino e outras modalidades, tais como, o ensino na modalidade semipresencial.

O Curso de Administração tem procurado dar as respostas que a sociedade tem exigido, não apenas na quantidade de vagas, mas também, na qualidade crescente do seu ensino, através da capacitação de seus docentes, pelo recurso a metodologias inovadoras e instrumentos de apoio condizentes com as afinidades voltadas para o uso intensivo da multimídia. Como resultado, no Campus I em região Sul, conseguiu-se no Exame Nacional de Cursos (“Provão”), conceito “A” em 2002 e “A” novamente em 2003. O alvo sempre foi o alcance do conceito “A”, dependente de uma maior qualificação de sua docência. Todo esse contexto tem alçado o Curso de Administração como o maior da UCRS e um dos mais bem qualificados. O momento atual é de respostas rápidas às necessidades emergentes.

O Curso de Administração começou a funcionar no Campus I, no ano de 1971, com a habilitação Administração de Empresas, no período noturno, quando foi criada a Faculdade de Ciências Administrativas do Sul e integrava a então FUNDASE (Fundação Sul de Ensino) que, posteriormente, foi transformada em FUNC (Fundação Universidade Norte Catarinense). Em 22 de dezembro de 1975, a Lei nº 1423 modificou a denominação de FUNC (Fundação Universidade Norte Catarinense) para FURS (Fundação Educacional da Região Sul).

Em 1983, o Conselho Estadual de Educação autorizou a FURS a oferecer, a partir do ano de 1984, o Curso de Administração também em Campus Norte, com a mesma grade curricular, o mesmo regimento e o mesmo corpo docente do Campus I. Em 1994, viu-se a Instituição no dever de encaminhar, ao Conselho Estadual de Educação, a alteração de grelha curricular do Curso de Administração, para adequá-la às necessidades regionais. No início do ano letivo de 1995, quando foi implantada a nova estrutura organizacional da UCRS, aprovada em Assembleia Geral, em novembro de 1994, extinguiram-se as faculdades, passando os departamentos à estrutura carreiro-cêntrica, englobando todas as disciplinas integrantes de um mesmo curso. Assim, a partir daí, o Curso de Administração passou a ter vida própria, sendo gerido pelo Departamento de Administração.

Em 1996, o resultado de uma pesquisa realizada no Campus I, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, apontou que 82% dos pesquisados não exerciam, ainda, uma atividade profissional, sendo, portanto, candidatos em potencial para a realização do Curso no período matutino. Esse resultado, aliado à grande procura pela habilitação em Administração de Empresas nos últimos anos, estimulou o Departamento a oferecer o Curso também no período matutino. Ainda em 1998 e em 2001, o Departamento implantou novas grelhas para atender as diretrizes da UCRS e para adequá-las aos novos desafios da globalização, da competitividade e das mudanças sociais, económicas, políticas e culturais. Para atender aos anseios da sociedade regional, foram criadas, também em 2001, as habilitações de Administração Industrial e Logística e Administração de Marketing, para o período noturno, no campus I.

Em 2005, foram implantadas as Atividades Complementares, com Regulamento próprio, nas habilitações de Administração de Empresas, Administração em Marketing e Administração Industrial e Logística, conforme estabelece a Resolução no.1, de 2 de fevereiro de 2004, a qual assinala em seu Artigo 5º, inciso IV, que os Projetos Pedagógicos do Curso deverão incluir Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando. Em 2006, o Curso de Administração foi reestruturado em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, publicadas na Resolução no. 4, de 13 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior que, entre outras mudanças, extinguiu as habilitações.

Assim, foram criadas as linhas de formação específicas (que passaram a ser denominadas ênfases) em Administração de Empresas, Administração da Produção e Logística e Administração de Marketing e introduzido o ensino na modalidade semipresencial, seguindo as diretrizes da Lei no.9.394

de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Portaria 4.059 de 10/12/2004, e os objetivos e normas para oferta da carga horária na modalidade semipresencial, consubstanciadas na Resolução 12/05 do CEPE. Neste mesmo ano, atendendo anseios da população onde se localiza o campus oeste, foi definida a oferta do Curso de Administração - ênfase em Administração de Empresas na Unidade Iperoba, localizada nesta cidade vizinha..

Em 2008, para vigorar a partir de 2009, a matriz curricular foi ajustada para atender à Resolução no. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integração e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, e à Resolução no. 3, de 02 de julho de 2007, que dispõe sobre os procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, assim como outras providencias.

O objetivo do Curso de Administração, a seguir elencado, foi estabelecido de forma a se alinhar com as diretrizes curriculares nacionais, bem como, com os objetivos da UCRS, para que, na sua essência, o Curso efetivamente possa contribuir para o alcance dos fins almejados pela instituição, a saber:

O objetivo Geral é Promover a formação de cidadãos com capacidade de análise crítica e postura ética, atuando como agentes de mudança, com espírito empreendedor e solidariedade de classe, e que estejam aptos à criação, gestão e administração de sistemas organizacionais que propiciem às pessoas alternativas comprometidas com o desenvolvimento sustentável, em uma sociedade em constante transformação, e tendo como:

#### **Objetivos Específicos:**

- Desenvolver uma estrutura didático-pedagógica que contemple conteúdos curriculares baseados em conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, necessários ao exercício pleno da profissão de Administrador;
- Proporcionar uma formação generalista, que valorize o conteúdo profissional e as atividades práticas, com flexibilidade para aprofundar o conhecimento em determinadas áreas funcionais da Administração, através da criação de linhas de formação específicas (ênfases);
- Formar e graduar cidadãos-profissionais qualificados, competitivos, ética e socialmente responsáveis;

- Aplicar o processo administrativo (planeamento, organização, direção e controlo) nas áreas funcionais das organizações (marketing, finanças, recursos humanos e produção);
- Promover a visão sistémica voltada para um todo global, que torne o profissional apto a compreender e inserir-se no seu meio social, económico, cultural e político;
- Desenvolver formação académica sólida, complementada por forte embasamento técnico-científico, para que possa aceitar os desafios inerentes à administração das organizações, com uma postura profissional que tenha respostas coerentes e harmónicas, tendo em vista demandas internacionais, nacionais e regionais;
- Centrar a formação para a habilitação de empreendedores pró-ativos;
- Capacitar o profissional a gerir organizações, dando-lhe condições de criar, tomar decisões, negociar, criticar, pesquisar e promover mudanças de paradigmas, dentro de uma abordagem humanística;
- Qualificar o administrador com técnicas e instrumentos administrativos, a serem operacionalizadas nas organizações, de forma a torná-las competitivas no mercado globalizado;
- Estimular o desenvolvimento do espírito criativo na implementação de ações no âmbito das organizações e nas áreas funcionais, focadas nas linhas de formação específicas.

O Curso de Graduação em Administração enseja, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e económicas da produção e do seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como, para desenvolver gerenciamento qualitativo adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários campos de atuação do Administrador.

A formação profissional desenvolvida no Curso de Administração deve revelar, pelo menos, as seguintes competências e habilidades nos seus egressos:

- I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, sob seu controle e gerenciamento;
- IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI – desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

O Bacharel em Administração poderá atuar profissionalmente aplicando seus conhecimentos nas seguintes áreas:

- Serviço público: desenvolvendo atividades relacionadas com a administração geral;
- Serviço privado: desenvolvendo atividades relacionadas com a gestão dos setores industrial, administrativo, comercial, serviços e negócios internacionais;
- Terceiro setor: organizações não lucrativas, não governamentais;
- Pesquisa: universidades, organizações públicas e privadas.

O Regime acadêmico de oferta do curso é :

- Regime seriado anual, nos turnos matutino e noturno, com entradas no início do ano civil (vestibular de verão) e na metade do ano (vestibular de inverno);
- Carga Horária do Curso: 3000 horas, das quais 300 horas correspondem ao Estágio Supervisionado e 180 horas às Atividades Complementares;
- Aulas de segunda a sexta-feira, com Orientação de Estágio aos sábados;
- Duração do Curso: mínimo 04 anos (com integralização máxima em 7 anos).

O estágio supervisionado, bem como, a sua orientação, ou ainda outras disciplinas, poderão, opcionalmente, dependendo da turma ou dos campi, possuir um calendário acadêmico diferenciado (e previamente aprovado pelos Colegiados Superiores da instituição), inclusive iniciando e concluindo mais tarde, o que levará a um acréscimo no período mínimo de conclusão do Curso.

O Curso de Administração possui flexibilidade e diversificação para atender necessidades específicas do mercado, oferecendo as seguintes Linhas de Formação Específicas (ênfases):

- Administração de Empresas;
- Administração da Produção e Logística;
- Administração de Marketing.

Dependendo da necessidade e interesse do mercado, o Curso poderá, além das Linhas de Formação existentes, oferecer outras, incluindo-as no Projeto Pedagógico. Assim também, pelas mesmas razões, poderá deixar de oferecer, temporária ou definitivamente, alguma Linha de Formação Específica já existente.

O acadêmico fará a opção pela Linha de Formação Específica desejada já na inscrição do vestibular.

Para concluir o Curso, o acadêmico deverá cumprir os requisitos de todas as disciplinas previstas na Linha de Formação escolhida, bem como, do Estágio Supervisionado e das Atividades Complementares.

O estudante poderá solicitar transferência para outra Linha de Formação durante o Curso, que poderá ser concretizada dependendo da existência de vagas.

Dependendo da existência de vagas ao longo do Curso, o estudante poderá cursar mais de uma Linha de Formação.

## Matriz disciplinar: estrutura das respectivas linhas de formação específicas (ênfases)

### ESTRUTURA CURRICULAR (a partir de 2009)

Linha de Formação – Administração de Empresas ( a partir de 2009)

**Quadro 1** - Linha de Formação - Administração de Empresas

Série	Disciplinas		Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op. (h/a)	
1ª	FADE	Fundamentos de Administração	72	60	72	
	IDI	Instituições de Direito	72	60	72	
	TEC	Teoria Econômica	72	60	72	
	MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72	
	MAT	Matemática Aplicada à Administração	144	120	144	
	CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144	
	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72	
	FIL	Filosofia e Ética	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>
2ª	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72	
	MFI	Matemática Financeira	72	60	72	
	CTS	Custos	72	60	72	
	TDA	Teorias de Administração	144	120	144	
	O&M	Organização e Métodos	72	60	72	
	ABA	Análise de Balanço	72	60	72	
	ADSE	Sistemas de Informação Empresariais	72	60	72	
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72	
	SOC	Sociologia Política	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>
	3ª	ADML	Adm. de Materiais e Logística	144	120	144
		ADFO	Administração Fin. e Orçamentária	144	120	144
		ENAI	Economia Nacional e Internacional	72	60	72
POP		Pesquisa Operacional	72	60	72	
ADRH		Adm. de Recursos Humanos	144	120	144	
AMCE		Adm. de Marketing e Comércio Exterior	144	120	144	
<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>	
4ª		ADP	Administração Pública	72	60	72
	APRS	Adm. da Produção e Serviços	144	120	144	
	SAV	Seminários Avançados	144	120	144	
	PPE	Planejamento e Projetos Estratégicos	144	120	144	
	EMP	Empreendedorismo	72	60	72	
	JOE	Jogos de Empresa	72	60	72	
	OES	Orientação de Estágio	144	120	144	
	DEM	Direito Empresarial	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>864</b>	<b>720</b>	<b>864</b>
	Total Carga Horária disciplinas			3024	2520	3024
Estágio Supervisionado			360	300	-0-	
Atividades Complementares			216	180	-0-	
<b>Total Geral do Curso</b>			<b>3600</b>	<b>3000</b>	<b>3024</b>	

Linha de Formação – Administração da Produção e Logística (a partir de 2009)

**Quadro 2** - Linha de formação - Administração da Produção e Logística

Série	Disciplinas	Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op.(h/a)	
1ª					
2ª	FAPL	Fundamentos de Administração da Produção e Logística	72	60	72
3ª					
4ª	IDI	Instituições de Direito	72	60	72
	TEC	Teoria Econômica	72	60	72
	MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72
	MAT	Matemática Aplicada à Administração	144	120	144
	CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144
	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
	FIL	Filosofia e Ética	72	60	72
	Total Carga Horária		720	600	720
	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
	MFI	Matemática Financeira	72	60	72
	CTS	Custos	72	60	72
	TDA	Teorias de Administração	144	120	144
	O&M	Organização e Métodos	72	60	72
	ABA	Análise de Balanço	72	60	72
	ASPL	Sistemas de Informação em Produção e Logística	72	60	72
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72
	SOC	Sociologia Política	72	60	72
	Total Carga Horária		720	600	720
	ADML	Adm. de Materiais e Logística	144	120	144
	ADFO	Administração Fin. e Orçamentária	144	120	144
	ENAI	Economia Nacional e Internacional	72	60	72
	POP	Pesquisa Operacional	72	60	72
	ADRH	Adm. de Recursos Humanos	72	60	72
	AMCE	Adm. de Marketing e Comércio Exterior	144	120	144
	LIN	Logística Internacional	72	60	72
	Total Carga Horária		720	600	720
	MPF	Manutenção e Prevenção de Falhas	72	60	72
	APRS	Adm. da Produção e Serviços	144	120	144
	SAV	Seminários Avançados	144	120	144
	PPE	Planejamento e Projetos Estratégicos	144	120	144
	EMP	Empreendedorismo	72	60	72
	JOE	Jogos de Empresa	72	60	72
	OES	Orientação de Estágio	144	120	144
	DEM	Direito Empresarial	72	60	
	Total Carga Horária		864	720	864
	Total Carga Horária disciplinas		3024	2520	3024
	Estágio Supervisionado		360	300	-0-
	Atividades Complementares		216	180	-0-
	Total Geral do Curso		3600	3000	3024

Linha de Formação – Administração de Marketing (a partir de 2009)

**Quadro 3** - Linha de Formação - Administração de Marketing

Série	Disciplinas		Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op.(h/a)	
1ª	FAMK	Fundamentos de Administração de Marketing	72	60	72	
	IDI	Instituições de Direito	72	60	72	
	TEC	Teoria Econômica	72	60	72	
	MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72	
	MAT	Matemática Aplicada à Administração	144	120	144	
	CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144	
	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72	
	FIL	Filosofia e Ética	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>
2ª	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72	
	MFI	Matemática Financeira	72	60	72	
	CTS	Custos	72	60	72	
	TDA	Teorias de Administração	144	120	144	
	O&M	Organização e Métodos	72	60	72	
	ABA	Análise de Balanço	72	60	72	
	ASMK	Sistemas de Informação em Marketing	72	60	72	
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72	
	SOC	Sociologia Política	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>
	3ª	ADML	Adm. de Materiais e Logística	72	60	72
		ADFO	Administração Fin. e Orçamentária	144	120	144
ENAI		Economia Nacional e Internacional	72	60	72	
POP		Pesquisa Operacional	72	60	72	
ADRH		Adm. de Recursos Humanos	72	60	72	
AMCE		Adm. de Marketing e Comércio Exterior	144	120	144	
PPR		Publicidade e Propaganda	144	120	144	
<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>	<b>720</b>	
4ª		MKSV	Marketing de Serviços e Varejo	72	60	72
	APRS	Adm. da Produção e Serviços	144	120	144	
	SAV	Seminários Avançados	144	120	144	
	PPE	Planejamento e Projetos Estratégicos	144	120	144	
	EMP	Empreendedorismo	72	60	72	
	JOE	Jogos de Empresa	72	60	72	
	OES	Orientação de Estágio	144	120	144	
	DEM	Direito Empresarial	72	60	72	
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>864</b>	<b>720</b>	<b>864</b>
Total Carga Horária disciplinas			3024	2520	3024	
Estágio Supervisionado			360	300	360	
Atividades Complementares			216	180	216	
<b>Total Geral do Curso</b>			<b>3600</b>	<b>3000</b>	<b>3600</b>	

## Conteúdos de formação básica

Compreende os conteúdos relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, económicos e contábeis, bem como, os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.

O Curso de Administração oferece as seguintes disciplinas de formação básica nas respetivas ênfases:

**Quadro 4** - Disciplinas de Formação básica

DISCIPLINAS	Ênfase Adm. Empresas	Ênfase Adm. da Prod. e Logística	Ênfase Adm. de Marketing
Instituições de Direito	x	X	X
Teoria Económica	x	X	X
Metodologia da Pesquisa	x	X	X
Contabilidade para Administradores	x	X	X
Filosofia e Ética	x	X	X
Custos	x	X	X
Análise de Balanço	x	X	X
Psicologia Aplicada à Administração	x	X	X
Sociologia Política	x	X	X
Economia Nacional e Internacional	x	X	X
Direito Empresarial	x	X	X

## Conteúdos de formação profissional

Os conteúdos de formação profissional, relacionados com as áreas específicas da Administração, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços, estão contemplados nas seguintes disciplinas:

**Quadro 5** - disciplinas de formação profissional

DISCIPLINAS	Ênfase Adm. Empresas	Ênfase Adm. da Prod. e Logística	Ênfase Adm. de Marketing
Fundamentos de Administração	X		
Fundamentos de Administração da Produção e Logística		X	
Fundamentos de Administração de Marketing			X
Teorias de Administração	X	X	X
Organização e Métodos	X	X	X
Sistemas de Informação Empresariais	X		
Sistemas de Informação em Produção e Logística		X	
Sistemas de Informação em Marketing			X
Administração de Materiais e Logística	X	X	X
Administração Financeira e Orçamentária	X	X	X
Administração de Recursos Humanos	X	X	X
Administração de Marketing e Comércio Exterior	X	X	X
Logística Internacional		X	
Publicidade e Propaganda			X
Administração Pública	X		
Manutenção e Prevenção de Falhas		X	
Marketing de Serviços e Varejo			X
Administração da Produção e Serviços	X	X	X
Seminários Avançados	X	X	X
Planejamento e Projetos Estratégicos	X	X	X
Empreendedorismo	X	X	X
Orientação de Estágio	X	X	X

### **Conteúdos de estudos quantitativos e as suas tecnologias**

Estes conteúdos abrangem pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuem para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração. As seguintes disciplinas possuem estes conteúdos

**Quadro 6** - disciplinas de conteúdos quantitativos e tecnológicos

DISCIPLINAS	Ênfase Adm. Empresas	Ênfase Adm. da Prod. e Logística	Ênfase Adm. de Marketing
Matemática Aplicada à Administração	X	X	X
Estatística Aplicada à Administração	X	X	X
Pesquisa Operacional	X	X	X
Jogos de Empresa	X	X	X

### **Conteúdos de formação complementar**

Compreendem estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Estes conteúdos são contemplados nas Atividades Complementares, que podem ser integradas ao longo das quatro séries do Curso.

### **Conceção metodológica e interdisciplinaridade**

#### **Teoria e Prática**

O Curso de Administração da UCRS terá como referencial orientador a conceção de ensino do projeto da Universidade que, entende o ato pedagógico como o espaço para a construção do conhecimento e a formação de um cidadão profissional cujo compromisso esteja voltado para o bem da humanidade.

Embasado nesse contexto, fluirão os procedimentos pedagógicos apropriados à ótima relação professor/ estudante.

A teoria e a prática complementam-se, portanto, na prática pedagógica. Toda a prática tem a sua sustentação na teoria e toda a teoria revela ou confirma uma prática.

Todavia, além da perspectiva técnica, em que se associam teoria e prática, é também estimulada a criação de uma visão crítica referente ao por que aprender, para que aprender, e qual o

significado que tem esse ensinamento no contexto social do qual se faz parte e de que interesses se está ao serviço.

A construção e o desenvolvimento de competências processa-se, não só pela articulação estreita entre teoria e prática, mas também através da crítica que possibilita clareza à ação e estimula a interdisciplinaridade.

### **Interdisciplinaridade**

No que se refere à educação, todo o sistema educativo tem privilegiado a separação e até mesmo a segregação das disciplinas. Pesa, sobre isso, uma hierarquia velada entre os saberes, que não responde aos desafios atuais, apresentados pela sociedade complexa do final deste milénio. Acrescem as novas teorias da aprendizagem que rompem, definitivamente, com a ideia de que o professor, por estar pronto, ensina e o estudante, por estar em formação, aprende. Eis por que a contribuição da interdisciplinaridade, segundo Possamai (2003), como metodologia para o Ensino Superior, pode contribuir para a formação de novas compreensões da realidade, de modo a atender os seus desafios.

A interdisciplinaridade começa no entendimento de que a complexidade dos mundos físico e social requer que as disciplinas se articulem, superando a fragmentação e o distanciamento, para que possamos conhecer mais e melhor (Pereira, 2002).

Objetivando promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, e com o enfoque no homem como pilar mestre na produção de conhecimento, os Departamentos de Administração e de Comércio Exterior, gestores do Curso de Administração, nas várias habilitações oferecidas, desenvolvem atuação sistemática, de carácter individual e coletivo, no sentido que proporcionar os estímulos necessários à concretização de uma visão holística, não só focada no campo da Administração, mas também na interação com outras ciências, direcionada a tornar o curso um amplo laboratório de conhecimento/pensamento.

Neste contexto, justifica-se o porquê de lidar com a interdisciplinaridade, mesmo ainda sem um sentido único, pois o “seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (Fazenda, 1995, p 31).

A preocupação com esse aspeto começa já na estruturação curricular do curso, com o intuito de contemplar o seu carácter generalista e, ao mesmo tempo, atender às especificidades de cada habilitação. Nos primeiros anos, já são oferecidas várias disciplinas de outras ciências, consideradas de

formação básica para o administrador, tais como, a filosofia, a psicologia, a sociologia, a economia, a estatística, a matemática e o direito, a par das consideradas inerentes ao campo da Administração. Nos últimos anos, são oferecidas as disciplinas de formação complementar, entre estas, as consideradas abertas, cujo propósito é minimizar a rigidez dos programas e ementários já estabelecidos previamente, assim como, abrir espaço para a discussão de temas emergentes, oriundos da realidade atual das organizações, da comunidade e do mercado de trabalho.

O desenvolvimento de projetos de cunho prático, tais como, pesquisas desenvolvidas pelos estudantes como parte dos trabalhos das disciplinas, mormente no estágio supervisionado, são exemplos típicos de como se desenvolve o princípio da interdisciplinaridade no Curso, pois vincula a teoria com a prática da administração em ambientes organizacionais externos ao meio acadêmico, onde se impõe a visão sistêmica na interpretação de fenômenos extremamente diversificados e complexos do mundo real, seja em nível de diagnóstico, como de intervenção para modificar o *status quo* vigente.

Também no âmbito interno da atuação do Curso, através de reuniões pedagógicas sistemáticas e regulares entre os docentes, é obtida a interação e o diálogo necessário para promover a articulação orgânica de conteúdos e disciplinas, buscando a unidade do saber e superação da visão fragmentada da realidade.

Esta metodologia reforça o estabelecimento de ligação entre as disciplinas, clarificando as suas interfaces e integrando o ensino à realidade, contribuindo para a criação de conhecimentos e habilidades no corpo discente, segundo uma visão interativa e globalizadora, capacitando-o para melhor enfrentar os problemas do mundo atual.

Nas disciplinas de Empreendedorismo, Planeamento e Projetos Estratégicos, Seminários Avançados e Jogos de Empresa, além do Estágio Supervisionado, a prática da interdisciplinaridade acontece naturalmente, por agregar conhecimentos de várias disciplinas. Além disso, como uma estratégia pedagógica específica para a interdisciplinaridade, o Departamento de Administração, para integrar os elementos do currículo do Curso, incentiva o Corpo Docente ao incremento da metodologia de Estudo de Caso.

## **Ensino na Modalidade Semipresencial**

O curso de Administração oferece o ensino na modalidade semipresencial, seguindo as diretrizes da Lei no.9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Portaria 4.059 de 10/12/2004 e os objetivos e normas para oferta da carga horária na modalidade semipresencial, consubstanciadas na Resolução 12/05 do CEPE.

Na primeira série, o curso oferece a modalidade semi-presencial, em uma ou mais das seguintes disciplinas: Metodologia de Pesquisa, Filosofia e Ética, Fundamentos da Administração, Fundamentos da Administração de Marketing e Fundamentos da Administração da Produção e Logística.

Na segunda série, uma ou mais das disciplinas: Organização e Métodos, Teorias da Administração, Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia Política e Sistemas de Informação Empresariais, Sistemas de Informação em Produção e Logística e Sistemas de Informação em Marketing. Na 3ª série, da mesma forma, Administração de Recursos Humanos e Administração de Materiais e Logística e, na 4ª série, Direito Empresarial, Empreendedorismo e Orientação de Estágio.

Cada disciplina iniciará com 20% de sua carga horária à distância, podendo expandir-se até 50% a partir do segundo ano de sua implantação, desde que não ultrapasse os 20% da carga total da grade curricular.

Os programas de aprendizagem serão elaborados de acordo com as especificações estabelecidas, descrevendo: conteúdos, objetivos, atividades, materiais, métodos e processos avaliativos, com a supervisão da coordenação do curso. As atividades planejadas deverão ser altamente motivadoras, interativas, autoinstrucionais, ilustrativas ampliando ou complementando os conteúdos trabalhados no ensino presencial.

Os meios eletrônicos serão via Internet utilizando-se o site da UCRS e outros conforme definidos pela Instituição, utilizando-se as ferramentas de interação, compartilhar a educação, através dos grupos de discussão, trabalhos, fóruns, chats, murais, blogs, enquetes, disco virtual e favoritos, exercícios a partir de material impresso e, além disso, o e-mail e o telefone como recursos de apoio para os estudantes.

Professores e estudantes recebem formação para utilização destas ferramentas, através de cursos de capacitação, demonstrações em sala de aula e acompanhamento pedagógico e técnico pela coordenação do Departamento de Administração.

O projeto de ensino à distância deverá privilegiar uma metodologia centrada no estudante, que possibilite acompanhar o desenvolvimento das suas competências cognitivas, habilidades e atitudes, com o professor como gestor e auxiliar deste processo.

As atividades realizadas à distância serão avaliadas considerando critérios de participação, frequência, comprometimento com os prazos estabelecidos, qualidade quanto ao conteúdo do material produzido, criatividade e criticidade e farão parte, percentualmente, da avaliação presencial.

Professor e estudante atuarão de forma colaborativa, isto é, ao avaliar a aprendizagem do estudante levar-se-á em conta os objetivos traçados no planejamento do curso e, também, os objetivos e expectativas dos estudantes, bem como, a sua participação na disciplina, o seu nível educacional, conhecimento e familiaridade com a tecnologia e aprendizagem *on-line*. A avaliação deverá considerar o ritmo de cada estudante no processo de aprendizagem e ajudá-lo a desenvolver as suas habilidades, considerando e estando muito atento às suas dificuldades para que ele alcance os objetivos propostos, que deverá transmitir segurança para que o estudante visualize se está indo na direção correta, estimulando, assim, a autonomia.

### **Fundamentos da Avaliação Escolar**

A avaliação é uma atividade que tem por função diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. O objetivo nuclear da instituição é o ensino e a pesquisa, portanto, o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo estudante deve ser avaliado.

A avaliação é um “processo” participativo e global. Pressupõe um procedimento norteador das ações dos professores e estudantes em direção aos objetivos. Valoriza o crescimento do estudante em função de seu próprio caminhar. Sem o entendimento do ato de educar e de avaliar como processo, o estudante tende a indisciplinar-se e, por sua vez, o professor tende a posturas coercivas, criando-se um ciclo vicioso e maléfico, que acaba com a construção de novos conhecimentos, com os talentos, com a cientificidade e com a profissionalização.

A principal função da avaliação é subsidiar o professor, a equipa escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. O diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido, portanto, não como um veredito que irá culpar ou absolver o estudante, mas sim como uma análise da situação escolar atual do estudante, em função das condições de ensino que estão a ser oferecidas. Avaliar exige que se defina onde se quer chegar e, ainda, que se estabeleçam critérios, para, em seguida, se escolherem os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados.

A avaliação instrumentaliza o professor e o curso no planeamento e/ou replaneamento das suas ações, fornecendo, também, especialmente ao professor, informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza. Aos estudantes, fornece *feedback* sobre o seu desempenho e aprendizagem.

Definir, através de nota ou conceito, as dificuldades e facilidades do estudante é apenas um recurso simplificado, que identifica a posição do estudante numa escala. A avaliação também é contraindicada para fazer um diagnóstico sobre a personalidade do estudante, pois a sua abrangência limita-se aos objetivos do ensino presentes no programa escolar. O apuramento do rendimento por disciplina será efetuado por meio de nota de 0 (zero) a 10 (dez). A avaliação, preferencialmente, deverá constar de mais de uma prova e/ou trabalho, relatório ou outras formas de apresentação.

A média das notas referentes à avaliação de um conjunto programático deverá corresponder a um bimestre, num total de quatro por ano letivo;

Os critérios de pesos e notas mínimas para promoção são os mesmos estabelecidos pela Universidade, bem como os referentes à 2ª chamada e revisão de provas;

Logo que as provas ou qualquer outro instrumento de avaliação estejam corrigidas, deverão ser comentadas pelo professor, com a classe, e feita a correção de forma coletiva, distribuindo-se aos estudantes o instrumento de avaliação, com exceção do exame final, que deve ser arquivado.

A nota não pode ser considerada como um fim em si mesma. Ela é apenas a representação do julgamento do rendimento escolar. O compromisso maior é com a aquisição de determinados conhecimentos, e não com a conquista de determinados pontos que garantam, ou não, o sucesso

## **Diretrizes Gerais sobre a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**

O professor não deverá perder de vista que, na avaliação da aprendizagem está implícita a avaliação do ensino. Quem na verdade teria deixado de acertar, face a um resultado avaliativo onde a maioria dos estudantes erraram ou não responderam? O avaliador ou o avaliado?

O posicionamento do professor deve ser o de educador, ensinando e empreendendo todo o esforço para que o estudante aprenda e, nesse sentido, a ênfase da avaliação recai no acompanhamento e ajuda ao estudante, reforçando o seu carácter processual.

O curso de Administração opta pela avaliação formativa, que busca a verificação do rendimento do graduando durante o processo, ou seja, no transcorrer do ensino. Este procedimento viabiliza a correção do ensino ou a mudança de rumos que levem a uma melhor aprendizagem: a avaliação é efetuada durante, e não após o processo do ensino.

A proposição de problemas ou de situações para análise e soluções ou comentários é preferencial, pois leva o estudante a uma noção do todo, a pensar, a raciocinar, a definir-se por uma solução entre diversas variáveis.

Já a verificação, através de questões objetivas, busca a mensuração de um conjunto de conhecimentos não estruturado, muitas vezes decorado e apenas repetido e, por isso, só deverá ser utilizada em situação de exceção.

As questões deverão ser colocadas ao estudante, de forma a despertar-lhe o entusiasmo e a motivação pela oportunidade de demonstrar que está crescendo no rumo da profissão que escolheu, bem como, de que pode provar com conclusões próprias que passam a ser produção de novos conhecimentos.

As avaliações devem ser consentâneas com o objetivo de não se colocar no mercado de trabalho meros reprodutores de conhecimento.

Como o ensino deve ser tido como um processo em busca de qualidade crescente, a sua avaliação deve ser efetuada a intervalos mais curtos possível, para ensejarem a correção dos não acertos no menor tempo possível, ou demonstrar ao estudante e também ao professor, que estão caminhando realmente à procura do mesmo objetivo.

De entre as formas de avaliar mais utilizadas, pode ser destacada a prova escrita que, por sua vez, pode ser preparada de várias maneiras, como por exemplo solicitando ao estudante identificações, comparações, análises de texto, aplicação de um conhecimento, esquemas, sínteses, múltipla escolha.

As provas orais podem levar o estudante a expressar as suas opiniões, levantar hipóteses, construir novas questões, ora avaliando através de sua participação e atuação, ora através da autoavaliação.

Trabalhos de pesquisa bibliográfica e/ou de campo, redigidos de acordo com os princípios da metodologia científica, podem ser um excelente instrumento de avaliação, assim como, a elaboração e a coordenação de seminários. É recomendada a realização de algumas tarefas em grupo, para que os estudantes se auxiliem nas dificuldades (princípio da interação entre iguais), mas deve ser garantido o acompanhamento de cada estudante, a partir de avaliações individuais em todas as etapas do processo.

O professor deve estar atento para não empobrecer o seu processo avaliativo, aplicando só um tipo de instrumento. O educador deve usar várias formas de avaliar, aplicando instrumentos diversos para as diferentes e sucessivas experiências de aprendizagem a que os estudantes são submetidos.

Recomenda-se ao professor definir o sistema de avaliação com a participação dos estudantes, como forma de obter um melhor entendimento dos critérios estabelecidos, assim como, um maior comprometimento para a busca de resultados de aprendizagem mais efetivos.

Devem ser evitadas averiguações com fins coercivos e/ou punitivos, materializadas através de provas surpresa, provas com armadilhas nos testes, provas que os estudantes “vão ver” e outras similares.

Por outro lado, devem também ser evitadas provas com utilização de procedimentos demasiadamente facilitadores, não necessariamente de aprendizagem, mas de obtenção de nota, como por exemplo, realização de provas sempre em grupo, ou provas sempre com consulta, elaboradas com questões que se limitam a exigir conhecimento ou compreensão do conteúdo, não demandando qualquer avanço analítico, a partir dos textos de referência, etc.

Não se aconselha também punir o estudante nas notas em decorrência da falta de assiduidade do estudante. Notas avaliam o rendimento escolar e a assiduidade é verificada pela frequência. Alguns professores, no entanto, “laureiam” os estudantes nas notas, em caso de alta frequência, procedimento que pode ser utilizado, como forma de estimular o estudante.

O apuramento do rendimento por disciplina será efetuada por meio de nota de 0 (zero) a 10 (dez):

- A avaliação, preferencialmente, deverá constar de mais de uma prova e/ou trabalho, relatório ou outras formas de apresentação;

- A média das notas referentes a avaliação de um conjunto programático deverá corresponder a um bimestre, num total de quatro por ano letivo;
- Os critérios de pesos e notas mínimas para promoção são os mesmos estabelecidos pela Universidade, bem como, os referentes à 2ª chamada e revisão de provas;
- Logo que as provas ou qualquer outro instrumento de avaliação estejam corrigidas, deverão ser comentados pelo professor com a classe, e feita a correção de forma coletiva, distribuindo-se aos estudantes o instrumento de avaliação, com exceção do exame final que deve ser arquivado.

A nota não pode ser considerada como um fim em si mesma. Ela é apenas a representação do julgamento do rendimento escolar. O compromisso maior é com a aquisição de determinados conhecimentos, e não com a conquista de determinados pontos que garantam, ou não, o sucesso do estudante.

### **Integração entre graduação e pós-graduação**

O corpo docente do Curso de Administração, ciente de que o processo de aquisição de conhecimentos é permanente, procura inculcar na mente dos graduandos, ao longo do Curso, a importância do aperfeiçoamento constante, incentivando-os a praticar o princípio da educação continuada ao longo da vida.

Nesse sentido, intensifica junto aos estudantes concluintes do Curso, a divulgação das oportunidades e opções existentes em cursos de pós-graduação, na própria UCRS ou em outras instituições, ao nível da especialização, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, promovendo encontros, em articulação com a Coordenação de Pós-Graduação, para motivar os graduandos a buscarem alternativas para o desenvolvimento das suas carreiras.

Dependendo do interesse demonstrado pelos estudantes concluintes do Curso, o Departamento de Administração sugere a criação de cursos compatíveis com as necessidades evidenciadas, para atender esta demanda.

Incentivo especial à educação contínua é dado pelos professores àqueles estudantes que demonstram, ao longo do curso, grande potencial para os estudos, desempenho superior e grande vocação para o ensino e a pesquisa.

## **Pesquisa e extensão**

O Curso de Administração instituiu linhas de pesquisa nas seguintes áreas:

- Recursos Humanos;
- Financeira e Orçamentária;
- Marketing;
- Produção Industrial e de Serviços;
- Materiais e Logística;
- Tecnologia de Informação;
- Meio Ambiente;
- Qualidade e Produtividade;
- Planejamento Estratégico;
- Teorias da Administração e das Organizações;
- Empreendedorismo.

Foi criada a Empresa (nome da empresa) para dar suporte às atividades de interação com a comunidade empresarial da região, além de possibilitar o aprimoramento da prática de administração e da consultoria organizacional por parte dos acadêmicos.

As atividades de pesquisa e extensão serão incentivadas através da oferta de bolsas para os acadêmicos.

### **4.4 Opções metodológicas**

A metodologia remete para a natureza do estudo nas diferentes modalidades da pesquisa científica.

De acordo com Gil (2002) as pesquisas podem ter natureza exploratória (cujo objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito); descritiva (cujo objetivo é descrever características de determinadas populações ou fenômenos); e explicativa (identificando os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos).

Entretanto, a metodologia não se confunde com método científico, pois este se refere ao conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos empregues na pesquisa.

Com relação a esses procedimentos, Gil (2002) considera que as pesquisas podem ser classificadas como bibliográfica (desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos); documental (desenvolvida sobre material que não recebeu ainda um tratamento analítico); experimental (em que se determina e se selecionam variáveis que seriam capazes de influenciá-lo); levantamento (em que se procede à interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer); estudo de campo (que procura o aprofundamento de uma realidade específica); estudo de caso (que corresponde a estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos); e pesquisa ação (realizada em ação coletiva entre o pesquisador e os participantes).

Seguindo a taxonomia proposta por Gil (2002) quanto aos fins, a pesquisa aqui proposta tem natureza descritiva e explicativa, pois pretende expor o objeto em estudo por meio de população específica (sujeitos da pesquisa), possibilitando o estabelecimento de relações entre ambos, utilizando técnica padronizada de coleta de dados e de identificação de fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Quanto aos meios, classifica-se como estudo de caso, sendo o 'caso' a licenciatura em Administração, que parece estar desconhecida das necessidades da prática profissional, na medida em que se trata de investigação empírica, realizada em local que dispõe de elementos para explicar o fenômeno estudado. Buscando aprofundar os conhecimentos sobre esta população, seu objetivo é obter informações.

Numa investigação quantitativa de natureza descritiva e interpretativa pode considerar-se um conjunto de estratégias de investigação que encerram um conjunto de competências, pressupostos e práticas que o investigador adota, nas quais se incluem, entre outras, o estudo de caso (Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Denzin & Lincoln, 2000).

A metodologia quantitativa permite "a observação, por meio de perguntas diretas e indiretas, de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas susceptíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa" (Almeida & Pinto, 1995, pp. 94-95).

Este método permite-nos analisar populações amplas, que exigem a constituição de amostras o mais representativas possível da população em estudo. É a operacionalização de técnicas mais ou menos estandardizadas, como por exemplo o inquérito por questionário, que permite realizar uma análise quantitativa das informações recolhidas, de modo a possibilitar generalizações.

Procedeu-se à elaboração de quatro questionários: aos estudantes ingressantes, aos estudantes concluintes, aos estudantes egressos e aos professores, todos do Curso de Administração da UCRS e, no final, ao tratamento e análise estatística dos dados obtidos.

Com o questionário aplicado aos estudantes ingressantes do curso de Administração da UCRS pretendeu-se conhecer primeiramente o perfil destes, por faixa etária, género, nível sócio económico, sua origem do ensino médio, se oriundos do ensino público ou privado, se de cursos regulares ou profissionalizantes, sua motivação pela escolha deste curso, suas expectativas quanto ao que o currículo do curso contribuirá para a sua formação académica e, principalmente, o preparar para atuar no mercado de trabalho, no campo da Administração nas suas diversas áreas, bem como, as suas expectativas quanto às práticas pedagógicas a serem utilizadas pelos professores e formas avaliativas do seu desempenho, tanto técnico, como científico.

Com o questionário aplicado aos estudantes concluintes do curso de Administração da UCRS, pretendeu-se conhecer, inicialmente, o seu perfil, por faixa etária, género, estado civil, nível sócio económico, se estagiou ou trabalhou na área de Administração durante o curso, verificando como foi o seu desempenho durante o curso, se se identificou com o mesmo e, principalmente, a forma como foram aplicadas as práticas pedagógicas pelos professores, desde os conteúdos programáticos, passando por técnicas inovadoras, atividades integradoras, até ao processo avaliativo.

Já com o questionário aplicado aos estudantes egressos do curso de Administração da UCRS dos últimos 10 anos, pretendeu-se traçar seu perfil, principalmente em sua condição sócio económica, sua formação continuada e sua atuação profissional. Nas respostas, buscou-se verificar a visão do estudante egresso quanto ao currículo do curso e sua influência na atuação profissional do mesmo, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, desde os conteúdos técnico-científicos, alternativas inovadoras de ensino, atividades integradoras entre teoria e prática, permitindo a aprendizagem sistêmica, até o modelo de avaliação aplicado.

O quarto questionário, aplicado aos professores do curso de Administração da UCRS, teve como objetivo traçar o perfil do corpo docente quanto à sua faixa etária, género, tempo dedicado à docência, sua formação académica e dedicação à vida profissional além da docência.

Nas indagações específicas sobre as práticas pedagógicas, procurou-se verificar as influências para a sua atuação em sala de aula, na abordagem dos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula, assim como, na forma como procuram atualizar-se tanto nas práticas quanto nos conteúdos, de acordo com a dinamicidade do ensino de Administração no Brasil e no Mundo.

Também se buscou verificar as modalidades escolhidas pelos professores, na forma como conduzem a sua formação contínua, assim como, a sua opinião sobre o Programa de Profissionalização Docente lecionado na UCRS, desde os temas oferecidos até à sua participação e contribuição.

Como objetivo final buscou-se verificar as técnicas avaliativas utilizadas pelos professores, para confrontar-se com a visão dos estudantes, tanto ingressantes, quanto concluintes e egressos.

No que respeita à dimensão qualitativa, procedeu-se à realização de uma análise comparativa entre as respostas dos estudantes ingressantes, concluintes e egressos, todos do curso de Administração da UCRS, com a finalidade de confrontar as suas expectativas e realidades da formação académica e profissional, em todos os seus aspetos.

Procedeu-se, também, a uma análise comparativa entre a visão dos estudantes concluintes e egressos sobre as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, com aquelas utilizadas por eles na mesma dimensão. Analisou-se, também, o Programa de Profissionalização Docente institucional da UCRS, com o intuito de buscar formas inovadoras para a formação contínua dos professores do curso de Administração.

Por fim, procedeu-se a uma análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico do curso, em todos os seus aspetos. Com esta diversidade de métodos de recolha de dados pretendeu-se compreender as necessidades de formação dos estudantes do curso para a sua atuação profissional.

#### **4.5 Participantes**

Definido o campo de estudo da investigação, ou seja, o ensino de Administração no Brasil, o panorama institucional da UCRS, bem como, o Projeto Político Pedagógico do curso de Administração da UCRS, adotou-se o critério de seleção, como coloca Luna (1998), sendo este o público de participantes possuidores da informação acerca da problematização investigada. Os participantes escolhidos, no caso do nosso objeto de estudo, demonstraram-se disponíveis para comunicar e, principalmente, a fazer contato com o investigador.

Assim, foram convidados a participar desta pesquisa um conjunto de professores e de estudantes vinculados ao curso de Administração, compondo os participantes na investigação, divididos em quatro grupos, conforme apresentamos na tabela 1:

**Tabela 1 - Participantes**

Grupos	Número total no curso de Administração	Número de participantes
Grupo 1 – Professores	64 (100%)	55 (85,93%)
Grupo 2 - Estudantes egressos	1.529(100%)	112 (7,33 %)
Grupo 3 - Estudantes concluintes	132 (100%)	71 (53,80%)
Ponto 4 – Estudantes ingressantes	215 (100%)	185 (86,04%)

- Egressos – trata-se do grupo de estudantes que concluiu o curso de Administração nos últimos 10 anos. Este critério de seleção justifica-se, pois com um tempo superior a 10 anos, os estudantes egressos já não teriam uma clara lembrança de como foram as práticas pedagógicas do curso que eles cursaram, podendo assim distorcer o resultado desejado pelo investigador;
- Concluintes – trata-se do grupo de estudantes que já ultrapassou 90% do currículo do curso de graduação em Administração;
- Ingressantes – trata-se do grupo de estudantes que está no início do primeiro ano letivo do currículo do curso de graduação em Administração; e
- Professores – trata-se do grupo de professores efetivos atuantes em sala de aula.

Nesta conjuntura estrutural da pesquisa, os quatro grupos ofereceram conteúdos para três vertentes analíticas: a primeira relativa ao viés da prática pedagógica, a segunda sobre o viés da estrutura curricular e a terceira referente ao viés da formação profissional.

Destaca-se, ainda, que os quatro grupos de inquiridos representaram uma parcela selecionada do universo do curso de Administração da UCRS, sendo escolhidos através de três critérios:

- Conveniência (facilidade para o desenvolvimento da pesquisa);
- Acessibilidade do pesquisador; e
- Representatividade, uma vez que o público visado é considerado ideal para o estudo, por estar envolvido com o curso de Administração, implicando ter em conta que possui informações sobre o tema central.

Dessa forma, o número de inquiridos para cada grupo, comportou com eficiência a análise probabilística, amparando procedimentos estatísticos.

Todos os indivíduos integrantes dos quatro grupos objeto de estudo acordaram e consentiram com suas participações na pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), que estabeleceu:

- Participação voluntária de cada participante, havendo inclusive a possibilidade de se retirar da pesquisa sem penalização;
- Confidencialidade dos dados de cada participante, mantendo o sigilo e o anonimato; e
- Papel de salvaguardar a propriedade intelectual dos resultados obtidos com a pesquisa, que será de propriedade do autor da pesquisa (CNS, 1996).

Importa ressaltar que os participantes selecionados delimitaram as fases da investigação, ou seja, permitiram a captação de percepções dos quatro grupos sobre a problematização em pauta, não se admitindo generalizações de qualquer lugar e em qualquer tempo, aquém dos participantes selecionados.

#### **4.5.1 . Caracterização de cada grupo de inquiridos**

Os participantes da pesquisa são professores, estudantes egressos, estudantes concluintes e estudantes ingressantes do Curso de Administração da UCRS, os quais serão caracterizados por grupo.

##### **4.5.1.1 Grupo 1 – Professores**

O grupo 1 foi formado por professores em atividade, num total de 55 indivíduos. O Questionário A (APÊNDICE 2) foi aplicado junto ao grupo 1, não havendo nenhum caso de abstenção entre os inquiridos, todos eles responderam a todas as indagações. Conforme já salientado, a parte inicial do Questionário A, mais precisamente as oito primeiras indagações, caracterizaram o grupo 1 (características primárias e secundárias).

A Tabela 2 representa as características primárias do grupo 1, através das variáveis gênero e faixa etária.

**Tabela 2** - Caracterização do grupo 1

Variáveis	Valores	% (n 55 = 100%)
Gênero	Feminino	20
	Masculino	80
Faixa etária	Até 30 anos	2
	Entre 31 e 40 anos	11
	Entre 41 e 50 anos	31
	Entre 51 e 60 anos	34
	Mais de 61 anos	22

Com base na tabela 2, verificamos que o grupo 1 é formado por maioria masculina, sendo 80% homens e apenas 20% mulheres. Já no quesito faixa etária, averiguou-se que a maioria tem idades entre os 51 e 60 anos, sendo representada por 34% do grupo 1, seguida pelos demais escalões etários: entre 41 e 50 (31%), mais de 61 (22%), entre 31 e 40 (11%) e até 30 (2%). Assim, a grande maioria dos professores são homens e com idade entre 41 e 60 anos, totalizando 65%, o que demonstra que o perfil do corpo docente do curso são profissionais com grande experiência pessoal.

A tabela 3 representa as características secundárias do grupo 1, estabelecidas através de variáveis relativas ao histórico profissional dos inquiridos, abrangendo considerações sobre formação acadêmica, docência e atividade fora da docência.

**Tabela 3** - Historial Profissional do grupo 1

Variáveis	Valores	% (n 55 = 100%)
Tempo de serviço como docente no ensino superior	Até 3 anos	3
	Até 5 anos	2
	Até 10 anos	24
	Até 15 anos	20
	Até 20 anos	13
	Até 30 anos	25
	Mais de 30 anos	13
Como se tornou docente do ensino superior	Convite de alguém	59
	Alguma instituição de ensino	6
	Buscando esta oportunidade	35
Curso de graduação acadêmica	Administração	64
	Outros	36
Tipo de especialização	Na área de Administração	65
	Não na área de Administração	33
	Nenhuma	2
Tipo de Mestrado	Na área de Administração	48

	Não na área de Administração	38
	Nenhuma	14
Tipo de Doutorado	Na área de Administração	22
	Não na área de Administração	9
	Nenhuma	69
Carga horária	Até 12 horas	29
	Entre 13 e 20 horas	46
	Entre 21 e 30 horas	16
	Entre 31 e 40 horas	9
Exerce atividade profissional além da docência	Sim	65
	Não	35

Na tabela 3, averiguamos que a maioria são professores com até 30 anos de tempo de serviço, sendo esta 25% dos inquiridos, seguida pelos demais escalões de tempo de serviço: entre até 10 anos (24%), até 15 anos (20%), até 20 anos (13%), mais de 30 anos (13%), até 3 anos (3%) e até 5 anos (2%), o que demonstra claramente que o corpo docente do curso é formado por professores com vasta experiência na docência, pois considerando aqueles que lecionam há 30 anos e os com mais de 30 anos perfazem 38% .

Constatou-se, ainda, que a maior parte dos docentes iniciou a carreira acadêmica por convite de alguém, representando 59% dos inquiridos, os demais docentes, foi pela busca de oportunidade (35%) e por alguma instituição de ensino (6%).

Em relação às habilitações acadêmicas, a tabela 3 destaca que mais de metade dos participantes possui graduação em Administração, sendo 64% dos participantes, os demais possuem formação em outras áreas (36%).

Quanto ao tipo de especialização, na tabela 3 averigua-se que a maioria dos inquiridos a realizaram na área da Administração, tendo representatividade de 65%, havendo participantes com especialização em outra área (33%) e sem especialização (2%).

Quanto ao curso de mestrado, conforme tabela 3, a maioria realizaram-no na área da Administração, com representatividade de 48%, existindo participantes com mestrado em outra área (38%) e sem mestrado (14%), número este considerado alto, tendo em vista a vasta oferta de cursos de mestrado no presente momento e a necessidade de formação contínua desejada pela instituição e pelo curso. Também na tabela 3, no que se refere ao nível de doutoramento percebe-se apenas 31% dos professores do curso possuem Doutoramento, sendo que a maioria na área de Administração, 22% do total e 69% não possuem Doutoramento.

Averigua-se, ainda, na tabela 3, que a carga horária dos inquiridos é de 13 até 20 horas, assinalado por 46% dos inquiridos, havendo também representações de outros períodos: até 12 horas (29%), entre 21 e 30 horas (16%) e entre 31 e 40 horas (9%), notando-se que 75% dos professores atuam com carga horária de até 20 horas semanais e apenas 25% com carga superior a 20 horas semanais dedicadas à docência no curso, dos quais apenas 9% com carga horária de 31 a 40 horas semanais, sendo estes considerados professores a tempo integral.

Por fim, como última característica a observar na tabela 3, está a atividade profissional, sendo a maioria dos participantes do grupo 1 indivíduos que exercem atividade profissional além da docência, representando 65% dos participantes e, os restantes (35%), não atuam profissionalmente fora do âmbito acadêmico.

Também no que diz respeito às características secundárias do grupo 1, estabelecidas através do viés da capacitação profissional dos indivíduos, apresenta-se a tabela 4, tecendo considerações sobre planeamentos futuros no aprimoramento da formação acadêmica contínua.

**Tabela 4** - Formação acadêmica do grupo 1

Variáveis	Valores	% (n 55 = 100%)
Especialização	Professores com especialização	98
	Em andamento na área de Administração	2
Mestrado	Professores com mestrado	86
	Em andamento na área de Administração	8
	Em andamento não na área de Administração	2
	É projeto futuro fazer na área de Administração	4
Doutoramento	Professores com doutorado	31
	Em andamento na área de Administração	19
	Em andamento não na área de Administração	6
	É projeto futuro fazer na área de Administração	25
	É projeto futuro fazer em qualquer área	19

A tabela 4 destaca que o grupo 1, relativamente ao aprimoramento da formação acadêmica, 98% são professores com especialização e existe uma minoria de 2% de professores com tal capacitação em curso, na área de Administração. Averiguou-se, também, na tabela 4 que, entre os

indivíduos sem mestrado, 10% estão com tal capacitação em curso, sendo 8% na área de Administração e 2% em outra área. Como item final, a tabela 4 representou que, entre os professores sem doutoramento, 25% estão com tal capacitação em curso, sendo 19% na área de Administração e 6% em outra área, contudo mesmo quando esses professores concluírem tal etapa, podemos considerar que ainda serão poucos, destacando ainda que 44% têm apenas como projeto futuro cursar tal capacitação, sendo 25% na área de Administração e 19% em outra área.

Com base nos resultados majoritários obtidos, o grupo 1 possui as características expostas na tabela 5.

**Tabela 5** - Caracterização do grupo 1

Variáveis	% (n 55 = 100%)
Masculino	80
Entre 51 e 60 anos	34
Tempo de serviço como docente no ensino superior até 30 anos	25
Tornou-se docente do ensino superior por convite de alguém	59
Curso de graduação acadêmica Administração	64
Especialização na área de Administração	65
Mestrado na área de Administração	48
Sem doutorado	69
Carga horária semanal entre 13 e 20 horas	46
Exerce atividade profissional além da docência	65

Em síntese, no grupo 1 a maioria dos inquiridos são do sexo masculino e situam-se na faixa etária entre 51 e 60 anos, com graduação na área de Administração e docência de até 30 anos. Porém, apesar da longevidade na experiência profissional, a maioria não possuem doutoramento, prevalecendo a especialização e mestrado na área de Administração. A carga horária semanal de trabalho dos professores é condizente com a situação de que a maioria exercem atividade profissional além da docência, indicando que não há dedicação exclusiva dos professores ao ambiente educacional, justamente, por buscarem complementação de renda via outros meios profissionais. Tal dupla jornada profissional (acadêmica / não acadêmica) acarreta em menos tempo para continuidade de aprimoramento acadêmico, o que é condizente com a situação de, entre os inquiridos, não haver professores com doutoramento.

#### 4.5.1.2 Grupo 2 – Estudantes egressos

O grupo 2 é constituído por estudantes egressos do curso de Administração da UCRS, com sua formação nos últimos 10 anos, constituído por 112 indivíduos. O grupo 2 respondeu ao Questionário B (APÊNDICE 3).

A parte inicial do Questionário B, mais exatamente as cinco primeiras indagações, todas com respostas objetivas pré-estabelecidas, destinou-se à caracterização do grupo 2.

A tabela 6 apresenta as características do grupo 2, tendo por base variáveis como: género, estado civil, faixa etária, nível socioeconómico e tipo de residência (imóvel).

**Tabela 6** - Caracterização do grupo 2

Variáveis	Valores	% (n 112 = 100%)
Género	Feminino	46
	Masculino	54
Estado civil	Solteiro	45
	Casado	47
	Divorciado	5
	Desquitado viúvo	3
Faixa etária	Entre 20 e 25 anos	24
	Entre 26 e 30 anos	18
	Entre 31 e 40 anos	40
	Mais de 40 anos	18
Nível socioeconómico (renda familiar)	Até R\$ 1.500,00	7
	Entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00	20
	Entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00	30
	Entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00	23
	Mais de R\$ 7.000,00	20
Reside em imóvel	Próprio	80
	Alugado	19
	Emprestado	1

Com base na tabela 6, verificamos que o grupo 2 é formado por maioria masculina, sendo 54% homens e 46% mulheres. De entre os indivíduos do grupo 2, verificou-se que a maioria possuiam o estado civil de casado, sendo esta 47% do grupo, os demais estudantes solteiros (45%), divorciados (5%) e divorciado/viúvo (3%). Já na variável faixa etária, constatou-se que a maioria tem idades entre os 31 e os 40 anos, sendo representada por 40% do grupo 2, seguida pelos demais escalões etários: entre 20 e 25 (24%) e, igualmente, entre 26 e 30 (18%) e mais de 40 (18%).

A tabela 6 apresentou ainda o nível socioeconómico do grupo 2, destacando o montante de renda familiar, ficando a maioria no parâmetro de entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00, representada por 30% dos estudantes, seguida pelos demais escalões monetários: entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00 (23%), igualmente de R\$ 1.501,00 até R\$ R\$ 3,000,00 (20%) e de mais de R\$ 7,000,00 (20%), e, por último, até R\$ 1.500,00 (7%).

Como informação final, a tabela 6 mostra que a maioria dos estudantes residem em imóvel próprio, representada por 80%, os demais estudantes residem em imóveis alugados (19%) e emprestados (1%).

Com base nos resultados maioritários obtidos, o grupo 2 possui as características expostas na tabela 7.

**Tabela 7** - Caracterização do grupo 2

Variáveis	% (n 112 = 100%)
Masculino	54
Casado	47
Entre 31 e 40 anos	40
Renda entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00	30
Com imóvel próprio	80

Apura-se que no grupo 2, há uma certa estabilidade de vida, tanto social por ter maioria de indivíduos casados (47%), quanto profissional, por ter maioria de indivíduos com boa renda, sendo 73% acima de R\$ 3.001,00 e imóvel próprio (80%), dados condizentes com a faixa etária dos mesmos, entre 31 e 40 anos. Uma vez que os inquiridos dentro dos estudantes egressos foram os dos últimos 10 anos, pode notar-se claramente que a formação académica e o currículo do curso tem o seu foco voltado para a atuação profissional, trazendo assim uma boa condição financeira dos egressos do curso de Administração da UCRS.

#### **4.5.1.3 Grupo 3 - Estudantes concluintes**

O grupo 3 é composto por estudantes concluintes do curso de Administração da UCRS . Com um montante de 71 indivíduos, o Grupo 3 respondeu ao Questionário C (APÊNDICE 4) aplicado junto aos participantes, sem qualquer abstenção. A parte inicial do Questionário C, precisamente as seis primeiras indagações, caracterizou o grupo 3.

A tabela 8 ressalta as características do grupo 3, guiando-se pelas variáveis como: gênero, estado civil, faixa etária, nível socioeconômico e particularidades, tais como: propriedade de bem (imóvel) e convívio familiar.

**Tabela 8** - Caracterização do grupo 3

Variáveis	Valores	% (n 71 = 100%)
Gênero	Feminino	45
	Masculino	55
Estado civil	Solteiro	73
	Casado	23
	Divorciado	4
	Desquitado viúvo	0
Faixa etária	Entre 16 e 22 anos	72
	Entre 23 e 28 anos	17
	Entre 29 e 35 anos	8
	Mais de 35 anos	3
Nível socioeconômico (renda familiar)	Até R\$ 1.500,00	20
	Entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00	23
	Entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00	38
	Entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00	8
	Mais de R\$ 7.000,00	11
Reside em imóvel	Próprio	77
	Alugado	16
	Emprestado	7
Quantas pessoas residem no imóvel	Até 3 pessoas	49
	Até 5 pessoas	44
	Mais de 5 pessoas	7

Com base na tabela 8, verificamos que o grupo 3 é formado por maioria masculina (55%) e minoria feminina (45%), característica muito similar à dos estudantes egressos do curso. Entre os indivíduos do grupo 3, verificou-se que a maioria (73%) possuíam estado civil solteiro, os demais estudantes concluintes eram casados (23%) e divorciados/viúvo (4%). Já na variável faixa etária, constatou-se que a maioria (72%) tem idades entre 16 e 22 anos, os estudantes estão concluindo a sua formação acadêmica muito cedo, já os restantes estudantes dividiram-se entre os seguintes escalões etários: entre 23 e 28 anos (17%), entre 29 e 35 anos (8%) e mais de 35 anos de idade (3%).

A tabela 8 representa ainda o nível socioeconômico do grupo 3, destacando o montante de renda familiar, ficando a maioria (38%) no parâmetro de entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00, seguida

respectivamente pelos demais escalões monetários: entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00 (23%), até R\$ 1.500,00 (20%), mais de R\$ 7.000,00 (11%) e entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00 (8%), notando-se assim que os estudantes que estão concluindo a sua formação profissional detem uma boa renda já nesta etapa da vida, dando-lhes boas condições para a dedicação aos estudos.

Outra variável que a tabela 8 estabeleceu, foi a propriedade do imóvel que serve como residência, havendo uma maioria (77%) de estudantes concluintes residindo em imóvel próprio, os demais estudantes residem em imóveis alugados (16%) e emprestados (7%).

Por fim, a tabela 8 representa a quantidade de pessoas que residem no mesmo imóvel que o estudante, sendo que a maioria (49%) moram com até três pessoas, os demais estudantes residem com até cinco pessoas (44%) e mais de cinco pessoas (7%).

Com base nos resultados majoritários obtidos, o grupo 3 possui as características expostas na tabela 9.

**Tabela 9** - Caracterização do grupo 3

Variáveis	% (n 71 = 100%)
Masculino	55
Solteiro	73
Entre 16 e 22 anos	72
Renda entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00	38
Com imóvel próprio	77
Residem com até 3 pessoas	49

Constata-se que o grupo 3 é composto por indivíduos jovens com boa estabilidade financeira. Jovens findando o curso de graduação já deram início a vida profissional, portanto, constata-se melhor renda. Porém, pela maioria ser solteira e viver com até três pessoas num imóvel, indicam vínculo de dependência com os pais. Assim, apesar da indicação de boa renda, o grupo 3 apresenta ser composto por indivíduos em busca de novos horizontes, sobretudo, pessoais e profissionais.

#### **4.5.1.4 Grupo 4 – Estudantes ingressantes**

O grupo 4 foi estabelecido por estudantes ingressantes do curso de Administração da Unville no ano de 2016. Com montante de 185 indivíduos, este grupo respondeu ao questionário D (APÊNDICE 5) aplicado junto a todos participantes, sem qualquer abstenção. A parte inicial do

questionário D (APÊNDICE 5), precisamente as seis primeiras questões, estabelecem a caracterização do grupo 4.

A tabela 10 destaca as características do grupo 4, adotando as variáveis como: gênero, estado civil, faixa etária, nível socioeconômico e particularidades como propriedade de bem (imóvel) e como convívio familiar.

**Tabela 10** - Caracterização do Grupo 4

Variáveis	Valores	% (n 185 = 100%)
Gênero	Feminino	63
	Masculino	37
Estado civil	Solteiro	83
	Casado	16
	Divorciado	1
	Desquitado viúvo	0
Faixa etária	Entre 16 e 22 anos	75
	Entre 23 e 28 anos	20
	Entre 29 e 35 anos	5
	Mais de 35 anos	0
Nível socioeconômico (renda familiar)	Até R\$ 1.500,00	34
	Entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00	33
	Entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00	17
	Entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00	7
	Mais de R\$ 7.000,00	9
Reside em imóvel	Próprio	72
	Alugado	21
	Emprestado	7
Quantas pessoas residem no imóvel	Até 3 pessoas	46
	Até 5 pessoas	47
	Mais de 5 pessoas	7

Com base na tabela 10 constatamos que o grupo 4 é formado por maioria (63%) feminina e minoria (37%) masculina, perfil este muito diferente do dos estudantes que concluem o curso no mesmo ano, que teve sua predominância masculina. De entre os estudantes ingressantes participantes na investigação, verificou-se que a maioria (83%) são solteiros, são casados (16%) e divorciados (1%), não havendo nenhum divorciado/viúvo. Já sobre a faixa etária, observou-se que a maioria (75%) tem idades entre os 16 e os 22 anos, notando-se que os estudantes ingressam muito jovens nessa fase de sua formação profissional, os outros estudantes ingressantes dividiram-se entre os seguintes escalões

etários: entre 23 e 28 (20%) e entre 29 e 35 (5%). Observa-se que não houve nenhum indivíduo se situou no escalão etário com mais de 35.

A tabela 10 destacou ainda o nível socioeconómico do grupo 4, averiguando que a maior parte (34%) dos estudantes se situou no parâmetro de até R\$ 1.500,00, os demais inquiridos dividiram-se entre os seguintes escalões monetários: entre R\$ 1.501,00 e R\$ 3.000,00 (33%), entre R\$ 3.001,00 e R\$ 5.000,00 (17%), mais de R\$ 7.000,00 (9%) e entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00 (7%), por serem muito jovens e ainda não estarem atuando no mercado profissional, sua participação financeira na renda familiar leva tal valor para uma baixa renda.

Além desses parâmetros, na tabela 10 apresenta-se também a variável equivalente à propriedade do imóvel que serve como residência, havendo uma maioria (72%) de estudantes ingressantes residindo em imóvel próprio, certamente de seus pais, notando-se que a sua origem é de famílias de boa condição socio-económica, sendo que os restantes residiam em imóveis alugados (21%) e emprestados (7%).

Como variável final da tabela 10, destacou-se a quantidade de pessoas que residem no mesmo imóvel que o estudante, sendo que a maior parte (46%) mora com até cinco pessoas, enquanto que os demais estudantes residem com até três pessoas (46%) e mais de cinco pessoas (7%).

Com base nos resultados maioritários obtidos, o grupo 4 possui as características expostas na tabela 11.

**Tabela 11** - Caracterização do grupo 4

Variáveis	% (n 71 = 100%)
Feminino	63
Solteiro	83
Entre 16 e 22 anos	75
Renda até R\$ 1.500,00	34
Com imóvel próprio	72
Residem com até 5 pessoas	47

Verifica-se que o grupo 3 é composto por indivíduos jovens com fragilidade financeira. Jovens iniciando o curso de graduação ainda estão iniciando a vida profissional, o que condiz com a baixa renda da maioria dos estudantes ingressantes. Contudo, pelo facto de a maioria serem solteiros (as) e

viverem com até cinco pessoas num imóvel, indica vínculo de dependência com pais, porém, com estabilidade de viver em imóvel próprio e maior tempo para a dedicação aos estudos.

## **4.6. Tratamento e análise dos dados**

### **4.6.1. Dados quantitativos**

Os questionários foram padronizados, ou seja, cada grupo de participantes teve direcionamento específico de indagações. Neste contexto, os questionários tiveram diferentes metodologias de indagações, a saber:

- Questões objetivas – tiveram as suas respostas pré-estabelecidas para escolha do entrevistado, sendo de ordem quantitativa; (Gil, 2002)
- Questões com escalas de concordância – permitiram aproximação com os inquiridos, constatando por meio de escalas do tipo Likert nível de concordância crescente, variando entre escolhas de respostas com diferenciais semânticos (ruim, muito ruim, regular, bom e muito bom ou discordo completamente, discordo, nem concordo/nem discordo, concordo e concordo completamente), sendo de ordem quantitativa (Likert, 1982).

Todas as formas de indagação visaram investigar três perspectivas, a saber:

- Distanciamento dos conteúdos oferecidos no curso de Administração em relação aos conteúdos necessários à prática pedagógica;
- Percepção sobre os currículos dos cursos de Administração; e
- Visão geral sobre o curso de Administração da UCRS.

Os resultados obtidos com as perguntas objetivas foram analisados com recurso à estatística descritiva. Além dos cálculos percentuais, no caso das escalas do tipo Likert adotou-se o apuramento deste tipo de metodologia, em que: palavras com diferenciais semânticos são oferecidas como opções de respostas, sendo que cada uma delas corresponde a numeral de escala. No caso desta pesquisa, estipularam-se dois blocos de palavras com diferenciais semânticos com respectivas escalas numerais, conforme se especifica na tabela 12 (Likert, 1982).

**Tabela 12** - Blocos de palavras para uso da escla Likert

Bloco 1	Bloco 2	Escalas
Nada importante	Nenhuma concordância	1
Pouco importante	Pouca concordância	2
Média importância	Média concordância	3
Importante	Concordo	4
Muito importante	Muita concordância	5

Averigua-se que quanto menor a aproximação de opinião do inquirido, menor é a representação numérica. Por conseguinte, quanto maior a empatia do inquirido, maior é a representação numeral. Essas representações numerais são tidas como escalas, posto cada resposta obtida com os inquiridos ter valor numérico, alto, intermédio ou baixo. As escalas são usadas para apuramento da questão, visto que para a resposta de cada entrevistado se obtém número de escala distinto, podendo assim haver soma destes números, obtidos em cada resposta, formando mensuração do resultado da questão. Essa mensuração deve ser comparada a parâmetros de limite máximo, médio e mínimo, onde:

- Limite pontuação máxima - situação em que todos os inquiridos escolheriam a escala mais alta, por exemplo, se 10 inquiridos escolhessem resposta de escala 5 (tabela 12 acima) o valor da pontuação máxima limite seria 50;
- Limite pontuação média - valor equivale à metade da pontuação máxima, por exemplo, se o valor da pontuação máxima limite fosse 50 o valor da pontuação média limite seria 25;
- Limite pontuação mínima - situação em que todos os inquiridos escolheriam a escala mais baixa, por exemplo, se 10 inquiridos escolhessem resposta de escala 1 (tabela 12 acima) o valor da pontuação mínima limite seria 10.

Tais limites de pontuação (máxima, média e mínima) permitem, em cada indagação do questionário, comparação com somatório das respostas (números das escalas) dos inquiridos, daí averigua-se a tendência de opinião dos inquiridos para cada questão. O recurso a esse tipo de investigação por meio de escalas visa esmiuçar possibilidades de aproximação com os inquiridos numa pesquisa por meio de questionário (Likert, 1982).

No campo da educação, averiguar tal opinião dos inquiridos possibilita uma abordagem mais ampla e contextualizada do fenómeno que se propõe estudar, levando-se em conta que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (Gatti, 2002, p.12). Esta autora define, ao contextualizar o termo educação, que

essa “é um facto – porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada, onde e como se dá. É uma aproximação desse facto-processo que a pesquisa educacional tenta compreender” (Gatti, 2002, p. 14).

Assim, ao investigar os sentidos que permeiam as práticas profissionais dos estudantes e a formação docente, é necessária a compreensão desse “facto-processo” de forma ampla, contextualizada a partir de uma abordagem sócio histórica e cultural. Considera-se que a abordagem materialista dialética, nesse sentido, é a mais adequada por propor uma interpretação da “realidade como uma totalidade” onde tanto os fatores visíveis como as representações sociais integram um modo de vida condicionado pelo modo de produções específico.

Neste contexto, foi possível compor por meio da apuração dos quatro questionários, laudo representativo, significativo e conclusivo sobre o currículo e o processo de desenvolvimento do mesmo, evidenciando parte das competências que os graduados devem possuir para fazer face às exigências dos contextos de trabalho.

#### **4.6.1.1 Questionário Grupo 1 – Professores**

O grupo 1 relativo aos 55 professores respondentes, que no sub-ítem 4.5.1.1 teve suas características primárias e secundárias apresentadas com base nas oito indagações iniciais do Questionário A (APÊNDICE 2), também contribuiu com opiniões específicas acerca de assuntos pertinentes relacionados com a temática. O Questionário A (APÊNDICE 2), no seu bloco final, contribuiu via nove questões, angariando respostas dos tipos: objetivas e de nível de escalas.

Assim sendo, o Questionário A ( APÊNDICE 2), inicialmente, recorreu a indagações com respostas em escalas de nível de avaliação, conforme especificações metodológicas do sub-ítem anterior 4.5. Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 55 professores inquiridos, constataram-se os níveis mínimo, mediano e máximo de importância ou concordância. As pontuações encontradas apresentam-se conforme especificações da tabela 13.

**Tabela 13** - Pontuações das escalas grupo 1

Bloco 1	Bloco 2	Pontuação das escalas (n=55)
Mínima importância	Mínima concordância	55,0
Média importância	Média concordância	137,5
Máxima importância	Máxima concordância	275,0

#### **4.6.1.2 Questionário Grupo 2 – Estudantes egressos**

O grupo 2, relativo aos 112 estudantes egressos respondentes, que no subitem 4.5.1.2 teve suas características primárias apresentadas com base nas cinco indagações iniciais do Questionário B (APÊNDICE 3), também contribuiu com opiniões específicas acerca de assuntos pertinentes relativos à temática em pauta.

Para tanto, o Questionário B (APÊNDICE 3), no seu bloco final, contribuiu através de mais 21 questões, complementando a parte inicial.

Por meio da fase final do Questionário B, primeiramente, foram adotadas indagações com respostas objetivas, amparadas nas impressões dos estudantes que já findaram o curso de Administração da UCRS no tocante ao contributo do currículo para a sua atuação profissional e formação contínua.

Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 112 estudantes egressos dos últimos 10 anos inquiridos, constatou-se os níveis mínimo, mediano e máximo de importância ou concordância. As pontuações encontradas apresentam-se conforme especificamos na tabela 13.

#### **4.6.1.3. Questionário Grupo 3 – Estudantes concluintes**

O grupo 3, relativo aos 71 estudantes concluintes inquiridos, que no sub-ítem 4.5.1.3 teve suas características primárias apresentadas com base nas seis indagações iniciais do Questionário C (APÊNDICE 4), também contribuiu com opiniões específicas acerca de assuntos pertinentes relacionados com a temática em pauta.

As indagações iniciais dessa parte do questionário C (APÊNDICE 4) computaram respostas objetivas, tratando da investigação de como o ambiente acadêmico do curso de Administração se tornou presente na vida dos estudantes concluintes.

O questionário C (APÊNDICE 4), na sua parte final, contribuiu através de 26 questões, de dois tipos: objetivas e de nível de escalas de concordância, complementando as sete questões iniciais.

Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 112 estudantes egressos dos últimos 10 anos inquiridos, constatou-se os níveis mínimo, mediano e máximo de importância ou concordância. As pontuações encontradas apresentam-se conforme especificações da Tabela 14.

#### **4.6.1.4. Questionário Grupo 4 – Estudantes ingressantes**

O grupo 4, relativo aos 185 estudantes ingressantes inquiridos, que no sub-ítem 4.5.1.4 teve as suas características primárias apresentadas com base nas seis indagações iniciais do questionário D (APÊNDICE 5), destacou avaliações específicas acerca de assuntos pertinentes para a temática em pauta. O questionário D (APÊNDICE 5) apresenta na sua parte final mais 12 questões, complementando as seis questões da parte inicial.

As questões desta parte iniciaram-se recorrendo à ordem objetiva, averiguando variáveis pertinentes à formação académica dos inquiridos, suas expectativas quanto ao currículo do curso e atuação profissional, após a sua conclusão.

Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 112 estudantes egressos dos últimos 10 anos, constatou-se os níveis mínimo, mediano e máximo de importância ou concordância. As pontuações encontradas apresentam-se conforme especificações da tabela 13.

#### **4.6.2 Dados Qualitativos**

Na investigação qualitativa não há um modelo padrão para se proceder à análise dos dados coletados.

Ao usar-se uma metodologia de investigação qualitativa com intuito de obter uma visão mais abrangente, é fundamental que a análise de dados se foque na procura de padrões que possibilitem a descoberta de aspetos importantes sobre o tema investigado.

A análise de conteúdo facilita a descrição sistémica e compreensiva de um assunto com a facilidade de evidenciar e interpretar os dados.

Esta investigação tem o seu foco central no conhecimento do currículo do curso de Administração da UCRS e na prática profissional, em todos os seus aspetos.

Procedeu-se a uma análise do Projeto Político Pedagógico, nas suas várias dimensões, tais como, matriz curricular, práticas pedagógicas e avaliativas, comparativamente com os dados obtidos pelas respostas de questões dos questionários tanto dos professores, quanto dos estudantes egressos, concluintes e ingressantes do curso de Administração da UCRS.

Procedeu-se, também, à análise do documento “Programa de Profissionalização Docente” da UCRS, nas suas normas e comparativamente com dados obtidos pelas respostas a indagações feitas no questionário dos professores, no que tange a sua participação e necessidade de profissionalizar-se na atividade docente.

Na análise levou-se em conta, também, a experiência do investigador, pois o mesmo ocupa a função de coordenador do curso há mais de 15 anos, assim como teve participação direta na construção do “ Projeto Político Pedagógico” do curso, e no “Programa de Profissionalização Docente” da UCRS, por participar como ouvinte em várias oficinas do programa nos últimos anos e como ministrante de oficinas do mesmo programa, também em vários anos.

## **CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentar-se-ão os dados recolhidos e a sua interpretação resultante da investigação realizada.

Atendendo à diversidade de informações, optou-se por delimitar este capítulo em seis subcapítulos distintos, correspondendo cada um deles a um grupo em estudo.

No primeiro subcapítulo apresentam-se os resultados relativos ao questionário aplicado ao grupo 1, formado pelos professores do curso, com foco na sua formação académica, experiência além da docência, práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, processo avaliativo, formação contínua e profissionalização docente.

No segundo subcapítulo, apresentam-se os resultados obtidos e as interpretações do questionário aplicado ao grupo 2, formado pelos estudantes egressos do curso nos últimos 10 anos, com foco nos contributos do currículo do curso de Administração da UCRS na sua atuação profissional.

No terceiro subcapítulo, apresentam-se os resultados obtidos, bem como, as interpretações das respostas do questionário aplicado ao grupo 3, formado pelos estudantes concluintes do curso, com foco na sua visão quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos professores, metodologia de avaliação, a sua formação técnica/científica e preparação para o mercado profissional.

No quarto subcapítulo, apresentam-se os resultados obtidos, assim como, a interpretação das respostas do questionário aplicado ao grupo 3, formado pelos estudantes ingressantes do curso, com foco nas suas expectativas quanto ao currículo do curso, as práticas pedagógicas a serem adotadas pelos professores, metodologia de avaliação, a sua formação técnica/científica, preparação para o mercado profissional e perspectivas de trabalho no campo da Administração e as suas diversas áreas.

No quinto subcapítulo, mostra-se o resultado obtido com a análise do “Projeto Político Pedagógico” do curso, com base na leitura dos documentos nele contidos à luz da experiência do investigador.

Por último, no sexto subcapítulo, apresentam-se os resultados da análise do conteúdo dos documentos legais relativos ao “Programa de Profissionalização Docente”, da UCRS, centrados na experiência do investigador e em confronto com a visão dos professores do curso que participam do programa.

### 5.1 Questionário Grupo 1 - Professores

A primeira indagação com base em escalas averiguou a opinião dos professores sobre o grau de importância de cinco situações relacionadas com as práticas pedagógicas em sala de aula. A tabela 14 apresenta os dados oferecidos pelos professores.

**Tabela 14** - Grau de importância das práticas pedagógicas em sala de aula - Grupo 1

Situações	Escalas	Número de professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55 )
Os exemplos de práticas positivas de seus professores	Nada importante (1)	2	2
	Pouco importante (2)	2	4
	Média importância (3)	11	33
	Importante (4)	23	92
	Muito importante (5)	17	85
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>216</b>
Os exemplos de práticas negativas de seus professores	Nada importante (1)	5	5
	Pouco importante (2)	11	22
	Média importância (3)	15	45
	Importante (4)	11	44
	Muito importante (5)	13	65
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>181</b>
As técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	9	18
	Média importância (3)	19	57
	Importante (4)	20	80
	Muito importante (5)	7	35
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>190</b>
As práticas de sala de outros professores com as quais toma contato em momento de troca de experiências.	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	5	10
	Média importância (3)	16	48
	Importante (4)	21	84
	Muito importante (5)	13	65
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>227</b>
A sua própria experiência, adquirida no decorrer dos anos de docência	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	0	0

Média importância (3)	1	3
Importante (4)	21	84
Muito importante (5)	33	165
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>252</b>

Com base na tabela 14, constata-se que todas as cinco situações investigadas, acerca das práticas pedagógicas em sala de aula, têm um grau de importância acima da pontuação média. Em nível próximo da pontuação máxima se encontra a situação “A sua própria experiência adquirida no decorrer dos anos de docência”, tratando-se para os professores do fator de maior importância na prática pedagógica em sala de aula. Isso explica-se pelo facto de os mesmos terem uma vasta experiência pedagógica em sala de aula, ou seja, um tempo bastante longo na atividade docente.

Em sequência, por ordem de importância apresentam-se as situações: ‘As práticas de sala de outros professores com as quais você toma contacto em momento de trocas de experiências’; ‘As técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação’; e ‘Os exemplos de práticas positivas de seus professores’.

Por último, com menor grau de importância na investigação, porém com pontuação acima da média, encontra-se a situação: ‘Os exemplos de práticas negativas de seus professores’.

Ainda usando cinco escalas de nível de importância, tal qual como na questão anterior, utilizou-se outra questão com base em respostas de escalas. Esta mediu o nível de importância de sete recursos para a abordagem dos conteúdos em sala de aula. A tabela 15 apresenta o nível de importância apontado pelos professores na questão.

**Tabela 15** - Nível de importância dos recursos para a abordagem dos conteúdos em sala de aula - Grupo 1

Recursos	Escalas	Quantidade professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55)
Sua experiência da prática da Administração	Nada importante (1)	1	1
	Pouco importante (2)	4	8
	Média importância (3)	3	9
	Importante (4)	24	96
	Muito importante (5)	23	115
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>229</b>
Livros didáticos completos	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	7	14
	Média importância (3)	16	48
	Importante (4)	19	76
	Muito importante (5)	13	65
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>181</b>
Capítulos de livros	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	3	6
	Média importância (3)	11	33
	Importante (4)	23	92
	Muito importante (5)	18	90
	<b>Total*</b>	<b>55</b>	<b>221</b>
Artigos científicos	Nada importante (1)	2	2
	Pouco importante (2)	11	22
	Média importância (3)	14	42
	Importante (4)	19	76
	Muito importante (5)	9	45
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>187</b>
Reportagens de revistas de circulação nacional	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	9	18
	Média importância (3)	13	39
	Importante (4)	24	96
	Muito importante (5)	9	45
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>198</b>
Reportagens de revistas de circulação internacional	Nada importante (1)	10	10
	Pouco importante (2)	20	40
	Média importância (3)	13	39
	Importante (4)	11	44
	Muito importante (5)	1	5
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>138</b>
Resultados de pesquisa científica e/ou de projetos de extensão	Nada importante (1)	6	6
	Pouco importante (2)	14	28
	Média importância (3)	19	57
	Importante (4)	13	52
	Muito importante (5)	3	15
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>158</b>

Com base na tabela 15, averigua-se que todos os sete recursos investigados, acerca da abordagem aos conteúdos em sala de aula, apresentam nível de importância acima da pontuação média.

Em nível próximo da pontuação máxima se encontra a situação 'Sua experiência da prática da Administração', tratando-se para os professores do fator de maior importância na composição de conteúdo para abordagem em sala de aula.

Em seguida, continuando investigação de ordem de importância encontram-se os recursos: 'Capítulos de livros'; 'Reportagens de revistas de circulação nacional'; 'Artigos científicos'; 'Livros didáticos completos'; e 'Resultados de pesquisa científica e/ou de projetos de extensão'.

Por último, com menor nível de importância na investigação, com pontuação praticamente igual ao nível de ordem média, está o recurso apresentado pelos professores como: 'Reportagens de revistas de circulação internacional'.

A questão seguinte, como as anteriores, também recorreu a respostas em escalas, todavia, em vez do recurso semântico voltado para o nível de importância, adotou-se semântica relacionada com o nível de concordância. A indagação propiciou a coleta de opiniões sobre a relação dos professores com a situação de atualizar-se didaticamente e, além disso, averiguou quais os recursos que seriam pertinentes para tal atualização.

A tabela 16 destaca o nível de concordância no âmbito da atualização didática dos professores.

**Tabela 16** - Atualização didática, Grupo 1

Recursos	Escalas	Quantidade professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55 )
Existe a necessidade de atualização didática	Nenhuma concordância (1)	0	0
	Pouca concordância (2)	4	8
	Média concordância (3)	22	66
	Concordo (4)	23	92
	Muita concordância (5)	6	30
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>196</b>
Leituras por conta própria sobre didática	Nenhuma concordância (1)	27	27
	Pouca concordância (2)	13	26
	Média concordância (3)	5	15
	Concordo (4)	5	20
	Muita concordância (5)	5	25
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>113</b>
A formação continuada oferecida pela UCRS	Nenhuma concordância (1)	19	19
	Pouca concordância (2)	12	24
	Média concordância (3)	7	21
	Concordo (4)	4	16
	Muita concordância (5)	13	65
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>145</b>
Cursos fora da UCRS	Nenhuma concordância (1)	5	5
	Pouca concordância (2)	7	14
	Média concordância (3)	8	24
	Concordo (4)	21	84
	Muita concordância (5)	14	70
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>197</b>
Congressos	Nenhuma concordância (1)	8	8
	Pouca concordância (2)	1	2
	Média concordância (3)	7	21
	Concordo (4)	16	64
	Muita concordância (5)	23	115
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>210</b>
Seminários	Nenhuma concordância (1)	12	12
	Pouca concordância (2)	5	10
	Média concordância (3)	19	57
	Concordo (4)	10	40
	Muita concordância (5)	9	45
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>164</b>

Com base na tabela 16, averigua-se num primeiro instante que mais da metade dos professores concordam com a necessidade de atualização didática, havendo pontuação maior que o nível médio na opção: 'Existe a necessidade de atualização didática'.

Ainda na tabela 16, constata-se que quase todos os recursos de atualização didática se situaram no nível de concordância acima da média. Inclusive dois destes recursos, localizam-se próximo a pontuação máxima, com maior nível de concordância para o seu uso em prol da atualização didática, sendo eles: ‘Congressos’ em primeiro lugar e ‘Cursos fora da UCRS’ em segundo. Já os outros, mais próximos do limite de pontuação média (concordância moderada), apresentam-se como os recursos de aperfeiçoamento didático: ‘Seminários’ e ‘A formação continuada oferecida pela UCRS’. Como último recurso didático, não tão apreciado pelos professores, com pontuação abaixo do nível mediano de concordância, está o recurso: ‘Leituras por conta própria sobre didática’.

Complementando a abordagem da questão anterior, uma nova questão, ainda com base em respostas em escalas, porém, com ordem semântica de nível de importância, investigou se os professores sentiam necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da Administração e, também, quais seriam os recursos preferidos. O resultado obtido com a questão apresenta-se na Tabela 17.

**Tabela 17** - Atualização teórica em administração e recursos - grupo 1

Recursos	Escalas	Quantidade de professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55)
A importância de atualizar-se no campo teórico da Administração	Nada importante (1)	1	1
	Pouco importante (2)	2	4
	Média importância (3)	20	60
	Importante (4)	24	96
	Muito importante (5)	8	40
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Leitura de livros	Nada importante (1)	27	27
	Pouco importante (2)	8	16
	Média importância (3)	5	15
	Importante (4)	9	36
	Muito importante (5)	6	30
	<b>Total</b>		<b>55</b>
A formação continuada oferecida pela UCRS	Nada importante (1)	4	4
	Pouco importante (2)	8	18
	Média importância (3)	8	24
	Importante (4)	9	36
	Muito importante (5)	26	130
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Pesquisa em artigos científicos	Nada importante (1)	14	14
	Pouco importante (2)	18	36
	Média importância (3)	9	27

	Importante (4)	8	32
	Muito importante (5)	6	30
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>139</b>
Reportagens de revistas de circulação nacional	Nada importante (1)	5	5
	Pouco importante (2)	14	28
	Média importância (3)	23	69
	Importante (4)	12	48
	Muito importante (5)	1	5
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>155</b>
Reportagens de revistas de circulação internacional	Nada importante (1)	2	2
	Pouco importante (2)	6	12
	Média importância (3)	12	36
	Importante (4)	19	76
	Muito importante (5)	16	80
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>206</b>

A tabela 17 demonstra que os professores acreditam ser necessária a atualização teórica no campo da Administração, vide a pontuação próxima ao nível máximo de importância.

Dentre os recursos mais importantes para atualização teórica no campo da Administração, com pontuação próxima ao nível máximo, sobressaíram os recursos: 'A formação continuada oferecida pela UCRS' e 'Reportagens de revistas de circulação internacional'. Já os recursos com nível de importância intermédio, com pontuação próxima ou pouco acima do nível médio, encontram-se os seguintes: 'Reportagens de revistas de circulação nacional'.

Como último recurso em importância para atualização teórica no campo da Administração, com pontuação abaixo do nível médio, se destacou: 'Leitura de livros'.

A próxima questão averiguou o nível de importância dos conteúdos na prática pedagógica, ainda valendo-se das escalas em ordem semântica de nível de importância. A tabela 18 representa o resultado obtido na questão.

**Tabela 18** - Importância dos conteúdos na prática pedagógica - Grupo 1

Conteúdos	Escalas	Quantidade de professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55)
Pedagógicos e didáticos	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	3	6
	Média importância (3)	9	27
	Importante (4)	23	92
	Muito importante (5)	20	100
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>225</b>
Técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas no curso de Administração	Nada importante (1)	1	1
	Pouco importante (2)	1	2
	Média importância (3)	8	24
	Importante (4)	23	92
	Muito importante (5)	22	110
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>129</b>
Relacionados às diretrizes institucionais (missão, visão e valores)	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	12	24
	Média importância (3)	17	51
	Importante (4)	17	68
	Muito importante (5)	9	45
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>188</b>
Relacionados ao projeto político-pedagógico do curso	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	3	6
	Média importância (3)	18	54
	Importante (4)	17	68
	Muito importante (5)	17	85
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>213</b>
Relacionados ao perfil dos estudantes e suas expectativas	Nada importante (1)	0	0
	Pouco importante (2)	4	8
	Média importância (3)	12	36
	Importante (4)	17	68
	Muito importante (5)	22	110
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>222</b>

A tabela 18 destaca que os professores dão importância aos conteúdos na formação contínua, posto haver quase a totalidade de situações com pontuação próxima ao nível máximo de importância.

Os conteúdos salientados nas cinco situações distintas apresentadas na tabela 18, sobressai a situação, com pontuação próxima ao nível máximo de importância: 'Conteúdos pedagógicos e didáticos'. Logo em seguida, apareceram situações, ainda com proximidade a pontuação máxima, mas em menor proporção que a anterior, sendo: 'Conteúdos relacionados ao perfil dos estudantes e suas

expectativas’, ‘Conteúdos relacionados ao projeto político-pedagógico do curso’ e ‘Conteúdos relacionados às diretrizes institucionais (missão, visão e valores)’.

Como última situação, única abaixo da pontuação média, surgiram ‘Conteúdos técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas no curso de Administração’.

A questão seguinte aprofundou a investigação acerca da relação dos conteúdos numa formação contínua (cursos, seminários, oficinas, etc.), vinculando-a a realidade da prática pedagógica no âmbito da UCRS, constatando os conteúdos oferecidos e se estes são satisfatórios. A Tabela 19 destaca o resultado obtido.

**Tabela 19** - Nível de concordância de conteúdos na formação continuada na UCRS- Grupo 1

Conteúdos	Escalas	Quantidade professores (n=55)	Pontuação (máxima = 275 / média 137,5 / mínima 55)
A oferta de recursos oferecidos pela UCRS auxilia a prática pedagógica	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	13	26
	Média concordância (3)	18	54
	Concordo (4)	16	64
	Muita concordância (5)	6	30
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Pedagógicos didáticos	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	4	8
	Média concordância (3)	10	30
	Concordo (4)	25	100
	Muita concordância (5)	15	75
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Técnicos e teóricos relacionados com as disciplinas no curso de Administração	Nenhuma concordância (1)	13	13
	Pouca concordância (2)	18	36
	Média concordância (3)	17	51
	Concordo (4)	5	20
	Muita concordância (5)	2	10
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Relacionados com as diretrizes institucionais da UCRS (missão, visão e valores)	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	18	36
	Média concordância (3)	27	81
	Concordo (4)	5	20
	Muita concordância (5)	3	15
	<b>Total</b>		<b>55</b>
Relacionados ao projeto político-pedagógico do curso	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	18	36
	Média concordância (3)	23	69
	Concordo (4)	9	36
	Muita concordância (5)	3	15

	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>158</b>
Relacionados ao perfil dos estudantes e suas expectativas	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	14	28
	Média concordância (3)	20	60
	Concordo (4)	16	64
	Muita concordância (5)	3	15
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>169</b>
Relacionados aos procedimentos internos da UCRS	Nenhuma concordância (1)	6	6
	Pouca concordância (2)	20	40
	Média concordância (3)	17	51
	Concordo (4)	9	36
	Muita concordância (5)	3	15
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>148</b>

A tabela 19 destaca que existe boa concordância dos professores no que diz respeito à ' oferta de recursos oferecidos pela UCRS auxilia a prática pedagógica', visto que o resultado deste questionamento alcançou pontuação acima do nível médio.

No que diz respeito ao questionamento acerca dos seis tipos de conteúdos ofertados na formação continuada na UCRS, destacou-se a situação, com pontuação próxima ao nível máximo de importância, tida como: 'Conteúdos pedagógicos e didáticos'. De igual forma como na questão apresentada na tabela 18. Porém, na tabela 18 não aparecem situações com proximidade a pontuação máxima como na tabela 19. As situações de conteúdo se apresentam pouco acima do nível médio, oferecendo concordância moderada quanto aos: 'Conteúdos relacionados ao perfil dos estudantes e suas expectativas', 'Conteúdos relacionados ao projeto político-pedagógico do curso' e 'Conteúdos relacionados às diretrizes institucionais (missão, visão e valores)'.

Com menor pontuação, sendo a única abaixo da pontuação média, surgem os 'Conteúdos técnicos e teóricos relacionados com as disciplinas no curso de Administração'.

A próxima questão a ser analisada recorreu a respostas objetivas, também tratando da formação continuada específica da UCRS. Sua indagação postou a situação: se seria cabível ou não alguma modificação na oferta de recursos da UCRS na formação continuada. De forma objetiva apurou-se o resultado conforme representado na tabela 20.

**Tabela 20** - Modificação nos recursos de formação continuada da UCRS - Grupo 1

Variáveis	Valores	% (n 55 = 100%)
Modificar	Sim	71
	Não	29

A tabela 20 ressalta que a maioria (70%) dos professores acreditam na necessidade de modificação da oferta de recursos da UCRS, na formação contínua.

A questão seguinte dedicou-se em pesquisar os recursos de prática pedagógica utilizados pelos professores. Para tanto, a indagação ofereceu respostas objetivas em três opções de escolha, que foram apuradas conforme salienta a tabela 21.

**Tabela 21** - Uso de recursos didáticos - Grupo 1

Recurso	Valores	% (n 55 = 100%)
Aulas expositivas	Sim	54,54
	Por vezes	14,55
	Não	30,91
Exposição participativa	Sim	58,19
	Por vezes	25,45
	Não	16,36
Seminários	Sim	20,00
	Por vezes	61,82
	Não	18,18
Debates	Sim	30,91
	Por vezes	45,45
	Não	23,64
Estudos de caso	Sim	40,00
	Por vezes	27,27
	Não	32,73
Simulação	Sim	21,82
	Por vezes	45,45
	Não	32,73
Painel	Sim	25,45
	Por vezes	25,45
	Não	49,10
Visitas técnicas	Sim	21,82
	Por vezes	25,45
	Não	52,73
Apostilas	Sim	23,64
	Por vezes	38,18
	Não	38,18

Estudo dirigido	Sim	30,91
	Por vezes	50,91
	Não	18,18
Filmes	Sim	16,36
	Por vezes	50,91
	Não	32,73
Outros	Sim	29,09
	Por vezes	23,64
	Não	47,27

A tabela 21 destaca que os dois recursos mais adotados pelos professores como técnicas didáticas foram: ‘Exposição participativa’(58,19%) e ‘Aulas expositivas’ (54,54%). Os demais recursos apareceram em termos de popularidade da seguinte forma: ‘Estudos de caso’ (40%), ‘Debates’ (30,91%), ‘Estudo dirigido’(30,91%), ‘Outros’ (29,09%), ‘Painel’ (25,45%), ‘Apostilas’ (23,64%), ‘Simulação’ (21,82%), ‘Visitas técnicas’ (21,82%), ‘Seminários’ (20%) e ‘Filmes’ (16,36%).

A penúltima questão desta parte do Questionário A (APÊNDICE 1) destacou os tipos de recursos de avaliação na prática pedagógica dos professores. O resultado obtido, através de respostas objetivas, apresenta-se na tabela 22.

**Tabela 22** - Recursos de avaliação adotados - Grupo 1

Recurso	Valores	% (n 55 = 100%)
Provas escritas	Sim	90,91
	Não	9,09
Prova oral	Sim	21,82
	Não	78,18
Relatório de visita técnica	Sim	23,64
	Não	76,36
Fichamento	Sim	10,91
	Não	89,09
Resenhas	Sim	40,00
	Não	60,00
Resumos	Sim	49,09
	Não	50,91
Outros	Sim	10,91
	Não	89,09

A tabela 22 ressalta que o recurso de avaliação utilizado de forma quase totalitária é ‘Provas escritas’ (90,91%). Os demais recursos de avaliação adotados pelos professores apareceram

decrementemente da seguinte forma: 'Resumos' (49,09%), 'Resenhas' (40%), 'Relatório de visita técnica' (23,64%), 'Prova oral' (21,82%), 'Fichamento' (10,91%) e 'Outros' (10,91%).

A última questão da parte final do Questionário A (APÊNDICE 1) investigou a opinião dos professores sobre o currículo do curso de Administração da UCRS, averiguando se o mesmo atende as necessidades do mercado. O resultado encontrado nas respostas objetivas encontra-se na tabela 23.

**Tabela 23 - currículo** do curso de Administração da UCRS atende às necessidades de mercado - Grupo 1

Variáveis	Valores	% (n 55 = 100%)
Currículo Administração UCRS	Sim	89
	Não	11

A tabela 23 ressalta que a maioria (89%) dos professores consideram que o currículo do curso de Administração da UCRS atende as necessidades de mercado.

## 5.2 Questionários Grupo 2 – Estudantes egressos

O Grupo 2, relativo aos 112 estudantes egressos inquiridos, que no sub-ítem 4.5.1.2 teve as suas características primárias apresentadas com base nas cinco indagações iniciais do Questionário B (APÊNDICE 3), também contribuiu com opiniões específicas acerca de assuntos pertinentes para a temática em pauta. Para tanto, o Questionário B (APÊNDICE 3), na sua parte final contribuiu através de mais 21 questões, complementando a parte inicial.

Na parte final do Questionário B (APÊNDICE 3), primeiramente, foram adotadas indagações com respostas objetivas, amparadas nas minúcias acerca das impressões dos estudantes que já findaram o curso de Administração da UCRS, conforme apresentação da tabela 24.

**Tabela 24** - Impressões sobre o curso de Administração da UCRS - Grupo 2

Situações	Valores	% (n112 = 100%)
Classificação do desempenho no curso de Administração da UCRS	Bom	89,29
	Regular	8,03
	Ruim	2,68
Com a conclusão do curso de Administração houveram mudanças na vida profissional	Sim	67,86
	Não	32,14
Fator influenciador na vida profissional	Ampliou conhecimentos gerais e criatividade	23,21
	Aumentou a capacidade de pensar criticamente	32,15
	Propiciou realização profissional	12,5
	Preparou como profissional generalista	23,21
	Treinou como profissional para problemas específicos	8,93
Identificou-se com o curso de Administração	Sim	84,82
	Não	15,18

A tabela 24 destaca que o desempenho do curso de Administração da UCRS para a maioria dos estudantes egressos (89,29%) foi apropriado, uma vez que quase a totalidade dos estudantes o classificaram como bom. Os restantes inquiridos (10,71%) classificaram o curso como regular (8,03%) e ruim (2,68%). A grande maioria do Grupo 2 (67,86%) referiram ter havido mudanças na vida profissional após o curso, sendo que minoria dos estudantes (32,14%) não tiveram a mesma constatação.

Ainda sobre a conjuntura de avaliação do curso findado, a tabela 24 apresenta o fator de maior influência para com a vida profissional, sendo que a maioria dos estudantes (32,15%) salientaram o item 'Aumentou a capacidade de pensar criticamente'. Após esse fator, sobressaíram mais dois com amplitude igual, sendo: 'Ampliou conhecimentos gerais e criatividade' (23,21%) e 'Preparou como profissional generalista' (23,21%). Em seguida, destacaram os fatores: 'Propiciou realização profissional' (12,5%) e 'Treinou como profissional para problemas específicos' (8,93%).

Destaca-se, também, na tabela 24, que a quase totalidade dos estudantes (84,82%) totalidade se identificaram com o curso de Administração da UCRS. Somente alguns estudantes (15,18%) consideraram ter pouca identificação com o curso.

Com base na minoria de 17 estudantes, de entre os 112, mostraram-se desagradados com o curso de Administração da UCRS. A tabela 25 destaca os principais fatores da não identificação dos estudantes com o curso.

**Tabela 25** - Fator de não identificação com o curso de Administração da UCRS - Grupo 2

Situação	Valores	% (n 17 = 100%)
Fatores que geram falta de identificação com o curso de Administração da UCRS	Mercado de trabalho escasso	29,41
	Falta de tempo para se dedicar ao curso	41,18
	Não ter aptidão para a área	17,65
	Curso não correspondeu às expectativas	11,76
	A profissão é pouco valorizada	0

A tabela 25 evidencia que a maioria dos estudantes (41,18%) destacaram como fator preponderante na não identificação com o curso de Administração da UCRS, a situação: 'Falta de tempo para se dedicar' evidenciando-se assim que a falta de identificação se deveu ao próprio estudante e o fator seguinte, em termos de importância foi 'Mercado de trabalho escasso' (29,41%). Seguidamente, os demais estudantes dividiram-se entre os fatores: 'Não ter aptidão para a área' (17,65%) e 'Curso não correspondeu às expectativas' (11,76%). Destaca-se que dentre os inquiridos nenhum considerou a situação 'A profissão é pouco valorizada'.

As indagações que seguiram dedicaram-se à avaliação da atuação dos professores, averiguando o quanto estes estimularam os estudantes no decorrer do curso de Administração da UCRS. A tabela 26 ressalta a opinião apresentada pelos estudantes egressos.

**Tabela 26** - Avaliação dos estímulos oferecidos pelos professores do curso - Grupo 2

Situação	Valores	% (n 112 = 100%)
Os professores estimularam a leitura	Pouco	16,96
	Médio	61,61
	Muito	21,43
Os professores estimularam a pesquisa	Pouco	25,00
	Médio	42,86
	Muito	32,14
Os professores estimularam a elaboração de trabalhos científicos	Pouco	29,46
	Médio	40,18
	Muito	30,36

Com base na tabela 26, constata-se que a maioria dos estudantes egressos (61,61%) consideraram que os professores estimularam a leitura de forma mediana. Em seguida, de entre os demais estudantes egressos, houve uma parte (21,43%) que consideraram que os professores

estimularam muito a leitura. A minoria dos inquiridos (16,96%) salientaram que os professores estimularam pouco a leitura.

Quanto aos professores estimularem a pesquisa, a tabela 26 permite averiguar que a maioria dos estudantes egressos (42,86%) também consideraram como mediana tal situação. Logo após, sobressaiu a avaliação, sendo que (32,14%) dos inquiridos salientaram que os professores estimularem muito a pesquisa. Uma minoria dos estudantes egressos (25,00%) salientaram que os professores estimularam pouco a pesquisa.

Já sobre os professores terem estimulado a elaboração de trabalhos científicos, a maioria dos estudantes (40,18%) avaliaram de forma mediana a situação. Em seguida, os restantes estudantes dividiram-se quase que igualmente entre duas opiniões: uma parte dos estudantes (30,36%) consideraram que os professores estimularam muito a elaboração de trabalhos académicos; e outra parte (29,46%) consideraram que o estímulo foi pouco.

Outras questões, últimas com respostas objetivas, foram apresentadas aos estudantes egressos, averiguando a inclinação destes em dar continuidade ao aprofundamento do estudo académico. A tabela 27 representa situações relativas as possibilidades de continuidade de estudos académicos, apontando a relação dos mesmos com os estudantes egressos do curso de Administração da UCRS.

**Tabela 27** - Continuidade dos estudos académicos- Grupo 2

Situação	Valores	% (n 112 = 100%)
Após o término do curso de Administração da UCRS ingressou em outra graduação	Sim	15,18
	Não	84,82
Após o término do curso de Administração da UCRS ingressou	Pós-graduação na UCRS	8,04
	Pós-graduação noutra instituição	47,32
	Mestrado	3,57
	Doutorado	0
	Nenhum das opções	41,07

Averigua-se, na tabela 27 que a maioria dos estudantes egressos (84,82%) não ingressaram em outro curso de graduação universitário, sendo isso feito por minoria dos estudantes inquiridos (15,18%). Sobre frequentar outra modalidade de aprimoramento académico após findar o curso de Administração da UCRS, mais da metade dos estudantes (55,36%) declararam ter ingressado numa

pós-graduação, sendo que a maioria destes (47,32%) responderam 'Pós-graduação noutra instituição' e a minoria (8,04%) consideraram 'Pós-graduação na UCRS'. Outro grupo dos inquiridos, também expressivo, responderam 'Nenhum das opções' (41,07%), indicando a não continuidade no aprimoramento académico. De forma menos expressiva uma minoria de estudantes (3,57%) consideraram fazer 'Mestrado', sendo que nenhum dos estudantes referiu fazer 'Doutoramento'.

As questões que seguiram na investigação do Questionário B (APÊNDICE 3), adotaram escalas de nível de avaliação, conforme especificações metodológicas do sub-ítem anterior. Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, nos 112 estudantes egressos inquiridos, constataram-se os níveis mínimo, mediano e máximo de concordância. As pontuações encontradas destacam-se conforme especificações da tabela 28.

**Tabela 28** - Pontuações das Escalas - Grupo 2

Bloco 2	Pontuação das escalas (n=112)
Mínima concordância	560
Média concordância	280
Máxima concordância	112

As indagações iniciais, com base nas escalas, averiguaram o nível de concordância dos estudantes egressos para com situações relativas à atuação dos professores. A tabela 29 apresenta o resultado encontrado.

**Tabela 29** - Nível de concordância dos estudantes egressos sobre práticas dos professores - Grupo 2

Situações	Escalas	Quantidade de estudantes egressos (n=112)	Pontuação (máxima = 560 / média 280 / mínima 112 )
Os professores conduziram as aulas para que os estudantes tivessem atitudes crítico-reflexivas	Nenhuma concordância(1)	4	4
	Pouca concordância (2)	15	30
	Média concordância (3)	38	114
	Concordo (4)	51	204
	Muita concordância (5)	4	20
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>372</b>
Os professores deram embasamento necessário para os conhecimentos	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	15	30

teóricos e práticos da formação	Média concordância (3)	28	84
	Concordo (4)	60	240
	Muita concordância (5)	7	35
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>391</b>
Os professores propiciaram alternativas inovadoras de aprendizagem	Nenhuma concordância (1)	<b>6</b>	6
	Pouca concordância (2)	<b>27</b>	54
	Média concordância (3)	<b>42</b>	126
	Concordo (4)	<b>35</b>	140
	Muita concordância (5)	<b>2</b>	10
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>336</b>	
Os professores incentivaram as atividades em grupo, propiciando interação entre os estudantes	Nenhuma concordância (1)	0	0
	Pouca concordância (2)	8	16
	Média concordância (3)	21	63
	Concordo (4)	56	224
	Muita concordância (5)	27	135
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>438</b>	

A tabela 29 ressalta que existe concordância dos estudantes egressos quanto às situações elencadas, vide as pontuações destas estabelecerem ordem crescente de valores acima do nível de pontuação média, incluindo até pontuação próxima ao nível máximo de concordância.

A situação relativa ao item 'Os professores incentivaram as atividades em grupo, propiciando interação entre os estudantes', foi a que se destacou com maior concordância entre os estudantes egressos, alcançando pontuação próxima do nível máximo de concordância.

As demais ações mantiveram boa concordância entre os estudantes egressos, com pontuações acima do nível médio, apresentando-se na seguinte ordem decrescente de concordância: 'Os professores deram embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação'; 'Os professores conduziram as aulas para que os estudantes tivessem atitude crítico-reflexiva'; e 'Os professores propiciaram alternativas inovadoras de aprendizagem'. Assim, conclui-se que os estudantes egressos avaliaram de forma positiva a performance didática dos professores no decorrer do curso de Administração da UCRS.

As questões seguintes, ainda com base nas escalas, investigou o nível de concordância dos estudantes egressos quanto às situações pertinentes para os conteúdos das disciplinas. A tabela 30 destaca as opiniões encontradas.

**Tabela 30** - Nível de concordância sobre conteúdos - Grupo 2

Situações	Escalas	Quantidade de egressos (n=112)	Pontuação (máxima = 560 / média 280 / mínima 112 )
Os objetivos das disciplinas foram claros e bem definidos	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	15	30
	Média concordância (3)	34	102
	Concordo (4)	52	208
	Muita concordância (5)	7	35
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>379</b>
Os conteúdos programáticos foram apresentados e discutidos em todas as disciplinas	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	16	32
	Média concordância (3)	36	108
	Concordo (4)	49	196
	Muita concordância (5)	7	35
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>375</b>
Existiram atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorresse de forma sistêmica	Nenhuma concordância (1)	<b>6</b>	6
	Pouca concordância (2)	<b>22</b>	44
	Média concordância (3)	<b>41</b>	123
	Concordo (4)	<b>39</b>	156
	Muita concordância (5)	<b>4</b>	20
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>349</b>
Os recursos didáticos utilizados pelos professores auxiliaram no entendimento e na assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	12	24
	Média concordância (3)	41	123
	Concordo (4)	46	184
	Muita concordância (5)	11	55
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>388</b>
Os estudantes participaram ativamente das decisões do colegiado do curso	Nenhuma concordância (1)	12	12
	Pouca concordância (2)	23	46
	Média concordância (3)	40	120
	Concordo (4)	31	124
	Muita concordância (5)	6	30
	<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>332</b>

Os resultados expressos na tabela 30 demonstra que há concordância dos estudantes egressos quanto as situações elencadas, vide as pontuações destas estabelecerem ordem crescente de valores acima do nível de pontuação média, porém, nenhuma destas se aproximou do nível máximo de concordância.

A situação com maior representatividade de nível de concordância, entre os estudantes egressos, foi 'Os recursos didáticos utilizados pelos professores auxiliaram no entendimento e na

assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas'. As outras situações tiveram concordância entre os estudantes egressos, também com pontuação acima do nível médio, representando opiniões na seguinte ordem decrescente de concordância: 'Os objetivos das disciplinas foram claros e bem definidos'; 'Os conteúdos programáticos foram apresentados e discutidos em todas as disciplinas'; 'Existiram atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorresse de forma sistêmica'; e 'Os estudantes participaram ativamente das decisões do colegiado do curso'.

Constata-se, assim, que os estudantes egressos opinaram de forma positiva sobre a ordenação dos conteúdos das disciplinas do curso de Administração da UCRS.

As últimas indagações, também com base nas escalas, pesquisaram o nível de concordância dos estudantes egressos quanto a situações referentes às avaliações adotadas pelos professores nas disciplinas. A tabela 31 apresenta o resultado encontrado.

**Tabela 31** - Nível de concordância com a avaliação - Grupo 2

Situações	Escalas	Quantidade de estudantes egressos (n=112)	Pontuação (máxima = 560 / média 280 / mínima 112 )
As avaliações desenvolvidas pelos professores respeitaram o grau de compreensão dos estudantes	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	9	18
	Média concordância (3)	29	87
	Concordo (4)	57	228
	Muita concordância (5)	16	80
<b>Total</b>		<b>112</b>	<b>414</b>
As atividades avaliativas realizaram-se durante o processo em que ocorreu o ensino aprendizagem	Nenhuma concordância (1)	5	5
	Pouca concordância (2)	8	16
	Média concordância (3)	21	63
	Concordo (4)	58	232
	Muita concordância (5)	20	100
<b>Total</b>		<b>112</b>	<b>416</b>

A tabela 31 demonstra a existência de excelente nível de concordância dos estudantes egressos quanto às situações elencadas, já que nas pontuações encontradas destacou-se ordem crescente de valores que, além de se apresentarem acima do nível de pontuação média, mantiveram proximidade com o nível máximo de concordância.

Inclusive, as situações elencadas tiveram pontuação de nível de concordância quase igual, sendo estas por ordem de importância: 'As atividades avaliativas se realizaram durante o processo em que ocorreu o ensino aprendizagem' e 'As avaliações desenvolvidas pelos professores respeitaram o grau de compreensão dos estudantes'. Desta forma, constata-se que os estudantes egressos concordam com a forma de avaliação adotada pelos professores no decorrer do curso de Administração da UCRS.

### 5.3 Questionário Grupo 3 – Estudantes concluintes

O Grupo 3, relativo aos 71 estudantes concluintes, que no sub-item 4.5.1.2 foi caracterizado com base nas seis indagações iniciais do questionário C (APÊNDICE 4), também contribuiu com opiniões específicas acerca de assuntos pertinentes para a temática. O questionário C (APÊNDICE 4), na sua parte final, contribuiu através de 26 questões, complementando as sete questões iniciais, tendo sido de dois tipos: objetivas e de nível de escalas de concordância.

As indagações iniciais dessa parte do questionário C (APÊNDICE 4) computaram respostas objetivas, sobre se o ambiente acadêmico do curso de Administração esteve presente na vida dos estudantes concluintes. A tabela 32 esmiúça variáveis relevantes para a relação dos estudantes concluintes com a seara acadêmica.

**Tabela 32** - Relação com o curso de Administração da UCRS - Grupo 3

Variáveis	Valores	% (n 71 = 100%)
Em que período cursou as séries anteriores	Somente matutino	14,09
	Somente noturno	61,97
	Ambos	23,94
Motivo de escolha do curso de Administração da UCRS	Influência da família	5,63
	Vocação	8,45
	Empregabilidade	31,00
	Trabalha na área	25,35
	Pouca concorrência processo seletivo	5,63
	Profissão valorizada na sociedade	12,68
	Boa remuneração	5,63
	Outros	5,63
Como classifica o seu desempenho no curso de Administração da UCRS	Muito ruim	0,00
	Ruim	1,41
	Regular	16,90
	Bom	71,83
	Muito bom	9,86

A tabela 32 destaca que a maior parte dos estudantes (61,97%) estudou no período noturno. Quanto ao motivo de ingresso no curso de Administração, o mais apontado pelos estudantes concluintes foi 'Empregabilidade' (31,00%), seguido pelos demais motivos: 'Trabalha na área' (25,35%), 'Profissão valorizada na sociedade' (12,68%); 'Vocação' (8,45%); e, de forma igual, 'Influência da família' (5,63%), 'Pouca concorrência processo seletivo' (5,63%), 'Boa remuneração' (5,63%) e 'Outros' (5,63%). Sobre o seu desempenho no curso de Administração da UCRS, a maioria dos estudantes concluintes consideraram como 'Bom' (71,83%), os demais o classificaram como 'Regular' (16,90%); 'Muito bom' (9,86%); e 'Ruim' (1,41%). Observa-se que nenhum dos inquiridos classificou o seu desempenho no curso como 'Muito ruim' (zero).

As questões seguintes, também objetivas, pesquisaram sobre a utilidade do curso de Administração da UCRS na vida dos estudantes concluintes. A tabela 33 destaca pontos acerca de tal utilidade.

**Tabela 33** - Mensuração de utilidade do curso de Administração da UCRS - grupo 3

Variáveis	Valores	% (n 71 = 100%)
Estagiou na área de Administração	Sim	43,66
	Não	56,34
A condição de formado em Administração oferecerá melhor cargo na empresa em que atua	Sim	45,07
	Não	54,93
Tem identificação com o curso de Administração	Sim	92,96
	Não	7,04

A tabela 33 ofereceu aporte para se constatar que a maioria dos estudantes concluintes (56,34%) não estagiaram em Administração, somente uma parcela destes (43,66%) o fez. A maioria dos estudantes concluintes (54,93%) relatam que ser formado em Administração não favorece uma melhoria de cargo na empresa em que trabalha, porém, uma minoria (45,07%) relatam que os favorece. E quase a totalidade dos estudantes concluintes (92,96) destacou ter identificação com o curso de Administração, apenas uma minoria (7,04%) destacou não o ter.

As questões seguintes, ainda de ordem objetiva, focaram a avaliação dos inquiridos sobre o curso de Administração da UCRS, ou seja, a forma como os estudantes concluintes o percebem nas suas vidas. A tabela 34 apresenta os resultados das respectivas avaliações.

**Tabela 34** - Avaliações do curso administração da UCRS - Grupo 3

Variáveis	Valores	% (n 71 =100%)
Fatores importantes do curso para a vida profissional	Ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade	30,99
	Aumentou a capacidade de pensar criticamente	26,76
	Propiciou condição de realização profissional	19,72
	Preparou para o mercado de trabalho como profissional generalista	4,22
	Treinou para ser profissional preparado para resolver problemas de uma área específica	18,31
Relação do currículo com a aprendizagem	Ruim	2,82
	Regular	26,76
	Boa	70,42

A tabela 34 permite averiguar que o fator de mais importância do curso de Administração da UCRS na vida profissional foi 'Ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade' (30,99%). Em seguida, figuraram os fatores: 'Aumentou a capacidade de pensar criticamente' (26,76%), 'Propiciou condição de realização profissional' (19,72%) e 'Treinou para ser profissional preparado para resolver problemas de uma área específica' (18,31%). Como último fator figurou o item: 'Preparou para o mercado de trabalho como profissional generalista' (4,22%).

Ainda a tabela 34 ressalta que a maioria dos estudantes concluintes (70,42%) consideram que o currículo do curso de Administração da UCRS tem boa relação com a aprendizagem, sendo que os restantes inquiridos o classificaram como: 'Regular' (26,76%) e 'Ruim' (2,82%).

As questões que seguiram no Questionário C (APÊNDICE 4), adotaram escalas de nível de avaliação, conforme especificações metodológicas do sub-item anterior 6.5. Com base na variação numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 71 estudantes concluintes inquiridos, constatou-se os níveis mínimo, mediano e máximo de concordância. As pontuações encontradas apresentam-se conforme especificações da tabela 35.

**Tabela 35** - Pontuações das escalas - grupo 3

Bloco 2	Pontuação das escalas (n=112)
Mínima concordância	355
Média concordância	177,5
Máxima concordância	71

As questões que seguiram com base nas escalas averiguaram o nível de concordância dos estudantes concluintes com situações relativas à avaliação do desempenho dos professores do curso de Administração da UCRS, conforme destaca a tabela 36.

**Tabela 36** - Avaliações dos professores do curso Administração da UCRS - Grupo 3

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 / mínima 71)
Os professores estimulam a leitura	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	13	26
	Média concordância (3)	36	108
	Concordo (4)	21	84
	Muita concordância (5)	0	0
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>219</b>
Os professores estimulam a pesquisa	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	8	16
	Média concordância (3)	29	87
	Concordo (4)	30	120
	Muita concordância (5)	3	15
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>239</b>
Os professores estimulam a elaboração de trabalhos científicos	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	9	18
	Média concordância (3)	26	78
	Concordo (4)	27	108
	Muita concordância (5)	5	25
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>233</b>
Os professores tem domínio e atualização dos conteúdos das disciplinas	Nenhuma concordância (1)	0	0
	Pouca concordância (2)	7	14
	Média concordância (3)	21	63
	Concordo (4)	35	140
	Muita concordância (5)	8	40
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>257</b>

A tabela 36 destaca avaliações acerca dos professores por meio de situações, sendo que a que mais se destacou, próximo ao nível máximo de pontuação, foi 'Os professores tem domínio e atualização dos conteúdos das disciplinas'. Em seguida, acima da pontuação média, apresentam-se as situações: 'Os professores estimulam a pesquisa', 'Os professores estimulam a elaboração de trabalhos científicos' e 'Os professores estimulam a leitura'. O nível de concordância acima da pontuação média em todas as situações denota satisfação dos estudantes concluintes com a performance pedagógica dos professores.

As questões seguintes do questionário C (APÊNDICE 4) foram de ordem objetiva, investigando o vínculo do estudante concluinte com a vida profissional. A tabela 37 destaca tal ambientação profissional dos estudantes concluintes com a área da Administração.

**Tabela 37** - Avaliações do curso de Administração da UCRS - Grupo 3

Variáveis	Valores	% (n 71 = 100%)
Condição de preparação profissional na área da Administração como graduado	Pouco preparado	7,04
	Razoavelmente preparado	35,21
	Bem preparado	57,75
Está trabalhando	Sim	94,37
	Não	5,63
Trabalha na área de Administração	Sim	78,87
	Não	21,13

A tabela 37 revela que quase a totalidade dos estudantes concluintes (92,96%) se consideram preparados como profissionais da área administrativa, sendo que a maior parte destes (57,75%) se consideram bem preparados e os restantes (35,21%) se consideram razoavelmente preparados. Apenas uma minoria de estudantes (7,04%) se consideram pouco preparados. Da tabela 37 ressalta, ainda, que quase a totalidade dos estudantes concluintes (94,37%) tinha vínculo laboral, sendo que uma minoria (5,63%) não o tinha. Destaca-se, da tabela 37, que a maioria (78,87%) dos inquiridos atuavam profissionalmente na área de Administração, sendo que a minoria (21,13%) atuava noutra área. Porém, é preciso salientar que nesta minoria estão incluídos os estudantes que não trabalham (5,63%), o que, se contabilizado, resulta numa minoria inferior (15,5%) de não trabalhadores na área de Administração.

As indagações seguintes ampararam-se nas respostas em escalas de concordância, conforme tabela 35, averiguando opiniões dos estudantes concluintes sobre a prática pedagógica dos professores, conforme apresentado na tabela 38.

**Tabela 38** - Opiniões sobre a prática pedagógica dos professores - Grupo 3

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 / mínima 71)
Os professores conduzem as aulas para que os estudantes tenham atitudes crítico-reflexivas	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	15	30
	Média concordância (3)	22	66
	Concordo (4)	28	112
	Muita concordância (5)	4	20
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>230</b>
Os professores dão embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação	Nenhuma concordância (1)	0	0
	Pouca concordância (2)	11	22
	Média concordância (3)	18	54
	Concordo (4)	38	152
	Muita concordância (5)	4	20
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>248</b>
Os professores proporcionam alternativas inovadoras de aprendizagem	Nenhuma concordância (1)	3	<b>3</b>
	Pouca concordância (2)	22	<b>44</b>
	Média concordância (3)	29	<b>87</b>
	Concordo (4)	15	<b>60</b>
	Muita concordância (5)	2	<b>10</b>
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>204</b>
Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	11	22
	Média concordância (3)	26	78
	Concordo (4)	29	116
	Muita concordância (5)	4	20
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>237</b>
Os professores incentivam as atividades em grupo, propiciando uma interação entre estudantes	Nenhuma concordância (1)	0	0
	Pouca concordância (2)	3	6
	Média concordância (3)	13	39
	Concordo (4)	36	144
	Muita concordância (5)	19	95
<b>Total</b>		<b>71</b>	<b>284</b>

A tabela 38 ressalta percepções gerais sobre a prática pedagógica dos professores de forma satisfatória, sendo a que mais sobressaiu, próximo ao nível máximo de pontuação, foi: 'Os professores incentivam as atividades em grupo, propiciando uma interação entre estudantes'. Logo em seguida, acima da pontuação média, destacaram-se as situações: 'Os professores dão embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação', 'Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos', 'Os professores conduzem as aulas para que os estudantes tenham atitudes crítico-reflexivas' e 'Os professores proporcionam alternativas inovadoras de aprendizagem'. O nível de

concordância acima da pontuação média em todas as situações destaca que há satisfação dos estudantes concluintes com a prática pedagógica dos professores.

Com base, ainda, nas escalas de concordância, as indagações seguintes do questionário C (APÊNDICE 4) investigaram as opiniões dos estudantes concluintes sobre os conteúdos e recursos didáticos adotados nas disciplinas, conforme destaca a tabela 39.

**Tabela 39** - Opiniões sobre conteúdos e recursos didáticos adotados nas disciplinas - Grupo 3

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 / mínima 71)
Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	21	42
	Média concordância (3)	22	66
	Concordo (4)	21	84
	Muita concordância (5)	3	15
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>211</b>
Existem atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma sistêmica	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	19	38
	Média concordância (3)	23	69
	Concordo (4)	25	100
	Muita concordância (5)	2	10
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>219</b>
Os recursos didáticos utilizados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas	Nenhuma concordância (1)	1	1
	Pouca concordância (2)	8	16
	Média concordância (3)	24	72
	Concordo (4)	33	132
	Muita concordância (5)	5	25
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>246</b>

A tabela 39 destaca situações acerca dos conteúdos e recursos didáticos adotados nas disciplinas, também avaliadas de forma satisfatória, sendo a que mais sobressaiu, próximo ao nível máximo de pontuação, foi: 'Os recursos didáticos utilizados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas'. Em seguida, acima da pontuação média, destacaram-se as situações: 'Existem atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma sistêmica' e 'Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas'. O nível de concordância acima da pontuação média em todas as situações destaca que há satisfação dos estudantes concluintes com os conteúdos e recursos didáticos adotados nas disciplinas.

As questões seguintes, também em escalas de concordância, verificaram a opinião dos estudantes concluintes sobre as avaliações das disciplinas do curso de Administração da UCRS, conforme ressalta a tabela 40.

**Tabela 40** - Opiniões sobre avaliações das disciplinas do curso Administração da UCRS - Grupo 3

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 / mínima 71)
As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos estudantes	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	5	10
	Média concordância (3)	21	63
	Concordo (4)	35	140
	Muita concordância (5)	8	40
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>255</b>
As atividades avaliativas são realizadas durante o processo em que ocorre o ensino aprendizagem	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	6	12
	Média concordância (3)	11	33
	Concordo (4)	41	164
	Muita concordância (5)	11	55
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>266</b>

A tabela 40 destaca que as situações acerca das avaliações desenvolvidas pelos professores do curso Administração da UCRS, também foram consideradas de forma satisfatória, sendo que a que mais sobressaiu, mais próxima do nível máximo de pontuação, foi: 'As atividades avaliativas são realizadas durante o processo em que ocorre o ensino aprendizagem'. Depois, 'As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos estudantes'. Tais situações representam bom nível de concordância, concebendo satisfação dos estudantes concluintes com as avaliações das disciplinas do curso de Administração da UCRS.

A última questão da parte final do questionário C (APÊNDICE 4), obtida por nível de concordância, investigou se os estudantes concluintes interagem com o colegiado do curso Administração da UCRS, conforme representado na tabela 41.

**Tabela 41** - Interação entre estudantes e colegiado de administração, Grupo 3

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=71)	Pontuação (máxima = 355 / média 177,5 / mínima 71)
Os estudantes participam ativamente das decisões de colegiado do curso	Nenhuma concordância (1)	13	13
	Pouca concordância (2)	17	34
	Média concordância (3)	28	84
	Concordo (4)	11	44
	Muita concordância (5)	2	10
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>185</b>

A tabela 41 ressaltou que a participação dos estudantes nas decisões do colegiado do curso de Administração da UCRS é feita de forma satisfatória, visto a pontuação se situar acima do nível médio.

#### 5.4. Questionário Grupo 4 – Estudantes ingressantes

O Grupo 4, relativo aos 185 estudantes ingressantes inquiridos, que no sub-ítem 4.5.1.4 foi caracterizado com base nas seis indagações iniciais do questionário D (APÊNDICE 5), destacou avaliações específicas acerca de aspectos relevantes para a temática. O questionário D (APÊNDICE 5) apresenta na sua parte final mais 12 questões, complementando as seis questões da parte inicial.

As questões desta parte iniciaram-se recorrendo a ordem objetiva, averiguando variáveis pertinentes à formação acadêmica dos inquiridos, sendo apresentadas na tabela 42.

**Tabela 42** - Aspectos da formação acadêmica, Grupo 4

Variáveis	Valores	% (n 185 = 100%)
Tipo de instituição em que estudou no ensino médio	Pública	74,59
	Privada	19,46
	Ambos	5,95
Modalidade de ensino médio	Regular	85,95
	Profissionalizante	14,05
Razão da escolha do curso de Graduação em Administração	Influência da família	5,94
	Vocação	15,68
	Empregabilidade	32,43
	Trabalha na área	17,84
	Pouca concorrência no processo seletivo	2,16
	Profissão valorizada na sociedade	15,68
	Boa remuneração	9,19
Outros	1,08	

A tabela 42 indica que a maioria (74,59%) dos estudantes ingressantes inquiridos cursaram o ensino médio em instituições públicas, os restantes dividiram-se entre instituições privadas (19,46%) e ambas (5,95%) - pública e privada.

Conforme a tabela 42, a modalidade de ensino médio que prevaleceu entre a quase totalidade (85,95%) dos inquiridos foi o ensino regular, havendo uma minoria (14,05%) que estudaram no ensino profissionalizante.

Quanto à razão da escolha do curso de Administração, averiguou-se que a maioria (32,43%) apontaram o quesito da empregabilidade, sendo que os demais estudantes se dividiram em diferentes opções, respetivamente: trabalhar na área (17,84%); de forma igual vocação (15,68%) e profissão valorizada na sociedade (15,68%); boa remuneração (9,19%); influência da família (5,94%); pouca concorrência no processo seletivo (2,16%); e outros (1,08%).

As questões seguintes do questionário D (APÊNDICE 5), também objetivas, averiguaram aspetos da vida profissional dos estudantes ingressantes, sendo expressos conforme tabela 43.

**Tabela 43** - Aspetos da formação académica - grupo 4

Variáveis	Valores	% (n 185 = 100%)
Trabalha	Sim	78,38
	Não	21,62
Trabalha na área de Administração	Sim	62,70
	Não	37,30

A tabela 43 indica que quase a totalidade dos estudantes ingressantes (78,38%) tem um emprego, apenas uma minoria (21,62%) não trabalha. Averigua-se, também, na tabela 43 que a maioria (62,70%) dos inquiridos trabalhavam na área de Administração, sendo que uma minoria (37,30%) não trabalhavam nessa área. Entretanto, deve ressaltar-se que nesta minoria estão incluídos os estudantes que não trabalhavam em nenhuma área (21,62%), o que, se contabilizado, resulta numa minoria inferior (15,68%) de não trabalhadores na área de Administração.

As questões seguintes do questionário D (APÊNDICE 5) trataram de assuntos, tais como, as práticas pedagógicas do curso de Administração da UCRS, sendo o resultado obtido com a opinião dos inquiridos, conforme tabela 44.

**Tabela 44** - Práticas pedagógicas desejáveis para o curso de Administração, Grupo 4

Variáveis	Valores	% (n 185 = 100%)
Técnicas didáticas que devem ser usadas	Aulas expositivas	12,97
	Exposição participativa	12,97
	Seminários	5,41
	Debates	9,19
	Estudos de caso	10,27
	Simulação	12,97
	Painel	4,33
	Visitas técnicas	12,43
	Estudos dirigidos	10,27
Filmes	9,19	
Instrumentos de avaliação que devem ser usados	Prova escrita	37,84
	Prova oral	10,27
	Relatório de visita técnica	19,46
	Fichamento	9,19
	Resenha	7,03
	Resumo	16,21
Os professores devem estimular a leitura, a pesquisa e o trabalho científico	Sempre	74,59
	Poucas vezes	16,22
	Nunca	9,19

A tabela 44 destaca uma pulverização nas escolhas dos inquiridos, no que diz respeito às técnicas didáticas que devem ser usadas no curso de Administração, as principais escolhas foram igualmente aulas expositivas (12,97%), exposição participativa (12,97%) e simulação (12,97%), seguidas respectivamente por: visitas técnicas (12,43%); estudos de caso (10,27%) e estudos dirigidos (10,27%); debates (9,19%) e filmes (9,19%); seminários (5,41%); e painel (4,33%).

Sobre os instrumentos de avaliação, a tabela 44 demonstra que a maioria (37,84%) dos estudantes ingressantes consideraram que a prova escrita deva ser adotada, os demais estudantes dividiram-se de forma decrescente entre as opções: relatório de visita técnica (19,46%); resumo (16,21%); prova oral (10,27%); fichamento (9,19%); e resenha (7,03%).

Quanto à situação sobre se os professores devem estimular a leitura, a pesquisa e o trabalho científico, a tabela 44 evidencia que a maioria (74,59%) dos inquiridos consideraram que isso deve ocorrer sempre, sendo que os restantes se dividiram entre considerar que deve ocorrer poucas vezes (16,22%) e nunca (9,19%).

As questões que seguiram no questionário D (APÊNDICE 5), adotaram escalas de nível de avaliação, conforme especificações metodológicas do sub-ítem anterior 6.5. Com base na variação

numérica, escalas de 1 a 5, mais a quantidade de 185 estudantes ingressantes, averiguou-se os níveis mínimo, mediano e máximo de concordância. As pontuações encontradas apresentam-se na tabela 45.

**Tabela 45** - Pontuações das escalas do grupo 4

Bloco 2	Pontuação das escalas (n=185)
Mínima concordância	925
Média concordância	462,5
Máxima concordância	185

As questões que seguiram com base nas escalas averiguaram o nível de concordância dos estudantes ingressantes para com situações relativas às práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração da UCRS, apresentadas na tabela 46.

**Tabela 46** - Avaliação das práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração, Grupo 4

Situações	Escalas	Quantidade estudantes (n=185)	Pontuação (máxima = 925 / média 462,5 / mínima 185)
Os professores devem conduzir as aulas para que os estudantes tenham atitudes crítico-reflexivas	Nenhuma concordância (1)	12	12
	Pouca concordância (2)	13	26
	Média concordância (3)	26	78
	Concordo (4)	86	344
	Muita concordância (5)	48	240
	<b>Total</b>		<b>185</b>
Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos	Nenhuma concordância (1)	2	2
	Pouca concordância (2)	30	60
	Média concordância (3)	46	138
	Concordo (4)	80	320
	Muita concordância (5)	27	135
	<b>Total</b>		<b>185</b>
Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas	Nenhuma concordância (1)	5	5
	Pouca concordância (2)	40	80
	Média concordância (3)	58	174
	Concordo (4)	74	296
	Muita concordância (5)	8	40
	<b>Total</b>		<b>185</b>
Os métodos de avaliação são apresentados e discutidos em todas as disciplinas	Nenhuma concordância (1)	4	4
	Pouca concordância (2)	44	88
	Média concordância (3)	45	135
	Concordo (4)	71	284
	Muita concordância (5)	21	105
	<b>Total</b>		<b>185</b>

A tabela 46 apresenta que os itens acerca das avaliações das práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração foram considerados de forma positiva, visto todos estarem acima da pontuação média, inclusive algumas com proximidade à pontuação máxima. A situação que mais sobressaiu, mais próxima ao nível máximo de pontuação, foi: 'Os professores devem conduzir as aulas para que os estudantes tenham atitude crítico-reflexiva'. Depois, em ordem decrescente de pontuação foram: 'Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos'; 'Os métodos de avaliação são apresentados e discutidos em todas as disciplinas'; e 'Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas'. Averigua-se com base no nível de concordância dos inquiridos que as práticas pedagógicas adotadas no curso de Administração são bem aceites pelos estudantes ingressantes.

## **CAPITULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos pelo investigador. Destaca-se que o objeto de estudo condiz com o ambiente universitário do curso de Administração da UCRS. Ou seja, todos os Grupos (1, 2, 3 e 4), que compuseram o estudo, são formados por indivíduos adultos, a frequentar o ensino superior. Tratamos, assim, da investigação de adultos envolvidos, conforme Taffarel e Lacks (2005), numa formação profissional, que implica relação educacional, englobando os conceitos: científico, pedagógico, técnico, ético, moral e político.

No presente capítulo, apresentam-se as discussões dos resultados em oito itens, sendo o primeiro relativo à discussão dos resultados com os dados interpretados relativos às vinte e uma questões finais do questionário do grupo 2 - estudantes egressos.

Já no segundo item, discutem-se os resultados dos dados devidamente interpretados das vinte e seis questões finais dos questionários aplicados aos estudantes do Grupo 3 – estudantes concluintes do curso.

No terceiro item, discutem-se os resultados das doze questões finais do questionário aplicado ao Grupo 4 – estudantes ingressantes do curso.

No quarto item, procedeu-se à discussão, comparando-se informações obtidas através dos itens um, dois e três desse presente capítulo.

Já no quinto item, discutem-se as informações das cinco situações relacionadas com as práticas pedagógicas, em sala de aula, obtidas nos questionários do Grupo 1 – professores.

No item sexto, procedeu-se a uma análise comparativa entre a visão do grupo 1 - estudantes egressos, grupo 2 – estudantes concluintes e grupo 3 – estudantes ingressantes versus as afirmações do grupo 3 – professores sobre o currículo e práticas pedagógicas adotadas no curso.

No item sétimo, apresenta-se o resultado da análise comparativa entre o “Projeto Político Pedagógico” e as informações geradas pela análise da visão dos grupos de estudantes, assim como, do grupo professores sobre o Currículo do curso de Administração da UCRS.

Finalizando, no item oitavo apresenta-se o resultado da análise comparativa entre o “Programa de Profissionalização Docente” da UCRS e as informações recolhidas nos questionários do grupo 1 – professores, sobre o referido programa, visando identificar as suas falhas e apontar um novo modelo que possa melhorar o currículo do curso de Administração da UCRS.

### **6.1 Visão do grupo 2 – estudantes egressos sobre o Currículo do Curso**

No presente item, discutem-se os resultados inerentes ao grupo 2, composto pelos estudantes egressos do Curso de Administração da UCRS, recolhido através de questionário aplicado a 112 ex-estudantes que realizaram a sua formação académica nos últimos 10 anos.

Verificou-se, no tocante às impressões dos estudantes egressos sobre o curso que, na sua grande maioria, se identificaram com o mesmo, que houve mudanças profissionais positivas durante a sua formação, levando-os a melhorarem o desempenho profissional através de conhecimentos gerais, no seu modo de pensar mais críticos, tornando-se profissionais generalistas e, principalmente, na sua grande maioria, que consideraram o seu desempenho muito bom durante os quatro anos de formação.

Assim, podemos dizer que fomos de encontro a um dos objetivos plasmados na coletânea “Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais” onde se reitera que os profissionais

além de apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação na sua respetiva área, deve também apresentar um conjunto de características gerais, que o habilitem para o desempenho profissional, e que se expressam em valores e princípios de ação, tais como: saber relacionar-se, comunicar com o público, trabalhar em equipe; ler e interpretar informações técnicas; agir eticamente, ter espírito empreendedor, compreender e respeitar os parâmetros de sustentabilidade sejam locais ou universais (Moreira et al., 2014, p. 1525).

Nota-se, nos dados coletados junto dos estudantes egressos, que aqueles que não se identificaram com o curso, o principal motivo deveu-se à falta de tempo para se dedicarem aos estudos e não à qualidade do curso.

Ao analisarmos as impressões dos estudantes egressos quanto aos estímulos à leitura, elaboração de trabalhos de pesquisa e trabalhos científicos, notou-se que a sua grande maioria consideraram estes estímulos de forma mediana, levando-nos à conclusão de que as didáticas em sala de aula são de cariz transmissivo e não buscando de forma mais intensa a aprendizagem através de níveis mais altos de conhecimentos, usando os métodos de pesquisa, trabalhos científicos e principalmente as leituras, que certamente levam o estudante à ampliação dos seus conhecimentos específicos e generalistas.

No que concerne a formação contínua dos estudantes egressos do curso, alguns pontos chamaram a atenção, merecendo uma reflexão mais aprofundada, nomeadamente, o de que quase 85% dos estudantes egressos não procuraram uma mudança de profissão, através de um novo curso de graduação. Além disso, 41,07% dos estudantes egressos não fizeram nenhum curso de pós-graduação, número esse bastante expressivo, apesar de haver a necessidade cada vez maior da especialização da mão de obra exigida pelo mercado de trabalho. Já entre aqueles que já fizeram uma ou mais pós-graduações, apenas 8% o fizeram na própria UCRS, local onde fizeram a sua graduação, 3,57% Mestrado e nenhum o Doutoramento.

A partir destes dados, devemos enfatizar a importância da formação contínua, considerando as palavras de Hobold (2012) que defende que esta deve ser integrada até nos espaços de trabalho e sobretudo nos trabalhos coletivos pois estes são de grande importância para a formação profissional.

Sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, no dia a dia, em sala de aula, no tocante ao estimular o estudante a ter uma atitude crítico-reflexiva e o embasamento necessário aos conhecimentos teóricos e práticos, concluiu-se que a grande maioria dos inquiridos concordaram que isso aconteceu, contudo notou-se também uma tendência maior para a média concordância e muito poucos para a muito concordância. Já no tocante às alternativas inovadoras de ensino e aprendizagem, a maioria (42%) consideraram média concordância, com uma equivalência entre a nenhuma e a pouca concordância, com concordância e muita concordância. Sobre práticas de incentivo por parte dos professores para as atividades em grupos, a grande maioria concordaram e concordaram muito que estas práticas aconteciam em sala de aula.

Assim, temos que a conceção de currículo se reveste de muita importância até porque, como argumenta Sousa (2012, p.50), ele atua:

enquanto fenómeno que pode emergir contínua e espontaneamente na sala de aula, por meio de práticas pedagógicas sensíveis à experiência de cada aluno e ao seu potencial de

desenvolvimento em direção à realização das aprendizagens previstas ao nível do currículo formal (Sousa, 2012, p. 50).

Na visão dos estudantes egressos do curso sobre os conteúdos apresentados e trabalhados durante o período da sua formação académica, podem destacar-se alguns pontos importantes, baseados nos dados obtidos com recurso ao inquérito por questionário, a saber: quanto aos objetivos das disciplinas, na visão da maioria dos estudantes egressos foram claros e bem definidos, contudo um número expressivo responderam com uma média concordância e, um número menor, contudo relevante, responderam com pouca concordância, ponto este importante para uma reflexão pelos decisores e pelos professores do curso.

Já quanto à apresentação e discussão pelos professores dos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas suas disciplinas, a maioria dos inquiridos concordaram que isso aconteceu. Contudo, como um número expressivo de estudantes responderam com uma concordância média, dever-se-á analisar a forma como os conteúdos programáticos são apresentados pelos professores aos estudantes.

No tocante às atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorresse de forma sistémica, destaca-se que a maioria dos estudantes egressos do curso tinham uma média concordância com a utilização dessa prática no decorrer das aulas de cada disciplina, o que nos leva a refletir sobre essa prática e contraria a necessidade da interdisciplinariedade na formação dos estudantes do curso.

As atividades integradoras podem também concorrer para o favorecimento da abertura das disciplinas ao meio, tal como defenderam Alonso e Sousa (2013), p. 58) “concretizado na realização de Atividades Integradoras, com uma Metodologia de Investigação de Problemas”.

Relativamente aos recursos didáticos utilizados pelos professores para o entendimento dos conteúdos programáticos trabalhados nas suas disciplinas, a maioria dos estudantes responderam concordando que tais recursos auxiliaram a sua aprendizagem, apesar de uma quantidade expressiva de estudantes egressos destacarem que medianamente concordavam que isso aconteceu. Este resultado merecerá uma análise aprofundada para identificar estratégias e recursos que permitiriam ultrapassar tal situação. Tal tarefa mostra-se bastante necessária uma vez que, como sublinhou

Sobrinho, (2009), os recursos didáticos são instrumentos importantes nas metodologias de ensino adotadas pelos professores em sala de aula.

Finalmente, os estudantes egressos do curso responderam com média concordância que participaram ativamente nas discussões do colegiado do curso.

Como não foram apurados os motivos que os levaram à não participação nas discussões do colegiado, quando a sua participação seria de extrema importância para o crescimento do curso, acredita-se ser importante um aprofundamento dessa questão.

Nas questões sobre o processo avaliativo pelos professores, nas suas respectivas disciplinas, os estudantes consideraram que as avaliações foram desenvolvidas respeitando o seu grau de compreensão, pois a grande maioria dos estudantes egressos do curso manifestaram concordância com a forma como foram avaliados.

Em síntese, para a maioria dos estudantes egressos, o curso atendeu às suas expectativas e necessidades quanto à sua formação acadêmica e profissional, trazendo-lhes uma evolução nas suas áreas de atuação dentro da profissão de Administradores, com exceção de alguns pontos que foram atendidos de forma parcial, que deverão ser fruto de investigações posteriores mais aprofundadas. Podemos destacar que os principais pontos a serem trabalhados serão: a interdisciplinaridade, os recursos didáticos e a participação mais efetiva dos estudantes nas discussões do colegiado do curso.

## **6.2 Visão do grupo 3 – estudantes concluintes sobre o Currículo do curso**

No presente item, discutem-se os resultados inerentes ao grupo 3, composto pelos estudantes concluintes do Curso de Administração da UCRS, recolhido através de questionário aplicado no último bimestre do ano letivo de 2016, com 71 estudantes, número que representa a quase totalidade dos estudantes que concluíram o curso naquele ano.

Nota-se que a relação dos estudantes concluintes com o curso, no tocante ao período em que estudaram na instituição foi, na sua grande maioria, daqueles que frequentaram as aulas no turno noturno, seguido por aqueles que iniciaram no turno matutino migrando para o noturno, fenômeno gerado pelo perfil dos estudantes que mantem uma jornada de trabalho nas empresas da região durante o dia, reservando a noite para os seus estudos.

Sobre as razões pelas quais os estudantes escolheram o curso de Administração, a maioria dos inquiridos (31%) responderam ser a empregabilidade, seguido de perto (25,35%) pelo facto de já trabalharem na área. Há a destacar que poucos estudantes escolheram o curso por influência da família, vocação, pouca procura no processo seletivo, boa remuneração, etc.

Ao serem indagados sobre o seu desempenho académico, a grande maioria dos inquiridos afirmaram ter sido muito positivo, destacando-se que um razoável número o consideraram apenas regular, e poucos inquiridos o consideraram muito bom, o que nos leva a concluir que o facto de manterem uma dupla jornada, trabalho durante o dia e estudos no período noturno, não parece prejudicá-los no estudo.

Quando se avaliou a utilidade do curso de Administração da UCRS, notou-se que pouco mais de metade dos estudantes que estão concluindo o curso não estagiaram na área, pois grande parte dos estudantes já iniciam como funcionários e não passam pelo processo de estágio.

Nota-se que a maioria dos estudantes concluintes do curso consideraram que a condição de graduado em Administração não oferecerá melhor cargo na empresa. Este resultado traduz uma necessidade de aprofundamento desse fenómeno através de uma investigação complementar, pois acredita-se que um bacharel em Administração deveria ser melhor reconhecido pelo mercado de trabalho.

A quase totalidade dos estudantes concluintes do curso de Administração da UCRS afirmaram terem-se identificado com o curso.

Conclui-se que, quanto à utilidade do curso, este atendeu às necessidade de formação profissional dos estudantes concluintes do curso, apesar de muitos não gerarem expectativas quanto à mudança de função nas empresas após a sua formação.

Ao indagar-se os estudantes concluintes do curso sobre fatores importantes para a vida profissional, nota-se uma visão diferenciada destes entre diversos pontos. Assim, a maioria dos estudantes (30,99%) ampliaram os seus conhecimentos gerais e a criatividade, seguindo-se o aumento da capacidade do pensamento crítico, (26,76%), o propiciar uma condição de crescimento profissional (19,72%) e um número relevante de estudantes responderam que o curso os treinara para serem profissionais preparados para resolver problemas de uma área específica (18,31%).

Quando indagados sobre a relação do currículo com a aprendizagem, a maioria dos inquiridos (70,42%) consideraram-na boa, contudo destaca-se o facto de (26,76%) afirmarem ter sido apenas regular.

Os estudantes concluintes, ao serem indagados sobre a avaliação dos professores das disciplinas de todas as séries do curso destacaram que os professores estimularam os estudantes à prática da leitura, pois uma larga maioria responderam com uma média concordância.

Esta é, sem dúvida, uma área de extrema relevância até porque:

a complexidade da leitura é construída a partir das nossas representações, da forma como vemos o mundo, sempre permeando a nossa linguagem e nosso pensamento. Na medida em que lê, aquele que lê se transforma e dessa forma transforma a prática pedagógica (Rezende, 2009, p. 78).

Sobre se os professores estimulavam os estudantes, a grande maioria responderam com média concordância e concordância. Quando indagados sobre se os professores estimularam a elaboração de trabalhos científicos, a maioria responderam com média concordância e concordância.

Na indagação sobre se o professor tem domínio e atualização dos conteúdos das disciplinas, a maioria dos inquiridos responderam concordando com tal afirmação.

Destaca-se, no entanto, que nas quatro indagações sobre a avaliação do trabalho dos professores, no que tange aos estímulos à leitura, à pesquisa, à elaboração de trabalhos científicos e sobre o domínio e atualização dos conteúdos das disciplinas, apenas uma minoria dos estudantes responderam com muita concordância. Este facto certamente merece uma reflexão detalhada por parte do coletivo dos professores do curso, uma vez que os estímulos à leitura, pesquisa e elaboração de trabalhos científicos são fatores importantíssimos para a formação académica dos estudantes do curso.

Quando inquiridos sobre a sua preparação para a vida profissional de Administradores, os estudantes concluintes do curso de Administração da UCRS, na sua grande maioria, consideraram-se bem preparados para atuar como Administrador, contudo um número expressivo (35,21%) consideram-se razoavelmente preparado para atuar como Administrador. Este facto merece uma reflexão e aprofundamento maior para conhecer as razões que os levaram a não se sentirem totalmente preparados para o exercício pleno da profissão.

Este aspeto é muito relevante, uma vez que (94,37%) dos estudantes concluintes afirmaram que já trabalhavam e (78,87%), trabalhavam na área de Administração, ou seja, uma grande maioria já atuavam na área de conhecimento do curso que estavam concluindo.

Ao analisar-se a opinião dos estudantes concluintes do curso de Administração sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas disciplinas do curso de Administração, constatou-se que, no tocante à forma como os professores conduzem as suas aulas para que os estudantes tenham atitudes crítico-reflexivas, a maioria dos inquiridos responderam que tal acontecia. Contudo, um número expressivo situaram-se na média concordância e, embora em número um pouco menor, situaram-se na pouca concordância, sendo esse número relevante para o estudo.

Sobre se os professores do curso de Administração deram embasamentos necessários à aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos da formação, verifica-se que a maioria dos inquiridos concordaram que tal acontecia, contudo nota-se que um grande número de estudantes responderam com uma média concordância. Também neste aspeto será importante uma reflexão e aprofundamento para aumentar a qualidade das práticas pedagógicas.

Quando inquiridos sobre se os professores proporcionaram alternativas inovadoras de aprendizagem, os estudantes concluintes do curso de Administração responderam num maior número com uma média concordância. Contudo, um número expressivo de estudantes assinalaram pouca concordância, o que nos leva a concluir que, do ponto de vista dos estudantes, são necessárias práticas inovadoras de desenvolvimento curricular para a sua formação. Tal como os estudantes, também nós consideramos importante aprofundar esta área, até porque:

a prática docente ainda baseada em mera transmissão de conteúdo, com baixa inovação pedagógica, que situa o aluno como sujeito passivo do conhecimento, apresenta-se como elemento desmotivador que acaba por estimular o educando a abandonar a escola e comprometer seu futuro (Nóvoa, 2005, p.32).

Já na opinião dos estudantes concluintes do curso de Administração sobre se os objetivos das disciplinas foram claros e bem definidos, o maior número de estudantes responderam com uma concordância significativa, seguido de um número considerável de inquiridos, que responderam com média concordância.

No que se refere à prática pedagógica adotada pelos professores de incentivarem as atividades em grupo, propiciando uma interação entre os estudantes, a maioria responderam concordando e concordando muito com a existência desta prática. Assim, esta prática é bem vista pelos estudantes que a consideram, a partir das suas respostas, como importantes para a sua formação académica.

Os estudantes concluintes do curso de Administração, quando inquiridos sobre se os conteúdos programáticos foram apresentados e discutidos em todas as disciplinas, a grande maioria responderam com pouca concordância, média concordância e concordância, e pouquíssimos responderam com muita concordância.

Uma vez que a apresentação e discussão dos conteúdos programáticos é norma obrigatória para a função do professor, prevista no projeto pedagógico do curso, deverão avaliar-se as razões pelas quais os professores nas suas disciplinas não estão exercendo sempre tal função.

No tocante ao facto de existirem atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorresse de forma sistémica, na visão da maioria dos estudantes concluintes do curso, tal aconteceu. Contudo, um número relevante de inquiridos responderam com uma média concordância e pouca concordância e apenas dois dos setenta e um respondentes manifestaram muita concordância. Estes resultados levam-nos a concluir que a interdisciplinariedade preconizada no Projeto Pedagógico do Curso não está acontecendo efetivamente, facto este merecedor de uma reflexão e análise mais detalhadas. A integração curricular é sustentada por Paraskeva (2019), no sentido de dar sentido às aprendizagens e caminhar-se para ultrapassar uma pedagogia de gavetas.

Já quando inquiridos sobre se os recursos didáticos utilizados pelos professores nas suas disciplinas auxiliaram no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados, a maioria dos estudantes concordaram que os recursos didáticos utilizados lhes propiciaram uma boa aprendizagem. Contudo, como um número considerável de estudantes responderam com uma média concordância, pelo que deverá refletir-se sobre a adequação dos recursos aos desígnios da aprendizagem.

Conclui-se que sobre os recursos didáticos utilizados pelos professores nas suas disciplinas, não foram os mais adequados na visão dos estudantes que estão concluindo o curso, opinião importantíssima, pois estes vivenciaram todas as disciplinas do curso durante os quatro anos de sua formação académica. Conclui-se, desta forma, pela quantidade muito expressiva de estudantes que responderam com média e pouca concordância, e principalmente pelo número mínimo de estudantes que responderam com muita concordância, que será necessário problematizar sobre os recursos didáticos mais adequados ao bom desempenho académico dos estudantes do curso.

No processo avaliativo adotado pelos professores nas suas disciplinas, os estudantes concluintes do curso de Administração da UCRS, quando inquiridos sobre se as avaliações respeitaram

o grau de compreensão dos estudantes, a grande maioria concordaram com o item. Contudo, um número considerável de estudantes assinalarem média concordância, este é também um facto que merece uma reflexão por parte do coletivo de professores.

Já na questão que procurou identificar se as atividades avaliativas foram realizadas durante o processo em que ocorreu o ensino, a grande maioria dos inquiridos concordaram, revelando que os professores estão alinhados com o que determina o Projeto Pedagógico do Curso.

No que se refere ao processo avaliativo utilizado pelos professores do curso nas suas respetivas disciplinas, pode verificar-se que as avaliações são feitas no momento correto, ou seja, durante o processo de ensino, contudo não respeitam plenamente o grau de compreensão dos estudantes do curso.

A questão do processo avaliativo, uma das que mais preocupa os estudantes ao longo da sua experiência académica, merece uma atenção reforçada e como destacaram Alves, Flores & Machado (2011), faz-se premente a construção de um processo avaliativo que tenha como perspectiva a superação de critérios meramente formais, buscando também avaliar e investigar a relevância social do que vem sendo produzido.

Ao averiguar-se sobre o grau de participação dos estudantes nas discussões do colegiado do curso, apurou-se que a maioria responderam com média concordância, e um número considerável responderam com pouca e nenhuma concordância. Ficou muito clara a pouquíssima participação dos estudantes do curso nas discussões do colegiado, que tem como principal função a discussão de temas relacionados com o currículo e assuntos pedagógicos do curso, facto esse preocupante, pois a participação dos estudantes é vital para a construção de um currículo mais adequado a uma boa formação desses estudantes.

Em síntese, a constatação dos estudantes concluintes do curso de Administração, durante a sua formação académica nos quatro anos, sobre a sua relação com o curso, utilidade para sua atuação profissional, qualidade do curso, avaliação do trabalho dos professores e do curso, práticas pedagógicas, conteúdos programáticos, recursos didáticos utilizados e avaliação do processo de aprendizagem nas disciplinas oferecidas durante a sua formação foi muito positiva.

Contudo, deve desenvolver-se um planeamento para aprofundamento e identificação dos pontos mais débeis indicados pelos estudantes concluintes do curso, com o objetivo de melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

### **6.3 Visão do grupo 4 – estudantes ingressantes sobre o Currículo do curso**

No presente item, discutem-se os resultados inerentes ao grupo 4, composto pelos estudantes ingressantes do Curso de Administração da UCRS, recolhidos através de questionário aplicado nas primeiras semanas do ano letivo de 2016, com 185 estudantes, número que representa a quase totalidade dos estudantes que iniciaram o curso naquele ano.

Relativamente à formação anterior e à razão da escolha do curso de Administração e, conseqüentemente, a profissão a ser seguida após e durante a sua formação académica, verificou-se que a grande maioria era proveniente de escolas públicas. Na sua maioria, os estudantes que ingressaram no curso de Administração tinham como motivação principal a boa empregabilidade.

Verificou-se um dado muitíssimo importante, que é o facto de os estudantes que estavam iniciando a sua formação universitária, na sua grande maioria, já estavam atuando no mercado de trabalho e, nomeadamente, na área da Administração, levando-nos a refletir sobre a forma de abordagem dos assuntos práticos por parte das disciplinas que constituem a grade curricular do curso, pois os estudantes já vivenciam muitas práticas no seu dia a dia laboral.

Quando inquiridos, os estudantes ingressantes do curso de Administração, quanto às técnicas didáticas que desejariam ser usadas, verificou-se uma distribuição muito equitativa das opções: aulas expositivas, aulas participativas, debates, estudos de casos, simulações, visitas técnicas, estudos dirigidos e filmes, levando-nos a concluir que a expectativa dos estudantes que ora iniciam a sua formação académica superior em Administração é muito alta. Este resultado deverá levar-nos a refletir sobre o como atender satisfatoriamente a essas expectativas.

Já quando inquiridos sobre a forma como gostariam que fosse o processo avaliativo durante a sua formação académica, verificou-se que a maioria ainda preferiram a prova escrita, o que nos leva a concluir que o processo de avaliação, ao longo do ensino fundamental e intermédio é, ainda, predominantemente, de cariz sumativo. Contudo, seguiram-se os relatórios de visitas técnicas e resumos, levando-nos a concluir que a sua formação académica deverá contemplar tanto aspetos teóricos e conceituais como atividades práticas.

Ao inquirir-se os estudantes ingressantes do curso de Administração, sobre se os professores devem incentivar a leitura, pesquisa e elaboração de trabalhos científicos, a grande maioria respondeu que sim, o que nos leva a concluir que os estudantes demonstraram maturidade para os estudos.

Sobre as expectativas dos estudantes ingressantes, no tocante às práticas pedagógicas a serem adotadas pelos professores nas suas disciplinas durante a duração do curso, a grande maioria afirmou com concordância e muita concordância que os professores devem conduzir as aulas de forma a que os estudantes desenvolvam atitudes crítico-reflexivas. Este resultado é importantíssimo para ser refletido pelos professores e instituição, na discussão da atualização do currículo do curso.

Já quando inquiridos sobre se os objetivos das disciplinas ficaram claros e bem definidos, a maioria respondeu com concordância, mas muitos estudantes responderam com uma concordância média, e até mesmo um número considerável respondeu com pouca concordância.

Deve, portanto, aprofundar-se a forma como isso vem acontecendo com as turmas de ingressantes e, conseqüentemente, adotar procedimentos para a melhoria dessa prática, visto que o Projeto Pedagógico do Curso determina que os objetivos das disciplinas devem ser apresentados e bem definidos com os estudantes, no início de cada ano letivo.

Quando inquiridos sobre se os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas, o maior número de inquiridos respondeu com concordância. Contudo, uma quantidade bastante expressiva de estudantes respondeu com média e pouca concordância. Também este resultado nos levará a uma reflexão sobre a forma como está ocorrendo esse procedimento com os professores da série inicial, e como se deverá proceder para uma melhoria necessária ao bom andamento das aulas em todas as disciplinas.

Finalmente, quando os estudantes ingressantes do curso de Administração foram inquiridos sobre se os métodos de avaliação foram apresentados e discutidos por todos os professores nas suas disciplinas, a maioria respondeu com concordância. Contudo, um número bastante expressivo respondeu com média e pouca concordância, devendo analisar-se este resultado para verificar se alguns professores não apresentaram e não discutiram os métodos avaliativos, ou se muitos estudantes não concordaram com os métodos propostos e, conseqüentemente, encontrar estratégias adequadas.

#### **6.4 Análise comparativa entre os grupos 2, 3 e 4 – estudantes**

No presente item, discutem-se os resultados decorrentes de uma análise comparativa entre: i) as expectativas dos estudantes ingressantes do curso de Administração da UCRS, recolhidas através de questionário aplicado nas primeiras semanas do ano letivo de 2016, com 185 estudantes, número que representa a quase totalidade dos estudantes que iniciaram o curso naquele ano; ii) a constatação daquilo que efetivamente foi trabalhado durante o processo da formação acadêmica pelos estudantes concluintes do Curso de Administração da UCRS, recolhido através de questionário aplicado no último bimestre do ano letivo de 2016, com 71 estudantes. Este número, representa a quase totalidade dos estudantes que concluíram o curso naquele ano; iii) os pontos importantes na sua formação acadêmica que mais contribuíram para a sua atuação profissional, que os estudantes egressos do Curso de Administração da UCRS, recolhidos através de questionário aplicado a 112 ex-estudantes que realizaram a sua formação acadêmica nos últimos 10 anos.

Primeiramente, ao analisarmos a expectativa dos estudantes ingressantes do curso de Administração quanto ao grau de importância sobre se os professores deveriam conduzir as suas aulas de forma a que os estudantes tenham atitudes crítico-reflexivas, os inquiridos concordaram e concordaram muito. Ao confrontarmos com as respostas dos estudantes concluintes do curso de Administração e os estudantes egressos do curso, indicaram com respostas de concordância, seguido de média concordância e pouca concordância, levando-nos portanto à importante conclusão de que tal expectativa não está a ser plenamente atingida no decorrer dos quatro anos de formação acadêmica dos estudantes dos cursos, visto que a percepção dos concluintes é análoga à dos estudantes que já concluíram sua formação.

No que se refere à clareza e definição dos objetivos das disciplinas, sendo um procedimento previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso, que determina a obrigatoriedade de apresentação dos objetivos da disciplina logo no início de cada ano letivo para todas as disciplinas, os estudantes ingressantes indicaram, através das suas respostas concordância e média concordância, comparativamente aos estudantes concluintes. Os estudantes egressos também indicaram para a mesma prática adotada pelos professores, de que esta norma não está a ser adotada na sua plenitude desde a primeira série até a última série do curso de Administração.

No tocante a que se os conteúdos programáticos foram apresentados e discutidos em todas as disciplinas, pelos professores, procedimento este também previsto no Projeto Pedagógico do Curso, os

estudantes ingressantes do curso de Administração indicaram com uma concordância seguida de uma média concordância, o que difere daquilo que os estudantes concluintes disseram em maior número que indicaram para uma média concordância, seguido de concordância e até muitos com uma pouca concordância. Já os estudantes egressos do curso responderam em maior número com a concordância, seguido de muitos com resposta de média e até pouca concordância, levando-nos a concluir que as normas previstas no Projeto Pedagógico do Curso não estão sendo integralmente aplicadas, pois ao analisar-se os grupos de estudantes ingressantes, concluintes e egressos, nenhum deles teve a maioria como resposta máxima, ou seja, de muita concordância, levando-nos a sugerir uma reflexão aprofundada para identificação dos constrangimentos para o não cumprimento destas normas estabelecidas.

Já no que se refere ao processo avaliativo (integração no currículo e definição dos critérios de avaliação), verificou-se que os estudantes ingressantes foram os que responderam com maior concordância. Os estudantes concluintes responderam com média concordância, o mesmo acontecendo com os egressos. Estes resultados levam-nos a concluir que o processo avaliativo vem perdendo qualidade à medida que o tempo passa, pois as piores percepções ficaram com os que estão há menos tempo frequentando o curso e uma melhor percepção com os que estiveram há mais tempo no curso de Administração da Uinvalle.

## **6.5 Informações do grupo 1 – professores sobre as suas práticas pedagógicas**

Neste item, discutem-se os resultados relativos ao grupo 1, composto pelos professores do Curso de Administração da UCRS, recolhido através de inquérito por questionário, aplicado com 55 professores que atuam na docência, sendo estes a sua totalidade.

Quando inquiridos, os professores do curso de Administração sobre se utilizavam os exemplos práticos dos seus professores, a maioria dos inquiridos responderam concordar e um número bastante expressivo responderam concordar muito, o que nos leva a concluir que os exemplos positivos dos professores tem sido referência para os atuais professores, podendo questionar-se o papel da formação contínua nos processos de socialização e no desenvolvimento profissional docente.

Os professores do curso de Administração da UCRS, quando inquiridos sobre a utilização das técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação, a maioria concordaram, seguida quase que por igual número que responderam com média concordância e alguns com pouca concordância,

percebendo-se que a formação a nível de pós-graduação dos professores não tem influenciado de forma consistente as suas técnicas pedagógicas.

Quando inquiridos sobre a partilha das práticas pedagógicas em sala de aula, com outros professores com os quais eles têm contato durante a troca de experiências, os professores concordaram, na sua maioria, que partilhavam tais informações. Contudo, um número expressivo concordaram medianamente e apenas treze dos cinquenta e cinco professores concordaram muito, o que nos leva a concluir que há um trabalho a fazer para a partilha das práticas pedagógicas entre professores.

Já no que se refere à sua própria experiência na docência, adquirida no decorrer dos anos, a grande maioria dos professores responderam considerando muito importante tal experiência, com nenhum professor respondendo com nenhuma e pouca importância e apenas um professor a responder com média importância, o que nos leva a concluir que a experiência na docência é considerada, pela grande maioria dos professores, como a mais importante prática pedagógica.

Quando se analisam os recursos utilizados pelos professores do curso de Administração da UCRS, com base naquilo que eles próprios responderam no inquérito por questionário, a sua grande maioria afirmaram que utilizavam a sua experiência de profissional de Administrador. Este resultado deve-se ao facto de a maioria dos professores, além da docência, atuarem como profissionais de Administração nas empresas da região.

Quando inquiridos os professores, sobre a utilização de livros didáticos completos como recursos para a abordagem dos conteúdos nas aulas, a maioria responderam concordando, seguindo-se uma quantidade expressiva que responderam com média concordância e um número também expressivo responderam com muita concordância. Verifica-se, assim, que um número significativo de professores usa o livro didático como recurso pedagógico para trabalhar os conteúdos programáticos.

Quando inquiridos sobre a utilização de artigos científicos como base para a elaboração dos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas suas disciplinas, verificou-se que a maioria dos professores manifestaram concordância, seguindo-se a média concordância e um número expressivo manifestaram-se pela pouca concordância. Este resultado deverá ser objeto de reflexão entre o coletivo docente sobre as causas da pouca utilização desse recurso tão rico para o saber.

No que se refere à utilização de reportagens de revistas de circulação nacional, a maioria dos professores responderam concordando que utilizam tal recurso nas suas disciplinas, mas um número considerável concordaram medianamente, um número expressivo concordaram pouco e um mesmo número concordaram plenamente, facto que nos leva a concluir que o recurso a reportagens de circulação nacional divide a opinião dos professores do curso de Administração.

Já quando questionados sobre a utilização de revistas de âmbito internacional, os professores do curso de Administração da UCRS responderam, na sua maioria, com pouca concordância, seguido de média concordância, além de um número expressivo de professores ter respondido com nenhuma concordância, e apenas um ter respondido com muita concordância, ou seja, os professores não têm usado essa técnica para elaboração dos conteúdos programáticos a serem trabalhados nas suas disciplinas, contrariando aquilo que se espera, que é formar profissionais com competências para o mundo em mutação constante.

Quando inquiridos sobre a utilização de resultados obtidos através de pesquisas e projetos de extensão, na construção dos conteúdos programáticos das suas disciplinas, a maioria respondeu com média concordância, seguido de pouca concordância, facto este que se deve ao facto de a maioria dos professores do curso não participarem em projetos de pesquisa e de extensão.

No que se refere à atualização didática, os professores do curso de Administração da UCRS, quando inquiridos sobre a necessidade de atualização didática, a maioria responderam concordando, um número quase igual com uma média concordância e um número baixíssimo concordaram plenamente, mostrando a necessidade de uma reflexão e aprofundamento do assunto, pois a atualização didática é fundamental para a qualidade do curso e formação dos estudantes.

Relativamente à atualização didática através de leituras por conta própria, a grande maioria dos professores responderam com nenhuma concordância, um número também expressivo com pouca concordância e um número baixíssimo responderam com média concordância, concordância e muita concordância. Este é um elemento preocupante, pois existem muitas publicações sobre metodologias de ensino aprendizagem, que certamente poderiam auxiliar os professores nas suas práticas curriculares.

Sobre a qualidade da formação contínua oferecida pela UCRS, a maioria dos professores do curso de Administração responderam com nenhuma concordância e um número quase igual com

muita concordância e pouca concordância, facto que nos leva a concluir que para a maioria dos professores do curso, o Programa de Profissionalização Docente (PPD) não atende às suas necessidades pedagógico- didáticas.

Relativamente à frequência de cursos fora da UCRS, os professores responderam, na sua maioria, com muita concordância, seguido pela concordância, reforçando-se assim a tese de que o Programa de Profissionalização Docente (PPD) da UCRS não contempla a atualização didática dos professores do curso de Administração.

Quanto à atualização didática dos professores através de congressos, a maioria responderam com muita concordância e muitos responderam com concordância. Estes resultados levam-nos a concluir que, na visão dos professores do curso de Administração, os congressos trazem muitos contributos para a atualização didática.

Quanto aos seminários, as respostas dos professores foram, na sua maioria, de média concordância, seguidas de nenhuma concordância, mostrando que os seminários não atraem os professores do curso na procura de atualização das suas didáticas.

**Em resumo**, o facto mais preocupante, no que se refere à atualização didática dos professores do curso, fundamenta-se na baixíssima concordância com a qualidade do Programa de Profissionalização Docente (PPD) da UCRS em relação à atualização feita fora da UCRS. Dado que diversos professores também atuam na docência em outras instituições de ensino, pode estar aí a resposta para a pouca e para a nenhuma concordância com a atualização oferecida pela UCRS, merecendo uma reflexão aprofundada pelos responsáveis da Instituição, para identificar possíveis razões e alternativas para este resultado.

No que tange à importância de atualizar-se teoricamente em Administração, os professores responderam concordando com a importância de atualização no campo da Administração, seguindo-se um número expressivo de professores que responderam com uma média concordância, o que nos leva a uma reflexão e é motivo de preocupação, pois sabe-se que a ciência da Administração é muito dinâmica, requerendo atualizações constantes..

Já na formação contínua oferecida pela UCRS, a grande maioria dos professores responderam com muita concordância, revelando que os assuntos referentes às oficinas do Programa de Profissionalização Docente da UCRS contemplam assuntos de atualização teórica.

No que se refere à procura de artigos científicos para atualização teórica em Administração, a maioria dos professores responderam com pouca e nenhuma concordância, levando-nos à necessidade de se identificarem as razões pelas quais os professores não estão a utilizar esta importantíssima fonte de assuntos teóricos de Administração e, também, procurar uma forma de motivação para a utilização de artigos científicos como forma de atualização teórica em Administração.

Relativamente ao recurso a reportagens em revistas de âmbito nacional, a maioria dos professores do curso de Administração situaram-se na média concordância e um número considerável na pouca concordância, ou seja, as reportagens publicadas em revistas de circulação nacional pouco têm sido usadas pelos professores, para a sua atualização teórica em Administração, o que diferentemente acontece com as reportagens publicadas em revistas de âmbito internacional, pois a maioria consideraram importante, seguido de muita importância. Estes resultados mostram que os professores do curso de Administração, quanto a assuntos teóricos vêm buscando a sua atualização em veículos de comunicação internacional, face à globalização da economia e, conseqüentemente, aos processos administrativos.

Os professores do curso de Administração da UCRS, quando inquiridos sobre a importância dos conteúdos na formação contínua, no que se refere a assuntos pedagógicos e didáticos, a maioria atribuíram-lhe importância e muita importância, o que nos leva a concluir que eles consideram muito importantes as questões pedagógicas e didáticas quando se fala em formação contínua.

Da mesma forma, os professores do curso de Administração, de forma análoga a assuntos pedagógicos e didáticos, a maioria responderam com concordância e muita concordância à questão acerca dos assuntos técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas no curso, evidenciando que tais oficinas deveriam ser contempladas nas oficinas do Programa de Profissionalização Docente do curso de Administração.

Quando inquiridos acerca de assuntos relacionados com as diretrizes institucionais (missão, visão e valores), a maioria responderam com concordância, um número considerável com média concordância e pouca concordância, levando-nos a verificar que não existe uma preocupação considerável dos professores com a necessidade de os assuntos institucionais fazerem parte da formação contínua dos professores do curso de Administração.

No que se refere à importância de se tratar na formação contínua do Programa de Profissionalização Docente (PPD), assuntos relacionados com o Projeto Pedagógico do Curso, as respostas indicam-nos posição igualitária entre aqueles que responderam com média concordância, concordância e muita concordância, o que nos leva a concluir que os assuntos despertaram o interesse de muitos, mas um número considerável situou-se na média concordância.

Assim, devem criar-se mecanismos de motivação a todos os professores para a sua participação nas oficinas com temas relacionados com os assuntos do Projeto Pedagógico do Curso, pelo facto de as atividades integradoras entre as disciplinas ministradas no curso, critérios avaliativos, entre outros, serem de vital importância para a qualidade do curso.

Já no que se refere a assuntos relacionados com o perfil dos estudantes e suas expectativas, a maioria dos professores concordaram muito que esses assuntos devem ser tratados na sua formação contínua. Trata-se de um facto interessante que deve ser considerado no Programa de profissionalização Docente(PPD) a ser oferecido doravante.

Verificou-se que os conteúdos mais importantes na formação contínua, destacados pelos professores do curso de Administração, foram aqueles relacionados com as práticas pedagógicas e didáticas, além daqueles relacionados com o perfil dos estudantes e com as suas expectativas.

Já os assuntos relacionados com as diretrizes institucionais e com o Projeto Pedagógico do Curso não tiveram destaque pelos professores do curso de Administração.

Ao avaliar-se a visão dos professores do curso de Administração da UCRS, especificamente sobre o contributo para a prática pedagógica da oferta de recursos oferecida no Programa de Profissionalização Docente (PPD), destaca-se que, na sua maioria, os professores do curso responderam, com média concordância, seguido por concordância. Este facto deverá merecer reflexão aprofundada com o intuito de compreender os recursos desejados pelos professores que não estão sendo oferecidos.

Quando inquiridos sobre os conteúdos pedagógicos e didáticos oferecidos nas oficinas do Programa de Profissionalização Docente (PPD) da UCRS, a maioria dos professores responderam com concordância, seguindo-se muita concordância, o que nos leva a concluir que no tocante a conteúdos pedagógicos e didáticos, os professores do curso sentem-se confortáveis.

Contudo, no tocante a assuntos técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas, no PDP, a maioria dos professores destacaram que concordam pouco que isso esteja acontecendo, portanto devem contemplar-se esses assuntos no Programa de Profissionalização Docente (PPD).

Quando inquiridos, os professores do curso de Administração da UCRS, sobre se os conteúdos de formação oferecidos pela Universidade, nas suas oficinas, tratavam das diretrizes da instituição, tais como, missão, visão e valores, a maioria responderam com média concordância, seguido de pouca concordância, dados que deverão ser tidos em consideração e analisar formas de como deverão ser abordados tais conteúdos, visto que a atuação dos professores deve estar alinhada com as diretrizes institucionais.

De forma análoga, os professores, na sua maioria, concordaram medianamente com o alinhamento na sala de aula, das diretrizes regulamentadas pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Já quando inquiridos, os professores do curso de Administração, sobre assuntos tratados nas oficinas do Programa de Profissionalização Docente (PPD), acerca do perfil dos estudantes e suas expectativas, a maioria respondeu com média concordância, levando-nos a concluir que o referido assunto deva ser abordado nas oficinas do PPD.

Contudo, no que concerne assuntos relacionados com os procedimentos internos da UCRS, a maioria dos professores do curso de Administração concordaram pouco, concluindo-se que tais procedimentos devem ser alvo de oficinas, para facilitação das tarefas dos professores, pois como muitos procedimentos são obrigatórios, devem merecer melhor atenção.

Destaca-se como muito importante a resposta dada pelos professores do curso, quando inquiridos, sobre se deveria haver modificação nos recursos de formação contínua oferecidos pela UCRS, pois a sua grande maioria (71%) consideraram que sim, sendo portanto alvo de proposta resultante desta investigação.

Ao analisar-se os recursos didáticos que são utilizados pelos professores nas suas disciplinas, verificou-se que a maioria dos professores indicaram as aulas expositivas como um recurso didático frequente. As aulas participativas são também recorrentes, apesar de um número expressivo de professores o fazerem apenas por vezes e, um número um pouco menor não utilizarem esse estratégia didática. Mesmo sendo a minoria, deverá refletir-se sobre esta questão, pois as aulas participativas traduzem-se em resultados importantes na aprendizagem do estudante.

A grande maioria dos professores recorrem apenas por vezes ao uso de seminário nas suas disciplinas, enquanto um número considerável afirmaram usar o seminário como recurso didático nas suas disciplinas. Relativamente aos debates em sala de aula, a maioria dos professores responderam usarem por vezes, contudo houve um número também considerável de professores que usam e de professores que não usam essa técnica nas suas disciplinas. No que diz respeito ao recurso à técnica de estudo de caso, a maioria dos professores do curso de Administração responderam que usam tal técnica, contudo um número considerável usam apenas por vezes e um número, também considerável, não utilizam, o que nos leva a concluir que em diversas disciplinas a prática dos estudos de casos será possível. Quanto ao recurso à técnica de simulação, a maioria responderam que recorriam apenas por vezes e um número expressivo responderam não recorrer, sendo este um dado relevante pois, na maioria dos casos, as atividades práticas devem ser realizadas usando a simulação. Deverá, assim, aprofundar-se esta questão, com o intuito de compreender as razões por que tal facto está acontecendo, para uma melhor utilização das simulações como recurso didático importantíssimo na aprendizagem dos estudantes do curso de Administração.

Já no que se refere ao recurso às técnicas didáticas de painéis e visitas técnicas, a maioria dos professores afirmaram não usarem as referidas técnicas didáticas, mas como existe um número considerável que utilizam e utilizam por vezes, poder-se-á não estar comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

Relativamente ao recurso a apostilas como técnica didática, os professores responderam na sua maioria não recorrerem a elas, com um número idêntico a considerar que recorrem por vezes, e um pequeno número que recorrem a elas. Parece, assim, que essa prática já não desperta tanto interesse nos estudantes, pois existem diversas outras técnicas mais eficazes de ensino.

Quanto ao recurso a estudos dirigidos, a maioria dos professores afirmaram que usam por vezes e um número também expressivo afirmam que usam a técnica de estudos dirigidos. Conclui-se, portanto, que o recurso à técnica de estudos dirigidos contempla bem a aprendizagem dos estudantes do curso de Administração.

Já no que se refere ao recurso à técnica didática de filmes, a maioria dos professores usam por vezes, e um número também considerável não a usam, levando-nos a concluir que o seu uso se deve às características das diversas disciplinas, ou seja, muitas não necessitam de recorrer a filmes no seu desenvolvimento.

Quanto aos recursos utilizados no processo avaliativo dos estudantes, a maioria dos professores responderam que utilizam as provas escritas para avaliarem os estudantes nas suas disciplinas. Alguns professores utilizam as provas orais, relatórios de visitas técnicas, fichamento e resenhas e um número considerável utilizam a técnica avaliativa de resumos. Conclui-se, portanto, que a metodologia avaliativa utilizada pela maioria dos professores do curso de Administração da UCRS ainda se pauta na tradicional prova escrita, o que certamente não prejudicará o processo de aprendizagem, mas poderá comprometer a monitorização das aprendizagens pelos próprios estudantes e, conseqüentemente, a sua reflexividade e espírito crítico.

Finalmente, os professores do curso de administração da UCRS quando inquiridos sobre se o currículo do curso atende às necessidades do mercado, na sua grande maioria responderam que sim. Dado que a maioria dos professores atuam no mercado de trabalho na área da Administração, conclui-se que o atual currículo está bem estruturado a nível da articulação, requerendo apenas alguns ajustes.

#### **6.6 Análise comparativa grupos 2, 3 e 4 – estudantes, *versus* grupo 1 - professores**

No presente item, discutem-se os resultados decorrentes da análise comparativa entre as expectativas dos estudantes ingressantes do curso de Administração da UCRS, recolhidos através de questionário aplicado nas primeiras semanas do ano letivo de 2016, com 185 estudantes, número que representa a quase totalidade dos estudantes que iniciaram o curso naquele ano, e a constatação daquilo que efetivamente foi trabalhado durante o processo da formação académica pelos estudantes concluintes do curso, recolhido através de inquérito por questionário aplicado no último bimestre do ano letivo de 2016, com 71 estudantes, número que representa a quase totalidade dos estudantes que concluíram o curso naquele ano, assim como, o que os estudantes egressos do Curso de Administração da UCRS, recolhido através de questionário aplicado com 112 ex-estudantes que realizaram a sua formação académica nos últimos 10 anos, destacadas como pontos importantes em sua formação académica aplicada em sua atuação profissional, com o resultado do inquérito por questionário aplicado no ano de 2016 com 55 professores, que representam a totalidade do curso de Administração da UCRS.

Quando se inquiriram as perspectivas dos estudantes sobre a forma como gostariam de ser avaliados, a maioria responderam as provas escritas e a maioria dos professores responderam que aplicam esta metodologia nas avaliações nas suas disciplinas, levando-nos a concluir que as perspectivas dos estudantes estão sendo atendidas pelos professores do curso de Administração.

As respostas dos estudantes quanto a se os professores incentivarão a leitura, a pesquisa, a elaboração de trabalhos científicos, na sua maioria indicaram com nenhuma ou pouca importância a leitura de livros e pesquisa em artigos científicos, concluiu-se portanto que a opinião dos estudantes sobre estas questões refletem claramente a realidade, pois se os professores na sua maioria não buscam atualizar-se através da leitura de livros e publicações científicas, por consequência não incentivam os seus estudantes. Prática muito preocupante para a qualidade do curso de Administração da UCRS. Notou-se também que os professores, na sua grande maioria busca atualizar-se através das suas experiências profissionais.

Interessante destacar que, no geral, o objeto de estudo abrangiu a maioria masculina e a faixa etária de cada grupo foi harmônica com a etapa da jornada acadêmica, mais jovens pertencentes aos Grupos 3 e 4 (concluintes e ingressantes) e os mais velhos pertencentes aos Grupos 1 e 2 (professores e egressos). A renda dos Grupos também se mostrou mais satisfatória junto aos indivíduos com maior percurso acadêmico - Grupos 1, 2 e 3, sendo os de menor renda, o Grupo 4, com menos tempo no curso de Administração.

Destaca-se ainda, que no Grupo 1 há uma maioria de graduados em Administração. Apesar de docentes, a maioria do Grupo 1 exerce atividade profissional além da docência, o que implica uma menor dedicação à formação contínua. Com base nessa conjuntura, constatou-se maior número de professores com Especialização e Mestrado na área de Administração, não havendo nenhum caso de Doutorado entre os inquiridos. Dessa forma, averigua-se a falta de tempo uma problemática para efetivação da continuidade no cumprimento da atualização permanente do professor, que deve ser um eterno estudante do ensino na busca do saber real, conforme enaltecem Leite (2010), Barroso et al. (2010), Schön (2000) e Amorim, Cabral e Alves (2019). De certo, a falta de tempo é um entrave, pois a maioria do Grupo 1 realçou não haver necessidade de modificar os recursos de formação contínua da UCRS. Todavia, o Grupo 1 não parece enaltecer a necessidade de atualização, não há unanimidade quanto a isso, visto ter concordado de forma mediana com a necessidade de efetivação desta. Os congressos são o tipo de recurso mais usado pelo Grupo 1 como forma de atualização didática. Já as revistas de circulação internacional são o tipo de recurso mais adotado pelo Grupo 1 na atualização teórica em Administração. Interessante destacar que o recurso livro como atualização teórica em Administração foi o menos valorizado pelo Grupo 1. Para Schön (1987 citado por Pimenta, 2005), o professor deve ter base epistemológica da prática, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, favorecendo ambiente para oferta de conhecimento articulados, com base na teoria e

ação, moldados pelos aspetos culturais, económicos, sociais e políticos. Para atingir tal parâmetro é necessário ter na balança saberes teóricos e práticos com pesos em proporção compatível, uma vez que um complementa o outro. Assim, ter o recurso livro como última opção de atualização em Administração pelo Grupo 1 é agravante na busca pelo saber real do professor, justamente, por conterem as explicações teóricas mais profundas sobre a área. Alcançar o saber real é para o professor se preparar para sua profissão, podendo assim alcançar a sua tripla dimensão de atuação, que, segundo Nóvoa (2002), possui três ordens: pedagógica, científica e institucional.

A preparação do Grupo 1 é o alicerce da relação de oferta e de busca do conhecimento entre os Grupos 1, 2, 3 e 4. Contexto formulado como educação, o qual é uma mercadoria imensurável, conforme especifica Young (1971). Porém, apesar de ser abstrata e imensurável, deve ser organizada, pois, caso contrário, não haverá efetividade na relação de oferta e na busca de conhecimentos. Destaca-se que a efetividade desta relação é o pilar para a transformação social, sendo agregadora de evolução individual, a qual fomenta evolução da sociedade como um todo, tal como esclarece Paraskeva (2007). Assim sendo, adota-se o currículo como formato organizacional para efetivação da relação de oferta e de busca do conhecimento.

No caso do contexto em estudo, ambiente universitário da UCRS, adotou-se o projeto pedagógico através do currículo para o curso de Administração. Por meio deste, portanto, advém o procedimento de ensino aprendizagem, tal qual como enaltecem Sacristán (1999), Walker (1990), Taba (1962) e Tyler (1949), que declaram o currículo como plano para efetivar o elo entre a sociedade e a educação. Mais precisamente, conforme Carrilho Ribeiro (1990), trata-se da organização de um plano de ação. Todavia, acrescenta-se que, com base em Quintas (2008), o currículo da UCRS objetiva a relação de oferta e busca do ensino aprendizagem como forma de adquirir saberes e competências voltadas para o mercado de trabalho, no caso, os profissionais da área de Administração. Para a maioria do Grupo 1, docentes, o currículo adotado pela instituição cumpre o seu papel educacional. Os estudantes, representados pelos Grupos 2, 3 e 4, concordam com a opinião do Grupo 1, uma vez que se manifestaram satisfeitos com os objetivos das disciplinas, considerando-os claros e bem definidos. Além disso, os Grupos 2, 3 e 4 demonstraram satisfação sobre o formato de interação que têm com o colegiado do curso incluindo, neste contexto, a satisfação com a forma como os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas. Tendo por base Apple (1999), esta interação entre o colegiado e os estudantes na UCRS favorece consenso para alcance da eficiência do currículo do curso de Administração.

De certo, com base nas opiniões dos grupos inquiridos, o currículo do curso de Administração da UCRS é bom, significando estar em patamar de currículo pós-moderno, conforme embasamentos de Doll (1997), propiciando ambiente para alcance dos “4Rs” (Rico, Reflexivo, Relacional e Rigoroso).

A prática pedagógica, para efetivação do currículo do curso de Administração com “4Rs” da UCRS está vinculada à preparação (saber real) e aos recursos adotados pelos professores. No caso, o Grupo 1 relatou como fator mais importante para a prática pedagógica o acúmulo de experiência no decorrer dos anos de docência, sendo as técnicas didáticas mais usadas, respetivamente: seminários, exposição participativa e aulas expositivas. Sobre os conteúdos de abordagem no Grupo 1, sobressaíram a prática pessoal do professor na área de Administração, seguida pelo recurso a capítulos de livros e leitura de artigos científicos nacionais. Os estudantes dos Grupos 2, 3 e 4 concordam com as práticas pedagógicas dos professores, tendo-as como incentivadoras de atitudes crítico-reflexivas e de embasamento de conhecimentos teóricos e práticos para a formação profissional. Todos os estudantes inquiridos complementam relatando de forma satisfatória o estímulo dos professores para atitudes voltadas para a leitura, pesquisa e trabalho científico. Além disso, destacaram a eficiência no recurso à prática de atividades em grupo, geradoras de interação entre os estudantes, tal como enaltecem Peters e Armstrong (1998). Assim, com base em Zabalza (1992), Roldão (2017) e Machado, Andrade, Alarcão e Neves (2020), constata-se que o conteúdo pedagógico oferecido pelos professores atendeu às aspirações e necessidades dos educandos, recetores da aprendizagem.

Quanto à metodologia de avaliação das aprendizagens dos estudantes do curso de Administração da UCRS, a maioria do Grupo 1 realçaram o recurso a provas escritas. Método aceite satisfatoriamente pelos Grupos 2, 3 e 4, que relataram haver na avaliação respeito com o nível de compreensão dos estudantes e com o percurso do processo de ensino aprendizagem. De certo, há na metodologia em pauta o princípio de efetividade, vide os Grupos 1, 2, 3 e 4 estarem de acordo com o seu uso. Com base em Rosales (1990) e Hadji (1994), a metodologia de avaliação é adotada com transparência, visto haver uma grande aceitabilidade junto dos estudantes (Grupos 2, 3 e 4), acabando por contribuir para o processo de aprendizagem.

Há, portanto, eficiência na conjuntura curricular e pedagógica do curso de Administração da UCRS, sendo o único com adoção de estágio no decorrer do curso, recurso que uniria o aprendiz à prática da Administração. Todavia, tal facto parece estar interligado a dois motivos: i) a falta de tempo, pois a maioria dos estudantes (Grupos 2, 3 e 4) relataram trabalhar, ou seja, dividem o tempo entre

universidade e atividade laboral; e ii) os estudantes (Grupos 2, 3 e 4) já estarem trabalhando na área de Administração. Destaca-se, ainda, que a maioria dos estudantes (Grupos 2, 3 e 4) se identificaram com o curso de Administração e consideraram as performances obtidas ao longo do curso como muito boas.

Como adenda, deve esclarecer-se que a eficiência e aceitabilidade do curso de Administração da UCRS não é o fim de uma jornada de conhecimento, é o início de uma caminhada educacional profissionalizante, pois o ensino universitário é mais do que um complemento às janelas da alma, referida por Harris (1988, citado por Paraskeva, 2007), como um aprimoramento constante por meio da educação contínua e prática profissional. Conjuntura investigada junto do Grupo 2, que demonstrou valorização da continuidade dos estudos superiores, por meio da Pós-graduação (UCRS e outras instituições) e Mestrado.

## **CAPITULO VII - CONCLUSÃO**

O presente estudo teve a intenção de apresentar uma proposta curricular, onde os professores estariam de forma concreta, exercendo um trabalho em que currículo e prática devem estar entrelaçados.

O currículo é um dos locais privilegiados, onde se cruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder, que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados no processo educativo. O currículo corporifica relações sociais.

A evolução curricular poderá ser contida num procedimento dedutivo ou indutivo, mas será invariavelmente inclusiva. Assim, a evolução curricular deverá ser confrontada com outras diferentes: tais como “teoria curricular”, “desenho curricular” e “investigação curricular”, fato que traz à evolução curricular dinâmica própria de investigação.

Com base na pesquisa empírica do presente estudo constatou-se a importância da eficiência curricular e das práticas pedagógicas para efetivar o currículo na prática. O curso de Administração da UCRS cumpre o seu papel neste contexto, vide a satisfação entre os inquiridos.

Porém, o estudo demonstra que não há mais na contemporaneidade tempo de ser aprendiz, como antigamente. As pessoas trabalham e estudam, não mais se oferecem como aprendizes sem remuneração. Todavia, constatou-se que buscam trabalhar em área pertinente em que estudam, no caso, na Administração, facto que complementa a teoria do curso de Administração da UCRS, favorecendo para os estudantes captação de experiência na prática da Administração. Outro facto interessante, também complementa o curso de Administração da UCRS, é a valorização da formação especializada pelos estudantes, que os aprimora enquanto profissionais.

Dessa forma, o estudo também permitiu ver que na contemporaneidade da educação universitária, apesar de o currículo tender mais para o ensino da teoria do que para ações de prática profissional, há algum espaço para interação entre teoria e prática junto do trabalho dos estudantes. Ou seja, o estudante fazer parte do mercado de trabalho na área de Administração compensa a falta de ações de prática profissional no currículo. Juntamente com a adoção pelos estudantes da formação especializada, pode dizer-se que há uma acomodação no processo de ensino aprendizagem, numa analogia, tal qual uma homeostase, quando um sistema aberto sofre interferências externas e se autorregula para se adaptar a uma nova situação.

Assim sendo, imperioso se faz a formação especializada e o trabalhar na área de estudo, sendo estratégias para captação da formação/ação, gerando uma evolução profissional e preenchendo o gap existente - entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação académica dos cursos universitários e aqueles necessários à vivência da prática profissional.

Na junção do labor e formação contínua, o ensino universitário tem como enfrentar o gap existente entre a teoria e a prática no decorrer de sua formação universitária. A conexão entre a formação do docente universitário e a preparação para a prática profissional não é mais apenas compatível com o contexto académico.

Com base nos dados levantados, analisados e discutidos, através de inquérito por questionário aplicado a 4 grupos distintos, realçamos, seguidamente, algumas propostas concretas para o curso que foi objeto do nosso estudo:

- Proposta de uma nova ênfase do curso de Administração. Intitular-se-á “Administração com ênfase em gestão de pessoas”, visto que, atualmente, se destacam nas organizações termos como capital intelectual, competências, capital humano, meritocracia e gestão por resultados. Para gerar vantagem competitiva sustentável o factor humano é o diferencial crucial em instituições públicas e privadas. Em processos de formação e educação contínua o desenvolvimento gerencial e a gestão de pessoas são temas imprescindíveis.
- Proposta de um novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que destacará apenas os pontos a serem alterados para apresentação e aprovação do colegiado do Curso de Administração e conselhos superiores da UCRS;
- Proposta de modificação no Programa de Profissionalização Docente da UCRS.

### **7.1 Proposta de criação do Curso de Administração com ênfase em Gestão de Pessoas**

No presente item, apresenta-se a proposta de criação do curso de Administração com ênfase em Gestão de Pessoas, com base em informações levantadas durante a pesquisa que embasou a presente tese de Doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A proposição do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração com ênfase em Gestão de Pessoas segue o padrão estabelecido para todos os cursos da UCRS.

Apresentar-se-ão apenas os principais tópicos do Projeto Político do Curso, pois muitos dos itens são idênticos às demais ênfases já apresentadas no capítulo da metodologia

### **7.1.1 Denominação do curso**

Curso de Administração com Ênfase em Gestão de Pessoas

#### **7.1.1.2 Tipo de graduação**

- ( ) LICENCIATURA
- ( x ) BACHARELADO
- ( ) TECNÓLOGO

### **7.1.2 JUSTIFICATIVA DA NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO**

Destacam-se, atualmente, nas organizações termos como capital intelectual, competências, capital humano, meritocracia e gestão por resultados. Para gerar vantagem competitiva sustentável, o factor humano é o diferencial crucial em instituições públicas e privadas. Em processos de formação e educação contínua, o desenvolvimento gerencial e a gestão de pessoas são temas imprescindíveis. Ganha notoriedade entre as áreas funcionais da Administração (Marketing, Produção, Recursos Humanos e Finanças) justamente o RH, ou seja, gestão de pessoas. Atesta-se na própria UCRS a demanda intensa por cursos de pós-graduação na área citada anteriormente.

A globalização tem gerado profundas, drásticas, rápidas e constantes mudanças no mundo e, por consequência, nas instituições públicas ou privadas. Nesse contexto, há uma tendência universal pela procura de profissionais de formação superior, que estejam voltados para a inovação e a criatividade. Isto para respostas imediatas às necessidades organizacionais inseridas nesse contexto, cuja única certeza inexorável é a da mudança. O recrutamento de pessoas, efetuado através da mídia em suas diversas formas, pode corresponder às exigências desse mundo em mutação vertiginosa, em relações cada vez mais competitivas e têm batido às portas da Universidade à procura de respostas.

A UCRS tem sido intensa e crescentemente procurada para os diversos cursos oferecidos, porém de uma forma especial e concentrada no Curso de Administração. Para que se possa atender a demanda de solicitações de vagas, procura responder-se pela expansão da sua quantidade explorando-se, inclusive, outros horários aos egressos ou aos graduandos em Administração, assim como, o ensino na modalidade semipresencial, turmas de início e de meio de ano, curso na Unidade do Campus Oeste, além da expansão das ênfases que é uma experiência bem sucedida. Dentro desse processo de expansão, a criação da ênfase em Gestão de Pessoas se apresenta em um momento

propício para alavancar a quantidade de acadêmicos no Curso de Administração, oferecendo uma opção com alta demanda nas empresas públicas e privadas (apêndices 7 e 9 e anexo 1).

### 7.1.3 Titulação

O egresso do curso de Administração com Ênfase em Gestão de Pessoas da UCRS obterá o título de Bacharel em Administração.

#### 7.1.3.1 MATRIZ CURRICULAR, REGIME E DURAÇÃO

**Quadro 7** - Matriz curricular do curso de Administração – Gestão de Pessoas

Série	Disciplinas		Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op. (h/a)
1ª	FADE	Fundamentos de Administração	72	60	72
	IDI	Instituições de Direito	72	60	72
	TEC	Teoria Econômica	72	60	72
	MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72
	REM	Redação Empresarial	72	60	72
	MAT	Matemática Aplicada à Administração	72	60	72
	CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144
	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
	FIL	Filosofia e Ética	72	60	72
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>
2ª	CEX	Comércio Exterior	72	60	72
	MFI	Matemática Financeira	72	60	72
	CTS	Custos	72	60	72
	TDA	Teorias de Administração	144	120	144
	O&M	Organização e Métodos	72	60	72
	DTP	Direito Trabalhista e Previdenciário	72	60	72
	ADSE	Sistemas de Informação Empresariais	72	60	72
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72
	SOC	Sociologia Política	72	60	72
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>
3ª	ADML	Administração de Materiais e Logística	144	120	144
	ADFO	Administração Financeira e Orçamentária	144	120	144
	ENAI	Economia Nacional e Internacional	72	60	72
	POP	Pesquisa Operacional	72	60	72
	ADRH	Administração de Recursos Humanos	144	120	144
	AMCE	Administração Mercadológica	144	120	144
	<b>Total Carga Horária</b>			<b>720</b>	<b>600</b>
4ª	RES	Remuneração Estratégica	72	60	72
	APRS	Administração da Produção e Serviços	144	120	144

	PRH	Planejamento Estratégico de Rec. Humanos	144	120	144
	DGE	Desenvolvimento Gerencial e Comp. Organiz.	72	60	72
	EMP	Empreendedorismo	72	60	72
	CAO	Capacitação Organizacional	72	60	72
	OES	Orientação de Estágio	144	120	144
	TEGP	Tópicos Especiais em Gestão de Pessoas	144	120	144
	Total Carga Horária		864	720	864
Total Carga Horária disciplinas			3024	2520	3024
Estágio Supervisionado			360	300	-0-
Atividades Complementares			216	180	-0-
Total Geral do Curso			3600	3000	3024

#### 7.4. Limitações do estudo e perspectivas de futuras investigações

O investigador e autor da presente tese, durante o processo de construção da mesma e coleta dos dados nas suas diferentes dimensões encontrou algumas dificuldades, principalmente o tempo limitado, pois simultaneamente exerce a função de professor com carga horária elevada, num total de 20 horas semanais em sala de aula, além de chefiar o Departamento de Administração da UCRS, sendo este o maior curso da instituição, com mais de mil estudantes e sessenta professores atuantes.

Aliando-se a esses fatores, a distância entre o Brasil e Portugal, que dificultaram a estada com mais frequência e tempo para estar com a orientadora, professora Maria Palmira Carlos Alves.

Esse trabalho formativo e colaborativo contribuiu para a atualização e aprimoramento do currículo do curso de Administração da UCRS.

Durante o estudo, observou-se que a grande maioria dos estudantes ingressantes, já no primeiro ano de sua formação acadêmica, atuam na área de administração: 62,7%, tal como se pode observar na tabela 43. Este número aumenta para 78,87%, quando se trata dos concluintes, conforme tabela 37.

Por ser uma área da Administração, o empreendedorismo mostra-se muito importante para a formação dos estudantes em Administração e, por outro lado, por estar a Região Sul e o Brasil numa fase de crescimento muito forte da atividade econômica, o presente estudo leva-nos a propor uma investigação sobre a temática da educação empreendedora no ensino superior, com foco no curso de Administração da UCRS: desafios e possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-31.
- Alves, M. P. (2003). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 325-333.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e avaliação. uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2004). Dar sentido (s) à formação de professores: o contributo da avaliação formadora. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.) *Regulação da educação e economia* (pp. 563-571). Lisboa: AFIRSE/AIPELF- Secção Portuguesa/Universidade de Lisboa
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Orgs.) (2008). *Avaliação com Sentido (s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (Orgs.) (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e o sentido da avaliação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70) Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). *Quanto vale o que fazemos? Avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2011). Introdução. In M. P. Alves, & M. A. Flores (orgs.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedago.
- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J.M. (2019). As escolas fazem a diferença: o papel das lideranças e da cultura escolar. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 9(10), 27-46.
- Anastasiou, L.G.C., & Alves, L.P. (2007). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Editora (nome da Universidade).
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Argyris, C., & Schön, D. (1976). *Theory in practice: increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baltes, P. (1999). Lifespan Psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507. Recuperado em 11/06/2012 [http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/pb\\_lifespan\\_1999.pdf](http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/pb_lifespan_1999.pdf)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, M.C., & Leite, C. *A formação dos docentes e o currículo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 11/12/2012 <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35057/2/69656.pdf>
- Barroso, V.L, Pereira, N.M., & Bergamaschi, M.A. (2010). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning. Practice in Postmodernity*. New York: Routledge Kegan Paul.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2000). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggs, D. L. (1991). Civic Education: An Adult Imperative. *Adult Education Quarterly*, 42(1), 46-55.
- Brasil. (1961). *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 30/12/2012 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)
- Brasil. (1965). *Lei n° 4.769 de 09 de setembro de 1965*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Recuperado em 30/12/2012 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm)
- Brasil. (1981). *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

- Brasil .(1985). *Comissão Nacional para reformulação da Educação Superior*. Uma nova política para a educação superior, Relatório Final. Brasília: Ministério da Educação.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers*. Challenging Adult to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, S.D. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-39.
- Brookfield, S.D. (2000). The concept of Critically Reflective Praticce. In: Wilson, A.L.; Hayes, E.R. (Orgs.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: JosseyBass.
- Brookfield, S.D.. (2001).Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22.
- Brookfield, S.D. (2002). Reassessing Subjectivity, Criticaly, and Inclusivity: Marcuse's challenge to adult education. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 265-280.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, vol. 19, no 3 , pp. 305-317, DOI:10.1080/13632439969069.
- Busher, H., & Harris, A. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman Publishing.
- Caffarella, R. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25-35.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Candau, V.M. (2006).O/A educador/a como agente cultural. In: M.P.C. Alves, S.R.C Lopes, & E.F. Macedo (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- Castro, C.M. (1981). O ensino da administração e seus dilemas: notas para debates. *Revista de Administração de Empresas*, 21(3)58-61.
- CFA - Conselho Federal de Administração. (2010). *Institucional*. Recuperado em 12/03/2012 [http://www.cfa.org.br/html/f\\_prof/bibl\\_b.html](http://www.cfa.org.br/html/f_prof/bibl_b.html).
- CNS - Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996*. Recuperado em 12/03/2012 [http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_96.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm).
- Correia, J.A. (1992). Dispositivos e disposições na formação de adultos: A dinâmica da formatividade. *Anais do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*.
- Costa, M.A.F., & Costa, M.F.B. (2009). *Metodologia da Pesquisa: Conceitos e Técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Costa, S.F. (2001). *Método Científico: os caminhos da investigação*. São Paulo: Harbra.
- Couvre, M.L.M. (1989). *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dahmer, Y.N.F, et al. (2010). Pós-graduação em docência no ensino superior: formação continuada de professores em busca do ensinar e aprender. In: *Ciências do Mar: herança para o futuro. 62 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2008). *The Handbook for Enhancing Professional Practice: using the framework for teaching in your school*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2009). *Talk about teaching: leading professional conversations*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.D. (2003) *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalme.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.
- Dewey, J. (1977). Essays on Pragmatism and truth. In: J.A. Boydston (Org.), *John Dewey: The middle works*, (pp. 1899-1924, vol. 4). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Di Bartolomeu, L. (1999). El Perfil del Formador. *Panorama - Diálogo*, 17, 27-32.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum Improvement: decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dunkin, M., & Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. In: M. Wittrock (Org.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy*. London: Routledge.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). *Lifelong Learning: The Postmodern Condition of Education? Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-187. Recuperado em 12/03/2012: <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/edwardsr&usherr1-final.PDF>
- Estrela, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: M. Teixeira (Org). *Ser Professor no Limiar do século XXI* (p. 31). Porto: Edições ISET.

- Federighi, P. & Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Fernandes, M. (2000). O Currículo na Pós-Modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, 9(1), 114-135.
- Ferreira, F.I. (2009). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In: J. Formozinho (Org.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Fieldhouse, R. (1999). Aprendizagem ao Longo da Vida. In: P. Federighi & A. Melo.(Orgs.). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Flores, M.A. (2000). Currículo formação e Desenvolvimento Profissional. In: J.A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Forquin, J.C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gaspar, M.I., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gatti, B.A. (2002). Perspectivas da pesquisa e da pós-graduação: em educação no Brasil. *Educação & Linguagem*, 6(8), 11-22.
- Gil, A.C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- Giroux, H. A. (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. In: L. Cahoone (Org). *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Glover, D., Gleeson, D., Gough, G., & Johnson, M. (1998). The Meaning of Management. The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational Management & Administration*, vol. 26 no.3 , pp. 279-292.
- Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum. Collected Essays (2ª ed.)*. London: e Falmer Press.
- Goodson, I. F., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Torres (Orgs.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental Supervision: An Exploratory Study Of A Promising Model. *Jornal of Curriculum andu Supervision* ,vol. 5, no. 4, pp. 293-307.
- Gore, J. (2003). What we can do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. In: A. Darder; M. Baltodano & R.D.
- Gottlieb, E., & Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries, *Higher Education*, 34(3), 397-420.
- Grow, G. (1996). *Teaching Learners to be Self-Directed*. Recuperado em 29/12/2012, <http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la Accion Comunicativa: complementos e estudos prévios*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2000). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Continuum.

- Hargreaves, A. (2005). Professional learning communities and performance training cults: the emerging apartheid of school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 180-195). New York and London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (1998). Improving Ineffective Departments in Secondary Schools : Strategies for Change and development. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 26, pp. 269-278, DOI: 10.1177/0263211X98263005.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, vol.23, no. 3, pp. 313-324, DOI: 10.1080/1363243032000112801.
- Illeris, K. (2000). Lifelong learning as mass education. *Paper...Working Knowledge: Productive learning at work, Conference proceedings*, University of Technology, Sydney, 10-13 Dezembro.
- Illeris, K. (2002). Lifelong Learning: from the Perspective of the Learners. *Intruductory presentation for the workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference*, Roskilde University, Denmark
- Johnson, R. (1999). High Way, My Way, No Way, Third Way: Locating Social Purpose Learning in a Risk Society. *Paper presented at SCUTREA, 29th Annual Conference, University of Warwick*, Reino Unido, 5-7 Julho. Recuperado em 29/05/2012 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001003.htm>
- Kasworm, C., & Marienam, C. (1997). Principles for Assessment of Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 5-16.
- Kennedy, R. C. (2003). Applying principles of adult learning: the key to more efective training programs. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 72(4), 1-5. Recuperado em 09/05/2012 <http://www2.fbi.gov/publications/leb/2003/apr2003/april03leb.htm>
- Kerka, S. (2002). Teaching Adults: Is It Different? *Education Resources Information Center ERIC*, 21, 3-4. Recuperado em 11/12/2012 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468614.pdf>

- Kilgore, D. W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89(1), 53-61.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed learning*. Chicago: Follett Publishing.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4(1), 11-14.
- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston: Publishing Company.
- Leite, D. (2000). Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: Morosini, M.C. (Org.). *Professor de Ensino Superior. Identidade, Docência e Formação*. Brasília: INEP.
- Leite, D. (2010). O Futuro do hoje e os estudantes. In: A.I.L.F. Dalben, J.E.D. Pereira, L.F.V. Leal, & L.L.C.P. Santos (Orgs.). *Ensino Superior: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Lemos-de-Souza, L. (2009). Modelos organizadores, sujeito e educação: considerações a partir do pensamento complexo. *Revista Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, 14(1). 283-295. Recuperado em 18/06/2012 [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14\\_1/m318340.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_1/m318340.pdf)
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Likert, R. (1982). *A organização humana*. São Paulo.
- Long, H. B. (2004). Understanding Adult Learner. In: Galbraith, M. (Org.). *Adult Learning Methods. A Guide for Effective Instruction*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

- Luna, S.V. (1998). *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ.
- Lyotard, J. F. (1989). *A condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Machado, J.C., Andrade, A.I., Alarcão, I. & Neves, R. (2020). A supervisão em contextos de formação. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 211-215.
- Marcelo, C. (1992). A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra de Toque. In: A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Martins, C.B. (1989). Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983), *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.41, n.7, 663-676.
- McLaren. P. (2003). Critical pedagogy: a look at major concepts. In: Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (Orgs.). *The critical pedagogy reader* (pp.83-97). New York: RoutledgeFalmer.
- Menges, R., & Austin, A. (2001). Teaching in higher education. In: Richardson, V. (Org.). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). Key theories of learning. In: Coleção Harvard de Administração. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: JosseyBass.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (2000). Linking the individual learner to the context of Adult Learning. In: A. L. Wilson & E.R. Hayes (Orgs.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1999). Transformation theory: postmodern issues. In: Rose, M.D. (Org.). *40th Annual Adult Education Research Conference proceedings*. Northern Illinois University, DeKalb, Illinois.
- Mizukami, M.G. (2002). *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar.
- Monteiro, L. (2001). *A Construção do conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget;

- Morais, A.M., & Neves, I.P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista, *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104. Recuperado em 16/06/2012 <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (Orgs.). (1997) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2005). *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.
- Netto, J.P., & Falcão, M.C.B. (2005). *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice* (3ª ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.
- Pain, A. (1990). *Education Informelle: :les effects formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Paraskeva, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Editora Plátano.
- Paraskeva, J. (Org.) (2008). *Sociologia do Currículo*. Volume 1. Lisboa, Portugal: Didáctica Editora.
- Paraskeva, J. (2019). O que aconteceu com a teoria crítica do currículo? A necessidade de ir além da raiva Neoliberal, sem evitá-la. *Linguagem e Sociedade*, 24(41), 96-134. <https://orcid.org/0000-0002-4060-2896>.
- Peters, J. & Armstrong, J. (1998). Collaborative partnership: people laboring together to construct knowledge. In: I.M. Saltiel, A. Sgroi, & R.G. Brockett (Orgs.). *The power and potential of collaborative learning partnerships*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pimenta, S.G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S.G Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

- Pimenta, S.G.; Lima, M.SL. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, Goiânia, 3(4), 5-24. Recuperado em 17/08/2012 <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>
- Pinar, W.F. (2007). *O que é teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI. (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM Recuperado em 30/12/2012 [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Pratt, D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, n.57, pp.15-23.
- Pratt, D. (2002). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos. Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210-227. Recuperado em 26/04/2012 [http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Rachal\\_2002.pdf](http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Rachal_2002.pdf)
- Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de competências as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral & J. Matias Alves (Coords.) *Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada*. (pp. 185-202). Porto: Fundação Manuel Leão.

- Rosales, C. (1990). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Lisboa: Morais Editores.
- Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Santos, B.S. (1993). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sapelli, M.L.S. (2008) *Reflexões sobre a proposta curricular do movimento dos trabalhos rurais sem terra no Paraná*. PUC/PR, SETI/Unicentro. Recuperado em 11/12/2012 [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/99\\_112.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/99_112.pdf)
- Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schuch Junior, V.F. (1978). *Formação de administradores e mercado de trabalho: Um estudo dos egressos do curso de administração da Universidade Federal de Santa Maria*. Porto Alegre: UFRGS, PPGA.
- Seaquist, C. (2003). America: We need talk – seriously. *The Cristian Science Monitor*, 95, 146-157. Recuperado em 22/09/2012 <http://www.csmonitor.com/2003/0624/p11s02-coop.html>
- Severino, A.J. (1994). *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.
- Shor, I., & Freire. P. (2003) What are the fears and risks of transformation. In: A. Darder, Baltodano, M. & Torres, R.D. (Orgs.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge Falmer.
- Shore, B., Pinker, S., & Bates, M. (1990). Research as a model for university teaching. *Higher Education*, 19(1), 21-35. Recuperado em 22/06/2012 <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00142021?LI=true>
- Shulman, L.S. (2000) From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, 1(1), 48-53. Recuperado em 28/06/2012 [https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol\\_1/no\\_1/v1n1shulman.pdf](https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_1/no_1/v1n1shulman.pdf)

- Silva, T.T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. Recuperado em 12/05/2015 <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>
- Smyth, J. (1997) Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In: B.J. Biddle, Good, T. L., & Goodson, I.F. (Orgs.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Volume IV. Edições Afrontamento.
- Stronach, I., & MacLure, M. (1997). *Educational Research undone: The postmodern embrace*. Buckingham: Open University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Taffarel, C.N., & Lacks, S. (2005). Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: Z.C. Figueiredo. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. Vitória: Faculdade Salesiana.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Teichler, U. (2000). The relationship between higher education research and higher education policy and practice: the researchers' perspective. In: U. Teichler & J. Sadlak (Orgs.). *Higher education research: its relationship to policy and practice*. Oxford: Pergamon.
- Tennant, M. C. (2000). Adult Learning for Self-Development and Change. In: A. L. Wilson & R.E.R. Hayes (Orgs.). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- UNESCO. (1997). *V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO.
- Vagula, E. (2007). A Formação profissional e a prática docente. *Caderno PDE, Produção Didático-Pedagógica*, Curitiba, 19-37. Recuperado em 15/07/2014 <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/764-4.pdf>
- Van-Manen, M. (1991). Reflectivity and the Pedagogical Moment: the Normativity of Pedagogical Thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-536. Recuperado em 11/12/2012 <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0022027910230602>
- Vidal, J., & Quintanilla, M. (2000). The teaching and research relationship within and institutional evaluation, *Higher Education*, 40(2), 217-229. Recuperado em 16/06/2012 <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1004083631288?LI=true>
- Vieira, F. (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 10-27. Recuperado em 13/05/2012 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>
- Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (R)eproduzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. (Vol. Cadernos CCAP - 1). Lisboa: Ministério da Educação - CCAP.

- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madri: Visor.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of Curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Webber, T., Bourner, T., & O'Hara, S. (2003). Practitioner-centred research on academic development. In: H. Eggins & R. Macdonald (Orgs.). *The scholarship of academic development*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum Development: a guide to practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.
- Wilson, A.L., & Hayes, E.R. (2000). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann.
- Young, M.F. (1971) *Knowledge and control. new directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.
- Young, M.F. (2002). *The Curriculum of the Future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. New York: Routledge Falmer.
- Yus, R. (1998). *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper Collins Publishers.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE 1**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

##### **DO PARTICIPANTE**

Caros,

Sou Sidney Schossland, estou elaborando minha tese de doutorado do curso de Educação da Universidade do Minho. Minha pesquisa tem como objetivo compreender o processo de ensino aprendizagem no âmbito do curso de Administração da UCRS. O professor orientador da mesma é a Professora Maria Palmira Alves.

Esclareço que sua participação nesta pesquisa de cunho acadêmico é voluntária, pois você, professor, estudante ou ex-estudante do curso de Administração da UCRS, poderá desistir a qualquer momento da mesma, bastando para isso informar sua decisão. Garantimos a confidencialidade e anonimato.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro não há direito a nenhuma remuneração. Desconheço quaisquer riscos ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao (a) estudante serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) estudante (a) poderá solicitar informações durante todas as fases da tese, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Agradecemos sua colaboração,

Sidney Schossland

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO GRUPO 1 - PROFESSORES UCRS

1. Sexo:             Masculino             Feminino
  
2. Faixa Etária :  até 30 anos     de 31 a 40 anos     41 a 50 anos  
                          51 a 60 anos     mais de 61 anos
  
3. Tempo de serviço como docente do ensino superior  
    até 3 anos     até 5 anos     até 10 anos     até 15 anos  
    até 20 anos     até 30 anos     mais de 30 anos
  
4. Como tornou-se docente do ensino superior:  
 Convite de alguém  
 Alguma instituição de ensino  
 Buscando esta oportunidade profissional
  
5. Sobre sua formação acadêmica, selecione a melhor resposta:  
A. Graduação                             Em Administração  
   Em outra área
  
- B. Especialização                     Na área de Administração  
   Não na área de Administração  
   Nenhuma
  
- C. Mestrado                             Na área de Administração  
   Não na área de Administração  
   Nenhuma
  
- D. Doutorado                             Na área de Administração  
   Não na área de Administração  
   Nenhuma
  
6. Sua carga-horária semanal dedicada à sala de aula, somente na UCRS, é de:  
 Até 12 horas     de 13 a 20 horas     de 21 a 30 horas     de 31 a 40 horas
  
7. Além da docência na UCRS, você tem outra atividade profissional?  
 Sim             Não
  
8. Sobre seu aprimoramento na formação acadêmica, selecione a resposta que se lhe adequa.  
A. Especialização                     Com especialização  
   Em andamento na área de Administração
  
- B. Mestrado                             Com mestrado  
   Em andamento na área de Administração  
   Em andamento não na área de Administração  
   É projeto futuro fazer na área de Administração

- C. Doutorado
- ( ) Com doutorado
  - ( ) Em andamento na área de Administração
  - ( ) Em andamento não na área de Administração
  - ( ) É projeto futuro fazer na área de Administração

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

- 1- Nada importante;      2- Pouco importante;      3- Média importância;      4-  
Importante;      5- Muito importante.

9. Com base em seu dia-a-dia na sala de aula, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para a sua prática pedagógica:

A. Os exemplos de práticas positivas de seus professores

- 1 - Nada importante      ( )
- 2 - Pouco importante      ( )
- 3 - Média importância      ( )
- 4 - Importante      ( )
- 5 - Muito importante      ( )

B. Os exemplos de práticas negativas de seus professores

- 1 - Nada importante      ( )
- 2 - Pouco importante      ( )
- 3 - Média importância      ( )
- 4 - Importante      ( )
- 5 - Muito importante      ( )

C. As técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação

- 1 - Nada importante      ( )
- 2 - Pouco importante      ( )
- 3 - Média importância      ( )
- 4 - Importante      ( )
- 5 - Muito importante      ( )

D. As práticas de sala de outros professores, com as quais você toma contato em momentos de troca de experiências

- 1 - Nada importante      ( )
- 2 - Pouco importante      ( )
- 3 - Média importância      ( )
- 4 - Importante      ( )
- 5 - Muito importante      ( )

E. A sua própria experiência adquirida no decorrer dos anos de docência

- 1 - Nada importante      ( )
- 2 - Pouco importante      ( )
- 3 - Média importância      ( )
- 4 - Importante      ( )
- 5 - Muito importante      ( )

10. Na sua abordagem de conteúdos em suas aulas, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para a sua prática pedagógica. Considere na escala abaixo que 1 é nada e 5 é muito.

A. Sua experiência da prática da Administração

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

B. Livros didáticos completos

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

C. Capítulos de livros

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

D. Artigos científicos

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

E. Reportagens de revistas de circulação nacionais

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

F. Reportagens de revistas de circulação internacional

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

G. Resultados da pesquisa científica e/ou de projetos de extensão

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

11. Sobre atualização teórica em Administração, em que medida os itens abaixo são importantes para a sua prática pedagógica. Considere na escala abaixo que 1 é nada e 5 é muito.

A. Atualizar-se no campo teórico da Administração

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )

- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

B. Leitura de livros

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

C. A formação continuada oferecida pela UCRS

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

D. Pesquisa em artigos científicos

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

E. Reportagens de revistas de circulação nacional

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

F. Reportagens de revistas de circulação internacional

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

12. Sobre os conteúdos na formação continuada, em que medida os itens abaixo são importantes para a sua prática pedagógica. Considere na escala abaixo que 1 é nada e 5 é muito.

A. Conteúdos pedagógicos e didáticos

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

B. Conteúdos técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas no curso de Administração

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

---

C. Conteúdos relacionados com as diretrizes institucionais (missão, visão e valores)

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

D. Conteúdos relacionados ao projeto político-pedagógico do curso

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

E. Conteúdos relacionados ao perfil dos estudantes e suas expectativas

- 1 - Nada importante ( )
- 2 - Pouco importante ( )
- 3 - Média importância ( )
- 4 - Importante ( )
- 5 - Muito importante ( )

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

- 1- Nenhuma concordância;      2- Pouca concordância;      3- Média concordância;      4- Concordo  
;      5- Muita concordância.

13. Sobre a oferta de conteúdos na formação continuada da UCRS, em que medida os itens abaixo são de sua concordância. Considere na escala abaixo que 1 é nada e 5 é muito.

A. A oferta de recursos oferecidos pela UCRS auxilia a prática pedagógica

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

B. Pedagógicos e didáticos

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

C. Técnicos e teóricos relacionados com as suas disciplinas no curso de Administração

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

D. Relacionados às diretrizes institucionais da UCRS (missão, visão e valores)

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

E. Relacionados ao projeto político-pedagógico do curso

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

F. Relacionados ao perfil dos estudantes e suas expectativas

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

G. Relacionados aos procedimentos internos da UCRS

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

14. Considera que há necessidade de modificar os recursos de formação continuada da UCRS?

( ) Sim ( ) Não

15. Faz uso das seguintes técnicas didáticas

A. Aulas expositivas

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

B. Exposição participativa

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

C. Seminários

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

D. Debates

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

E. Estudos de caso

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

F. Simulação

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

G. Painel

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

H. Visitas técnicas

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

I. Apostilas

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

J. Estudo dirigido

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

K. Filmes

( ) Sim ( ) Talvez ( ) Não

L. Outros

Sim       Talvez  Não

16. Dentre as opções a seguir assinale os recursos de avaliação que você adota.

A. Provas escritas

Sim       Não

B. Prova oral

Sim       Não

C. Relatório de visita técnica

Sim       Não

D. Fichamentos

Sim       Não

E. Resenhas

Sim       Não

F. Resumos

Sim       Não

G. outros

Sim       Não

17. Você acha que o currículo do curso de Administração da UCRS atende as necessidades do mercado?

Sim       Não

**AO FINALIZAR O PREENCHIMENTO, COLOQUE A PESQUISA NO ENVELOPE E DEVOLVA AO INVESTIGADOR. SE PREFERIR, LACRE O ENVELOPE.**

Sidney Schossland

## APÊNDICE 3

### QUESTIONÁRIO GRUPO 2 - ESTUDANTES EGRESSOS

1. Sexo:

Masculino ( )      Feminino ( )

2. Estado Civil:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Desquitado ( ) Viúvo

3. Faixa Etária:

( ) Entre 20 a 25 anos ( ) Entre 26 a 30 anos ( ) Entre 31 a 40 anos ( ) Acima de 40 anos

4. Nível Sócio Económico, qual a faixa de renda familiar (Reais)?

( ) até 1.500 ( ) 1.501 – 3.000 ( ) 3.001 – 5.000 ( ) 5.001 – 7.000 ( ) 7.001 em diante

5. Reside em imóvel:

( ) Próprio ( ) Alugado ( ) Empréstado

6. Como classifica seu desempenho no curso de Administração da UCRS?

( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom

7. Ao término do curso de Administração da UCRS aconteceram mudanças em sua situação profissional?

( ) Sim

( ) Não

8. Dentre as opções abaixo, indique qual delas considera mais importante para a sua vida profissional:

( ) ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade

( ) aumentou a capacidade de pensar criticamente

( ) propiciou condições de realizar-se profissionalmente

( ) preparou-se para o mercado de trabalho como um profissional generalista

( ) treinou-se para ser um profissional preparado para resolver os problemas de uma área específica

9. Identificou-se com o curso de Administração da UCRS?

( ) Sim

( ) Não

10. Se na questão anterior você respondeu NÃO, indique uma das opções abaixo como causa de sua não identificação com o curso?

( ) O mercado de trabalho é escasso

( ) Falta de tempo para dedicação ao Curso

( ) Descobri não ter aptidão para a área

( ) O curso não correspondeu as minhas expectativas

( ) A profissão é pouco valorizada

11. Os professores estimularam a leitura?

( ) Pouco ( ) Médio ( ) Muito

12. Os professores estimularam a pesquisa?

( ) Pouco ( ) Médio ( ) Muito

13. Os professores estimularam a elaboração de trabalhos científicos?

( ) Pouco ( ) Médio ( ) Muito

14. Após a conclusão do curso de Administração da UCRS você cursou outra graduação?

( ) Sim

( ) Não

15. Após a conclusão do curso de Administração da UCRS você cursou alguma das modalidades abaixo:

( ) Pós graduação na UCRS

( ) Pós graduação em outra Instituição

( ) Mestrado

( ) Doutorado

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

1- Nenhuma concordância;

2- Pouca concordância;

3- Média concordância;

4- Concordo;

5- Muita concordância.

16. Os professores conduziram as aulas para que os estudantes tivessem atitude crítico-reflexiva

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

17 . Os professores deram embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

18. Os professores proporcionaram alternativas inovadoras de aprendizagem

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

19. Os professores incentivaram as atividades em grupo, propiciando uma interação entre os estudantes

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

20.Os objetivos das disciplinas foram claros e bem definidos

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

21.Os conteúdos programáticos foram apresentados e discutidos em todas as disciplinas

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

22.Existiram atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorresse de forma sistêmica

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

23.Os Recursos didáticos utilizados pelos professores auxiliaram no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

24.Os estudantes participaram ativamente das decisões de colegiado do curso

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

25.As avaliações que foram desenvolvidas pelos professores respeitaram o grau de compreensão dos estudantes

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

26.As atividades avaliativas foram realizadas durante o processo em que ocorreu o ensino e a aprendizagem

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

**MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO**

SIDNEY SCHOSLAND

## APÊNDICE 4

### QUESTIONÁRIO GRUPO 3 - ESTUDANTES CONCLUINTES

1. Sexo:

Masculino ( )      Feminino ( )

2. Estado Civil:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Desquitado ( ) Viúvo

3. Faixa Etária:

( ) Entre 16 a 22 anos ( ) Entre 23 a 28 anos ( ) Entre 29 a 35 anos ( ) Acima de 35 anos

4. Nível Sócio Económico, qual a faixa de renda familiar (Reais)?:

( ) até 1.500 ( ) 1.501 – 3.000 ( ) 3.001 – 5.000 ( ) 5.001 – 7.000 ( ) 7.001 em diante

5. Reside em imóvel:

( ) Próprio ( ) Alugado ( ) Empréstado

6. Quantas pessoas residentes na mesma casa

( ) até 3 pessoas ( ) até 5 pessoas ( ) mais de 6 pessoas

7. Em que período você cursou as séries anteriores?

( ) Somente no período matutino ( ) Somente no período noturno ( ) Ambos

8. Dentre as opções abaixo, qual delas interferiu em sua escolha pelo Curso de Administração da UCRS?

( ) Influência da família

( ) Vocação

( ) Empregabilidade

( ) Trabalha na área

( ) Pouca concorrência no processo seletivo

( ) Profissão valorizada na sociedade

( ) Boa remuneração

( ) Outros

9. Como você classifica o seu desempenho no Curso?

( ) Muito Ruim ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Muito Bom

10. Você estagiou na área de Administração?

( ) Sim ( ) Não

11. A condição de formado em Administração oferecerá melhor cago na empresa em que atua?

( ) Sim ( ) não

12. Identifica-se com o curso?

( ) Sim ( ) Não

13. Dentre as opções abaixo, escolha qual o fator mais importante do curso para a sua vida profissional:

- ampliou os conhecimentos gerais e a criatividade
- aumentou a capacidade de pensar criticamente
- propiciou condições de realizar-se profissionalmente
- preparou-se para o mercado de trabalho como um profissional generalista
- treinou-se para ser um profissional preparado para resolver os problemas de uma área específica

14. Como avalia o Currículo (elenco de disciplinas) do curso de Administração da UCRS em relação à aprendizagem:

- Ruim
- Regular
- Bom

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

- 1- Nenhuma concordância;
- 2- Pouca concordância;
- 3- Média concordância;
- 4- Concordo ;
- 5- Muita concordância.

15. Os professores estimulam a leitura:

- 1 - Nenhuma concordância
- 2 - Pouca concordância
- 3 - Média concordância
- 4 - Concordo
- 5 - Muita concordância

16. Os professores estimulam a pesquisa:

- 1 - Nenhuma concordância
- 2 - Pouca concordância
- 3 - Média concordância
- 4 - Concordo
- 5 - Muita concordância

17. Os professores estimulam a elaboração de trabalhos científicos:

- 1 - Nenhuma concordância
- 2 - Pouca concordância
- 3 - Média concordância
- 4 - Concordo
- 5 - Muita concordância

18. Os professores tem domínio e atualização dos conteúdos das disciplinas:

- 1 - Nenhuma concordância
- 2 - Pouca concordância
- 3 - Média concordância
- 4 - Concordo
- 5 - Muita concordância

19. Condição de preparação profissional na área da Administração como graduando:

- Pouco preparado
- Razoavelmente preparado
- Bem preparado

20. Atualmente, está trabalhando?

( ) Sim      ( ) Não

21. Se sim, trabalha na área da administração?

( ) Sim      ( ) Não

Novamente, leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

1- Nenhuma concordância; 2- Pouca concordância; 3- Média concordância; 4- Concordância ; 5- Muita concordância.

22. Os professores conduzem as aulas para que os estudantes tenham atitude crítico-reflexiva:

1 - Nenhuma concordância      ( )

2 - Pouca concordância      ( )

3 - Média concordância      ( )

4 - Concordo      ( )

5 - Muita concordância      ( )

23 . Os professores dão embasamento necessário para os conhecimentos teóricos e práticos da formação:

1 - Nenhuma concordância      ( )

2 - Pouca concordância      ( )

3 - Média concordância      ( )

4 - Concordo      ( )

5 - Muita concordância      ( )

24 Os professores proporcionam alternativas inovadoras de aprendizagem:

1 - Nenhuma concordância      ( )

2 - Pouca concordância      ( )

3 - Média concordância      ( )

4 - Concordo      ( )

5 - Muita concordância      ( )

25.Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos:

1 - Nenhuma concordância      ( )

2 - Pouca concordância      ( )

3 - Média concordância      ( )

4 - Concordo      ( )

5 - Muita concordância      ( )

26. Os professores incentivam as atividades em grupo, propiciando uma interação entre os estudantes.

1 - Nenhuma concordância      ( )

2 - Pouca concordância      ( )

3 - Média concordância      ( )

4 - Concordo      ( )

5 - Muita concordância      ( )

27.Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas:

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

28.Existem atividades integradoras entre as disciplinas para que a aprendizagem ocorra de forma sistêmica:

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

29.Os recursos didáticos utilizados pelo professor auxiliam no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados nas disciplinas:

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

30.As avaliações que são desenvolvidas pelos professores respeitam o grau de compreensão dos estudantes :

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

31.As atividades avaliativas são realizadas durante o processo em que ocorre o ensino e a aprendizagem

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

32.Os estudantes participam ativamente das decisões de colegiado do curso

- 1 - Nenhuma concordância ( )
- 2 - Pouca concordância ( )
- 3 - Média concordância ( )
- 4 - Concordo ( )
- 5 - Muita concordância ( )

**MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO**

## APÊNDICE 5

### QUESTIONÁRIO GRUPO 4 - ESTUDANTES INGRESSANTES

1. Sexo:

Masculino ( )      Feminino ( )

2. Estado Civil:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Desquitado ( ) Viúvo

3. Faixa Etária:

( ) Entre 16 a 22 anos ( ) Entre 23 a 28 anos ( ) Entre 29 a 35 anos ( ) Acima de 35 anos

4. Nível Sócio Económico, qual a faixa de renda familiar (Reais)?

( ) até 1.500 ( ) 1.501 – 3.000 ( ) 3.001 – 5.000 ( ) 5.001 – 7.000 ( ) 7.001 em diante

5. Reside em imóvel:

( ) Próprio ( ) Alugado ( ) Empréstado

6. Quantas pessoas residem na mesma casa:

( ) até 3 pessoas ( ) até 5 pessoas ( ) mais de 5 pessoas

7. Tipo de instituição que estudou no ensino médio:

( ) Pública ( ) Privada ( ) Ambos

8. Você estudou no ensino médio:

( ) Regular  
( ) Profissionalizante

9. Dentre os fatores abaixo indique um como sendo a razão de escolha pelo Curso de Administração da UCRS:

( ) Influência da família  
( ) Vocação  
( ) empregabilidade  
( ) Trabalha na área  
( ) Pouca concorrência no processo seletivo  
( ) Profissão valorizada na sociedade  
( ) Boa remuneração  
( ) Outros

10. Atualmente você está trabalhando?

( ) Sim ( ) Não

11. Trabalha na área de Administração?

( ) Sim ( ) Não

12. Dentre as técnicas didáticas abaixo, escolha uma que deveria ser mais usada:

( ) Aulas expositivas

- Exposição participativa
- Seminários
- Debates
- Estudos de caso
- Simulação
- Paineis
- Visitas técnicas
- Estudos dirigidos
- Filmes

13. Dentre os instrumentos de avaliação abaixo, indique um que deve ser usado pelos professores em suas aulas:

- Prova escrita
- Prova oral
- Relatório de visita técnica
- Fichamento
- Resenha
- Resumo

14. Na sua opinião os professores devem estimular a leitura, a pesquisa e a elaboração de trabalhos científicos?

- Sempre     Poucas vezes     Nunca

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações seguintes e responda marcando o número que melhor representa a sua opinião.

- 1- Nenhuma concordância;                      2- Pouca concordância;                      3- Média concordância;  
4- Concordo;                      5- Muita concordância.

15. Os professores devem conduzir as aulas para que os estudantes tenham atitude crítico-reflexiva:

- 1 - Nenhuma concordância                      (   )
- 2 - Pouca concordância                      (   )
- 3 - Média concordância                      (   )
- 4 - Concordo                      (   )
- 5 - Muita concordância                      (   )

16. Os objetivos das disciplinas são claros e bem definidos:

- 1 - Nenhuma concordância                      (   )
- 2 - Pouca concordância                      (   )
- 3 - Média concordância                      (   )
- 4 - Concordo                      (   )
- 5 - Muita concordância                      (   )

17. Os conteúdos programáticos são apresentados e discutidos em todas as disciplinas:

- 1 - Nenhuma concordância                      (   )
- 2 - Pouca concordância                      (   )
- 3 - Média concordância                      (   )
- 4 - Concordo                      (   )
- 5 - Muita concordância                      (   )

18. Os métodos de avaliação são apresentados e discutidos em todas as disciplinas

1 - Nenhuma concordância ( )

2 - Pouca concordância ( )

3 - Média concordância ( )

4 - Concordo ( )

5 - Muita concordância ( )

**MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO**

## APÊNDICE 6

### 1ª SÉRIE

#### **Disciplina: FUNDAMENTOS DE ADMINISTRAÇÃO (Ênfase em Gestão de Pessoas)**

##### **– 72 horas**

Ementa: Introdução à administração. Formação profissional do Administrador. Histórico e influências. Administração Científica. Teoria Clássica. Teoria das Relações Humanas. Introdução ao processo administrativo. Áreas funcionais da Administração.

Bibliografia Básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. São Paulo: Makron Books, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Makron Books, 2011.

ROBBINS, Stephen P. **Ad**

**ministração – Mudanças e Perspectivas**. São Paulo: Saraiva,

#### **Disciplina: INSTITUIÇÕES DE DIREITO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Conhecimento sobre o estado. Noções de direito público. Os ramos do direito. As formas naturais e jurídicas. Os bens públicos e privados. Direito de família e sucessões. Obrigações e contratos societários. Títulos de crédito. Falência e concordatas. Ética.

Bibliografia Básica:

BRANCATO, Ricardo Teixeira. **Instituições de Direito Público e Privado**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

3. DOWER, Nelson Godoy Bassil. **Instituições de Direito Público e Privado**. 13. ed. São Paulo: Nelpa, 2005.

### **Disciplina: TEORIA ECONÔMICA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: A atividade econômica. Sistema econômico. A lei da procura, oferta e o equilíbrio do mercado. O comportamento do consumidor. Teoria da produção. Custos de produção e estrutura de mercado. Fenômenos monetários. Inflação. Balança de pagamentos.

Bibliografia Básica:

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de – **Economia: Micro e Macro**. 4. ed. [s.l.] Atlas, 2006.

Equipe de Professores da USP. **Manual de Economia** – 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

GREMAUD, Amaury Patrick *et al*- **Introdução à Economia** - São Paulo: Atlas, 2007

### **Disciplina: METODOLOGIA DA PESQUISA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Metodologia científica e pesquisa científica. Metodologia e conhecimento. Planejamento da Pesquisa. Execução da Pesquisa. Comunicação da Pesquisa.

Bibliografia Básica:

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Nome da Universidade. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos**. Coordenadoria de Apoio ao Ensino, 2008.

### **Disciplina: REDAÇÃO EMPRESARIAL (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: A técnica da comunicação humana. Comunicação oral e escrita. Introdução, desenvolvimento e conclusão de textos. Gramática e ortografia. Oratória. Discurso e apresentações. Comunicação organizacional.

Bibliografia Básica:

BUENO, Vilson da Costa. **Comunicação Empresarial:** políticas e estratégias. São Paulo: Saraiva, 2009.

CALDAS, Miguel P. e BERTERO, Carlos Osmar (Coordenadores). **Teoria das Organizações.** São Paulo: Atlas, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Escolha seu futuro:** como definir e construir o seu caminho profissional. São Paulo: Saraiva, 2008.

**Disciplina: MATEMÁTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Funções de uma variável real. Limites. Derivadas. Análise da variação de funções. Máximos e mínimos. Diferencial. Integral indefinida. Integral definida. Função de várias variáveis. Integrais múltiplas. Séries. Equações diferenciais ordinárias.

Bibliografia Básica:

FLEMING, Diva Marília. **Cálculo A.** Pearson Prentice Hall: 6. ed. 2006.

GUIDOREZZI, Hamilton Luiz. **Matemática para Administração.** [s.l.]: LTCE, 2002.

WEBER, Jean E. **Matemática para economia e Administração.** 2. ed. [s.l.]: Herbra. 2001.

**Disciplina: CONTABILIDADE PARA ADMINISTRADORES (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Fundamentos da Ciência Contábil. Patrimônio: formação e variações. Princípios Fundamentais de Contabilidade. Escrituração Contábil. Operações com mercadorias. Demonstrações contábeis. Operações financeiras. Ativo permanente. Folha de pagamento.

Bibliografia Básica:

IUDÍCIBUS, Sérgio; MARION, José Carlos; LOPES, Christianne Calado V. de Mello. **Curso de Contabilidade Para Não Contadores.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FEA/USP, Equipe de Professores. **Contabilidade Introdutória.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARION, José Carlos. **Contabilidade Básica.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

**Disciplina: ESTATÍSTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Dados absolutos e relativos. Distribuição de frequência. Medidas de posição. Medidas de dispersão. Medidas de assimetria e curtose. Correlação. Regressão. Análise de resíduos. Números índices.

Bibliografia Básica:

BUSSAB, Wilton de O. **Estatística Básica**. 5. ed. São Paulo, Saraiva, 2006.

LARSON, Ron. **Estatística Aplicada**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

MILONE, Giusepe. **Estatística**: geral e aplicada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

**Disciplina: FILOSOFIA E ÉTICA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Fundamentos, importância e características. O senso comum e o conhecimento filosófico. As principais correntes filosóficas. Conceito e definição de ética. O comportamento ético. A ética do profissional. Código de Ética do Administrador. Responsabilidade social.

Bibliografia Básica:

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MATTAR NETO, João Augusto. **Filosofia e ética na administração**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

**2ª SÉRIE**

**Disciplina: COMÉRCIO EXTERIOR (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Sistemática de Comércio Exterior. Importação e Exportação. Formas de internacionalização das empresas. Câmbio. Legislação Aduaneira.

Bibliografia Básica:

CHURCHILL, Gilbert A.; PETER, J. Paul. **Marketing**: criando valor para clientes. São Paulo: Saraiva, 2008.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de Marketing**: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. São Paulo: Pearson, 2006.

**Disciplina: MATEMÁTICA FINANCEIRA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Percentagem e juros simples. Descontos simples. Juros compostos. Rendas. Sistemas de amortização de empréstimos. Equivalência. Taxas.

Bibliografia Básica:

ASSAF NETO, A. **Matemática Financeira e suas Aplicações**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BECKER, Renato e BITTENCOURT, Evandro. **Matemática Financeira, Uma Visão Didática**. Editora da (nome da Universidade), 2009.

PUCINI, A. L. **Matemática Financeira** - Objetiva e Aplicada. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

**Disciplina: CUSTOS ORGANIZACIONAIS (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Relação entre contabilidade geral e contabilidade de custos. Conceitos contábeis. Custos diretos e indiretos. Sistemas e métodos de custeio. Custo para decisão. Análises: custo/ volume/ lucro. Preço de venda.

Bibliografia Básica:

BRUNI, Adriano Leal; FAMÁ, Rubens. **Gestão de Custos e Formação de Preços**. 3. ed. São Paulo. Atlas. 2008.

HORNGREN, Charles, FOSTER, George e DATAR, Srikant M. **Contabilidade de Custos**. 9. ed. Tradução: José Luiz Paravato. Rio de Janeiro: LCT Editora, 2000.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de custos**. Texto e exercícios. 9. ed. São Paulo. Atlas. 2003

***Disciplina: TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144***

***horas***

Ementa: Revisão da Administração Científica, Teoria Clássica e Teoria das Relações Humanas. Teoria Neoclássica. Teoria Estruturalista. Teoria Comportamental. Teoria Sistêmica. Teoria Contingencial. Modernas Técnicas de Gestão. Gestão da Qualidade.

*Bibliografia Básica:*

ANDRADE, Rui O. B. & AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: M. Books, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Makron Books, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Makron Books, 2009.

***Disciplina: ORGANIZAÇÃO SISTEMAS E MÉTODOS (Ênfase em Gestão de Pessoas)***

***– 72 horas***

Ementa: Organização e reorganização. Distribuição do trabalho. Processamento do trabalho. Aproveitamento racional de espaço físico. Gráficos de organização e de informação. Manuais administrativos. Formulários. Metodologias para levantamento, análise e prognóstico das organizações. Análise crítica de ferramentas gerenciais. Estrutura, estratégia, tecnologia, desempenho, racionalização de processos organizacionais. Fluxograma Análise organizacional. Organograma.

*Bibliografia Básica:*

CHINELATO FILHO, João. **Organização e Métodos Integrados à Informática**. 13. edição ampl. e rev. Rio de Janeiro: LTC editora S/A, 2008

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Sistemas, Organizações e Métodos: uma abordagem gerencial**. 7. ed. São Paulo. Atlas. 2009.

CURY, Antonio. **Organização & Métodos - Uma Visão Holística - Perspectiva Comportamental & Abordagem Contingencial**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2005.

***Disciplina: DIREITO TRABALHISTA E PREVIDENCIÁRIO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas***

Ementa: Consolidação das Leis de Trabalho. Direitos e deveres dos trabalhadores. Benefícios legais e espontâneos. Instituto Nacional de Previdência Social (INSS). Obrigações trabalhistas das organizações. Férias, décimo terceiro salário, Descanso Semanal Remunerado (DSR), Hora Extra, Faltas, Adicional Noturno, FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço). Descontos na Folha de Pagamento (INSS, IRRF).

Bibliografia Básica:

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)

Constituição da República Federativa do Brasil

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009

***Disciplina: SISTEMAS DE INFORMAÇÃO EMPRESARIAIS (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas***

Ementa: Definição de sistemas de informação: fatores comportamentais, técnicos e administrativos. Tecnologias da informação. Aplicações empresariais. Análise de problemas. Processo de desenvolvimento de sistemas de informação sob a ótica do usuário final. Administração de recursos de informática. Sistemas integrados de gestão (ERP). Segurança e ética da tecnologia da informação. Sistemas colaborativos. Negócios na internet.

Bibliografia Básica:

BATISTA, Emerson de O. **Sistemas de Informação - O Uso Consciente da Tecnologia para o Gerenciamento**. Saraiva, 2004.

DENIS ALCIDES; ABREU, ALINE FRANÇA DE. **Tecnologia da Informação - Aplicada a Sistemas de Informação Empresariais**. 6. ed. 2009. Atlas.

LAUDON, Kenneth C; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação gerenciais**. 7. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. 452p.

***Disciplina: PSICOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas***

Ementa: A psicologia como ciência pura e aplicada à Administração. Teorias psicológicas sobre o comportamento humano. Desenvolvimento interpessoal. Introdução à dinâmica de grupo. Motivação e comportamento. Psicologia do Consumidor. Personalidade e modelos de eficiência em liderança. Análise transacional aplicada à mudança pessoal e às organizações.

Bibliografia Básica:

FIORELLI, José Osmir. **Psicologia para administradores**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Comportamento organizacional**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2006

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas Organizações**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

***Disciplina: SOCIOLOGIA POLÍTICA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas***

Ementa: Sociologia como ciência. Teoria social clássica. Paradigmas sociais contemporâneos. Grupos, organizações e instituições. As instituições sociais. Diversidade cultural. A sociologia aplicada à administração. O desenvolvimento industrial e suas implicações sociais. Relação de poder e conflito nas organizações. A participação. As formas de participação na gerência.

Bibliografia Básica:

BERNARDES, Cyro; MARCONDES, Reynaldo C. **Sociologia aplicada à administração**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**, Artmed Editora, São Paulo: 2005.

CASTRO, Celso Antonio Pinheiro de. **Sociologia aplicada à administração**. 2.ed. São Paulo, Atlas, 2003.

### **3ª SÉRIE**

#### **Disciplina: ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS E LOGÍSTICA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Logística empresarial. Logística reversa. Gestão da cadeia de suprimentos. Previsão de demanda. Técnicas de planejamento e controle de estoques. Lote econômico. MRP. Just-in-time/Kanban. Compras. Classificação e codificação de materiais. Armazenagem e movimentação de materiais. Distribuição física. Recursos patrimoniais.

Bibliografia Básica:

BALLOU, Ronald H. **Logística Empresarial**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Paulo S., **Administração de Materiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MARTINS, Petrônio G.; ALT, Paulo R.C. **Administração de Materiais e Recursos Patrimoniais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

#### **Disciplina: ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Planejamento e controle econômico financeiro. Funções e princípios. Orçamento empresarial e demonstrações financeiras projetadas. Elaboração e execução. Controle orçamentário. Análise de variações. Mercado de capitais. Ativos financeiros. Mercado financeiro. Sociedades anônimas. Investimento.

Bibliografia Básica:

BRIGHAM, Eugene F.; GAPENSKI, Louis C.; EHRHARDT, Michael C. **Administração financeira: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010. 1044 p.

GITMAN, Lawrence J. **Princípios de administração financeira**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 775 p.

MARTINS, Eliseu e ASSAF NETO, Alexandre: **Administração Financeira**. São Paulo: Atlas: 2007.

**Disciplina: ECONOMIA NACIONAL E INTERNACIONAL (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Evolução do modelo de desenvolvimento econômico brasileiro. Planos de governo da última década. Conjuntura interna e externa: juros, câmbio, salários, balanço de pagamentos, dívida, inflação, investimentos. O Estado e a economia. A empresa e o novo papel do Estado no Brasil e no mundo. Mercado de capitais e fontes de financiamento. Estratégias de internacionalização de empresas. Mercados emergentes para a empresa brasileira. Novas fontes de insumos no mercado internacional.

Bibliografia Básica:

EQUIPE DE PROFESSORES DA USP – **Manual de Economia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GREMAUD, Amaury P. - **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSSETTI, José P. – **Introdução à Economia**. 19. ed. Ver. Atualizada, ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

**Disciplina: PESQUISA OPERACIONAL (Ênfase em Gestão de Pessoas)- 72 horas**

Ementa: Definição de pesquisa operacional e quais suas principais ferramentas. Introdução a sistemas e criação de modelos. Modelos matemáticos. Modelagens. Programação e controle de tempo. Modelagem de redes PERT. Programação linear. Definição do modelo. Método Simplex. Interpretação gráfica. Análise de sensibilidade. Modelagem com programação linear. Modelos de simulação. Apoio do computador na simulação. Programação dinâmica. Teoria dos jogos. Utilização da pesquisa operacional na empresa.

Bibliografia Básica:

MOREIRA, Daniel Augusto. **Pesquisa operacional: curso introdutório**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LACHTERMACHER, Gerson. **Pesquisa operacional na Tomada de Decisões. Modelagem em Excel**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

CORRAR, Luiz J. THEÓPHILO, Carlos Renato. **Pesquisa Operacional para decisão em contabilidade e administração**. São Paulo. Atlas, 2007

**Disciplina: ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS** (Ênfase em Gestão de Pessoas)

– 144 horas

Ementa: Contextualização da administração de recursos humanos. Planejamento de recursos humanos. Suprimento de recursos humanos. Avaliação de desempenho. Cargos e Salários. Desenvolvimento de recursos humanos e organizações. Segurança, higiene e qualidade de vida no trabalho. Relações trabalhistas. Sindicatos. Monitoramento de recursos humanos. O futuro de administração de recursos humanos.

Bibliografia Básica:

BOHLANDER, George W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Saraiva, 2011. 332p.

**Disciplina: ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA** (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144

horas

Ementa: Fundamentos de marketing. Processo de marketing. Mix de marketing (Produto, Preço, Promoção e Ponto). Definição de valor. Relacionamento com o cliente. Atendimento. Pesquisa de mercado. Administração de vendas. Publicidade, propaganda e relações públicas.

Bibliografia Básica:

CHURCHILL, Gilbert A.; PETER, J. Paul. **Marketing: criando valor para clientes**. São Paulo: Saraiva, 2008.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de Marketing: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira**. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. São Paulo: Pearson, 2006.

## **4ª SÉRIE**

### **Disciplina: REMUNERAÇÃO ESTRATÉGICA – 72 horas**

Ementa: Recompensas. Formas de Remuneração. Remuneração Total. Salário. Benefícios. Programas de Incentivos (Bônus, Ações, Participação nos Lucros, Plano de Participação nos Resultados). Cálculo da Folha de Pagamento. Remuneração por Competência. Meritocracia.

Bibliografia Básica:

BOHLANDER, George W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Saraiva, 2011. 332p.

### **Disciplina: ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO E SERVIÇOS (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Sistemas de produção de bens e serviços. Estratégias de manufatura. Localização e planejamento de recursos de unidades de produção industrial e de serviços. Desenvolvimento de produtos e serviços. Desdobramento da função qualidade. Ciclo de vida. Arranjo físico. Planejamento e controle da produção. Lote econômico de produção. Estudo de métodos, tempos e ergonomia. Planejamento e controle da qualidade e do meio ambiente. Reengenharia. Seis Sigma. Lean Manufacturing. Gestão por Processos.

Bibliografia Básica:.

MARTINS, Petrônio G., *et al.* **Administração da Produção**. 2. ed. rev., aum. e atual, São Paulo: Saraiva, 2005.

CORRÊA, Henrique L, Carlos A.Corrêa. **Administração de Produção e Operações: manufatura e serviços**. 2.ed. São Paulo. Atlas, 2009.

SLACK, Nigel, *et al.* **Administração da Produção**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

**Disciplina:** PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DE RECURSOS HUMANOS (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas

Ementa: Conceitos de planejamento e de sistema. Metodologia de elaboração e implementação. Diagnósticos Estratégicos. Missão da empresa. Objetivos e desafio empresariais. Estratégias empresariais. Políticas empresariais. Projetos e planos de ações, controle e avaliação do planejamento estratégico.

Bibliografia Básica:

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento estratégico**. 27.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 496p.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004. 409p.

**Disciplina: DESENVOLVIMENTO GERENCIAL E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: Processo Administrativo. Gestão por Indicadores. Poder, autoridade e delegação. Gestão de Conflitos. Comunicação pessoal e organizacional. Trabalho em Equipe. Motivação. Liderança. Cultura Organizacional. Clima Organizacional. 5S (Sensos da Qualidade), Kanban, Just-in-time, Seis Sigma, Lean Manufacturing e Lean Management.

Bibliografia básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**: teoria, processo e prática. São Paulo: Makron Books, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Campus Elsevier, 2012.

ROBBINS, Stephen P. **Administração – Mudanças e Perspectivas**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2009.

**Disciplina: EMPREENDEDORISMO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72 horas**

Ementa: O Empreendedorismo na era da economia globalizada. A descoberta e desenvolvimento do potencial empreendedor. Surgimento do empreendedor e do intraempreendedor. A busca de oportunidades de negócios. Identificação, avaliação e seleção das melhores oportunidades de negócio. Aspectos jurídicos, administrativos e tributários na abertura e na gestão da empresa. A decisão

estratégica no plano de negócios. Empreendedor e cultura organizacional. Educação do empreendedor. Análise de histórias de sucesso e insucesso de empreendedores. Elaboração e simulação de planos de negócios.

Bibliografia Básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2005.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008. 319p.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008. 232p.

### **Disciplina: CAPACITAÇÃO ORGANIZACIONAL (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 72**

#### **horas**

Ementa: O processo de capacitação. LNT (Levantamento das Necessidades de Treinamento). Plano de Treinamento. Implantação do Treinamento. Avaliação do Treinamento. Treinamentos técnicos e comportamentais. Educação Corporativa. Capital Intelectual.

Bibliografia Básica:

BOHLANDER, George W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. São Paulo: Saraiva, 2011. 332p.

**Disciplina: TÓPICOS ESPECIAIS EM GESTÃO DE PESSOAS (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Temas atuais em Gestão de Pessoas. Gestão por Competências. Relacionamento Universidade e Sociedade. Administração e Meio-Ambiente. Novos modelos de gestão. Educação continuada.

Bibliografia Básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DRUCKER, Peter. **A administração na próxima sociedade**. São Paulo: Nobel, 2003.

FACCINA, Carlos. **O novo profissional competitivo: razão, emoções e sentimentos na gestão**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

**Disciplina: ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO (Ênfase em Gestão de Pessoas) – 144 horas**

Ementa: Orientação e avaliação do Estágio Supervisionado. Metodologia e elaboração do projeto de estágio. A prática profissional. O trabalho de conclusão de estágio. Aspectos metodológicos, de comunicação e de apresentação do Trabalho de Conclusão de Estágio.

Bibliografia Básica:

Regulamento de Estágio do Curso de Administração.

2GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

Nome da Universidade. **Guia para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. Coordenadoria de Apoio ao Ensino. 2010.

## APÊNDICE 7

### ANO/DISCIPLINAS

1 <sup>a</sup>	FADE	Fundamentos de Administração
	IDI	Instituições de Direito
	TEC	Teoria Econômica
	MPE	Metodologia da Pesquisa
	REM	Redação Empresarial
	MAT	Matemática Aplicada à Administração
	CON	Contabilidade para Administradores
	EST	Estatística Aplicada à Administração
	FIL	Filosofia e Ética
<b>Total Carga Horária</b>		
2 <sup>a</sup>	CEX	Comércio Exterior
	MFI	Matemática Financeira
	CTS	Custos Organizacionais
	TDA	Teorias de Administração
	O&M	Organização, Sistemas e Métodos
	DTP	Direito Trabalhista e Previdenciário
	ADSE	Sistemas de Informação de Recursos Humanos
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração
	SOC	Sociologia Política
<b>Total Carga Horária</b>		
3 <sup>a</sup>	ADML	Administração de Materiais e Logística
	ADFO	Administração Financeira e Orçamentária
	ENAI	Economia Nacional e Internacional
	POP	Pesquisa Operacional
	ADRH	Administração de Recursos Humanos
	AMCE	Administração Mercadológica
<b>Total Carga Horária</b>		
4 <sup>a</sup>	RES	Remuneração Estratégica

	APRS	Adm. da Produção e Serviços
	PRH	Planejamento Estratégico de Recursos Humanos
	DGE	Desenvolvimento Gerencial e Comp. Organiz.
	EMP	Empreendedorismo
	CAO	Capacitação Organizacional
	OES	Orientação de Estágio
	TEGP	Tópicos Especiais em Gestão de Pessoas
	Total Carga Horária	

Total Carga Horária disciplinas

Estágio Supervisionado

Atividades Complementares

Total Geral do Curso

## **ANEXO 1**

### **APROVAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO**

*Ata 2 - 2014*

#### **Reunião do Colegiado do Curso de Administração – Ênfase Administração de Empresas, Ênfase Produção e Logística e Ênfase em Administração de Marketing.**

Ao décimo quarto dia do mês de junho do ano de dois mil e catorze, às dez horas, reuniram-se em Reunião Extraordinária, na UCRS, no Campus I, os professores(as) a seguir relacionados(as): (nomes dos professores presentes) Em seguida, o Presidente declarou abertos os trabalhos e apresentou a pauta de reunião, contendo o seguinte assunto: Apresentação e aprovação do Projeto de autorização para funcionamento do Curso de Administração com Ênfase em Gestão de Pessoas da UCRS. O referido curso será oferecido no período noturno, com 55 vagas, no campus (nome) da UCRS. O objetivo do curso é: Promover a formação de cidadãos com capacidade de análise crítica e postura ética, atuando como agentes de mudança com espírito empreendedor e solidariedade de classe, e que estejam aptos à criação, gestão e administração de sistemas organizacionais que propiciem às pessoas, alternativas compromissadas com o desenvolvimento sustentável, em uma sociedade em constante transformação. Por sua vez, o Perfil Profissiográfico consiste em: O Curso de Graduação em Administração pretende ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários campos de atuação do Administrador. A Matriz Curricular do curso está em anexo. O Professor (nome) se manifestou dizendo que no primeiro ano devem ser priorizadas as competências, as aulas têm que ter qualidade e excelentes professores, garantindo assim, a permanência do estudante no curso e evitando a evasão. Também salienta que a disciplina de língua Inglesa deve ser priorizada, pois é fundamental para o acadêmico. Ressalta que o Departamento de Economia realizou uma pesquisa com novecentos estudantes, e que dezoito por cento destes manifestaram o desejo de fazer graduação em Gestão de Pessoas. Professor (nome) sugeriu que deveríamos firmar parceria com escolas de inglês, como fazem outras instituições de ensino nesta cidade. Professor (nome) esclarece que é obrigatório seguir as diretrizes e o Projeto Político Pedagógico do Curso. Professor (nome) comentou que é preciso ter professores competentes e engajados para ministrar as disciplinas de Fundamentos teóricos, que tratam de teorias específicas do curso. Diz que o professor escolhido deve ser muito bom e trabalhar as competências didático-pedagógicas. Professor (nome) ressalta que é inadmissível um estudante chegar ao quarto ano sem saber nada de administração, ou seja, sem conhecer conceitos teóricos e seus principais autores. Enfatiza que a questão pedagógica é muito séria e que a formação é precária. Lembra que é preciso primar pela qualidade do curso. E, em relação a outro idioma, sugere que algumas aulas deveriam ser ministradas em inglês. Professor (nome), diz que no primeiro ano os estudantes precisam aprender a ter percepção em relação aos valores, os quais deverão motivá-los até o quarto ano. Além disso, destaca que o idioma, do seu ponto de vista, é importante, porém, é muito relativo trazê-lo para o curso, já que se o estudante não praticá-lo, não servirá para nada. Sugeriu que se criem espaços para conversação ou outros tipos de alternativas. Professor (nome) parabenizou o Departamento pela iniciativa, destacando que gostou muito da ideia da disciplina de redação empresarial na matriz do curso. Destacou ainda, que é fundamental que a matriz do curso seja apresentada para os estudantes

do primeiro ano, para que eles possam ter uma visão geral do curso. Também mencionou que é necessário que os professores que lecionam no primeiro ano façam capacitação profissional constantemente. Ressalta que é uma somatória de situações que levam o estudante a evadir-se, como por exemplo, o professor que leva meses para lançar as notas. Professor (nome) lembrou os professores que nos dias dezoito e dezenove de julho, haverá a reunião dos eixos disciplinares, e que na ocasião os grupos tratarão também do livro didático, por disciplina, do Curso de Administração, o qual está sobre a responsabilidade do professor (nome). Professor (nome) pediu a palavra para dizer que também acha que o inglês é fundamental como disciplina. E, em relação à questão de qualificação dos professores, acha que é fundamental para os cursos. Lembra que todas as áreas da Sócio-Econômica devem participar do processo, principalmente em relação à qualidade do ensino. Disse, ainda, que o curso não deve sedimentar, mas sim focar nas áreas específicas. Professor (nome) comentou que todas as disciplinas do curso devem ser direcionadas para Recursos Humanos. Também sugeriu que fosse modificado o nome da disciplina Sistemas de Informação em Recursos Humanos para Sistemas de Informação Empresarial. Professor (nome) disse que o projeto deve contemplar a formatação proposta no Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos da UCRS. Pede que a estrutura seja respeitada. Professor (nome) menciona que é preciso criar uma disciplina que foque no atendimento a clientes; marketing de varejo e serviços ou inserir estes assuntos em uma disciplina como Administração de Marketing. Além disso, diz que no primeiro ano é preciso enfatizar as disciplinas profissionalizantes e esclarecer qual é o foco de cada uma. Ou seja, deixar claro que o estudante será um profissional de administração e que ele terá direito, depois de formado, ao registro no Conselho Regional de Administração (CRA). Disse, ainda, que o quadro do curso tem que estar claro no papel e na prática. Sugeriu, também, que a disciplina “Treinamento em Administração” seja mudada para “Capacitação em Administração.” Para finalizar, lembrou que o voto por procuração não é válido. O chefe do Departamento enfatizou que as sugestões serão analisadas e contempladas dentro do possível. Por fim, passou-se em votação a aprovação do “Curso em Administração com Ênfase em Gestão de Pessoas”, o qual foi aprovado por unanimidade. Nada mais havendo a tratar, o Presidente fez um resumo dos trabalhos do dia, bem como das deliberações, agradeceu pela participação de todos os presentes e deu por encerrada a reunião, da qual eu, (nome), secretária *ad hoc*, lavei a presente ata, que foi lida, achada conforme e firmada por todos os presentes abaixo relacionados. (nomes dos 44 professores presentes na reunião)

## **APÊNDICE 8**

### **Proposta do novo Projeto Político do Curso (PPC)**

No presente item apresenta-se a proposta do novo Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UCRS.

A proposta do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) segue o padrão estabelecido para todos os cursos da UCRS, onde se apresentam apenas os pontos modificados.

#### **INTRODUÇÃO**

A partir do ano de 2008 com a avaliação por meio do guia do estudante, efetuado pela editora Abril, renomada editora a nível nacional, que atribui suas notas com estrelas, com distribuição que vai até cinco estrelas para os melhores cursos em suas categorias, o curso de Administração da Univalle, já no primeiro ano obteve três estrelas, mantendo a mesma avaliação nos anos de 2009, 2010, 2011, já em 2012, 2013 e 2014 obteve quatro estrelas, considerada uma excepcional avaliação, sendo a única na cidade a atingir tal pontuação, atestando assim sua alta qualidade, há de considerar-se que são mais de 1.600 cursos de Administração avaliados pela editora Abril em todo o território Brasileiro.

No ano de 2014 outra entidade também muito renomada, a Folha de São Paulo, passou a avaliar todos os cursos de todas as áreas por meio do RUF (Ranking Universitário Folha), que divide o ranking tanto das instituições de ensino Públicas como das Privadas, e dos 1.685 cursos de Administração avaliados pela Folha de São Paulo em todo o território Brasileiro, o curso de Administração da UCRS obteve o ranking do 104º melhor curso de Administração do Brasil e foi o 4º melhor dentre os 58 cursos de Administração do estado de Santa Catarina, sendo o 2º dentre as instituições privadas, que são 49 no estado de Santa Catarina e o 1º da onde situa-se o curso de Administração da UCRS.

Já no ENADE, o curso de Administração da UCRS obteve as notas 3 no ano de 2006, 2009 e 2012, pois o INEP, órgão ligado ao MEC – Ministério da Educação e Cultura, responsável pela avaliação de todos os cursos de todas as áreas, avalia os cursos a cada 3 anos.

Todo esse contexto tem alçado o Curso de Administração como o maior da UCRS e um dos mais bem qualificados. O momento atual é de respostas rápidas às necessidades emergentes do mundo cada vez mais global e o Brasil mais internacionalizado.

#### MATRIZ DISCIPLINAR: ESTRUTURA DAS RESPECTIVAS LINHAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICAS (ÊNFASES)

##### 6.1 ESTRUTURA CURRICULAR (a partir de 2016)

6.1.1 Linha de Formação – Administração de Empresas ( a partir de 2016) Série 1 <sup>a</sup>	Disciplinas	Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op. (h/a)
FADE	Administração	72	60	72
IDI			60	72
TEC			60	72
MPE	Metodologia de Pesquisa	72	60	72
MAT	Matemática Aplicada	Instituições de Direito	72	144
CON	Administração Contabilidade para Administradores	Teoria Econômica	72	144
REM	Redação Empresarial	72	60	72
FIL	Filosofia e Ética	72	60	72
Total Carga Horária	720	600	720	
2 <sup>a</sup>	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
MFI	Matemática Financeira		60	72
CTS	Custos	72	72	72
TDA	Teorias de Administração	144	120	144
O&M	Organização e Métodos	72	60	72
ABA	Análise de Balanço	72	60	72
ADSE	Sistemas de Informpesariais	72	60	72
PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72
SOC	Sociologia Política	72	60	72

Total Carga Horária	720	600	720	
3ª	ADI Adm. de Materiais e Logísti	144	120	144
ADFO	Administração Fin. Orçamentária	144	120	144
ENAI	Economia Nacional e Internacional	72	60	72
POP	Pesquisa Operacional	72	60	72
ADRH	Adm. de Recursos	144	120	144
ADMK	Adm. de Marketing	144	120	144
Total Carga Horária	720	600	720	
4ª	A Administração Pública	72	60	72
	D			
	P			
APRS	Adm. da Produção e Serviços	144	120	144
TEG	Tópicos Especiais em Gestão	144	120	144
PE	Planejamento Estratégicos	72	60	72
EMP	Empreendedorismo	72	60	72
JOE	Jogos de Empresa	72	60	72
OES	Orientação de Estágio	144	120	144
DEM	Direito Empresarial	72	60	72
CEX	Comércio Exterior	72	60	72
Total Carga Horária	864	720	864	
Total Carga Horária disciplinas	3024	2520	3024	
Estágio Supervisionado	360	300	-0-	
Atividades Complementares	216	180	-0-	
Total Geral do Curso	3600	3000	3024	

6.1.2 Linha de Formação – Administração da Logística (a partir de 2016) Série 1ª	Disciplinas	Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op. (h/a)	
	FAL	Fundamentos de Administração e Logística	72	60	72
	IDI	Instituições de Direito	72	60	72
	TEC	Teoria Econômica	72	60	72
	MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72
	MAT	Matemática Aplicada à Administração	144	120	144
	CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144
	REN	Redação Empresarial	72	60	72
	FIL	Filosofia e Ética	72	60	72
Total Carga Horária	720		600		720
2ª	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
	MFI	Matemática Financeira	72	60	72
	CTS	Custos	72	60	72
	TDA	Teorias de Administração	144	120	144
	O&M	Organização e Métodos	72	60	72
	ABA	Análise de Balanço	72	60	72
	ASL	Sistemas de Informação em Logística	72	60	72
	PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72
	SOC	Sociologia Política	72	60	72

Total Carga Horária	720		600		720	
3ª	ADML	Adm. de Materiais e Logística	144		120	144
ADFO		Administração Fin. e Orçamentária	144		120	144
ENAI		Economia Nacional e Internacional	72		60	72
POP		Pesquisa Operacional	72		60	72
ADRH		Adm. de Recursos Humanos	72		60	72
AMKT		Adm. de Marketing	144		120	144
LIN		Logística Internacional	72		60	72
Total Carga Horária	720		600		720	
4ª	MPF	Manutenção e Prevenção de Falhas	72		60	72
APRS		Adm. da Produção e Serviços	144		120	144
TEG		Tópicos Especiais em Gestão	144		120 144	
PE		Planejamento Estratégicos	72		60	72
EMP		Empreendedorism o	72		60	72
JOE		Jogos de Empresa	72		60	72
OES		Orientação de Estágio	144		120	144
DEM		Direito Empresarial	72		60	72
CEX		Comércio exterior	72		60	72
Total Carga Horária	864		720		864	
Total Carga Horária disciplinas	3024		2520		3024	
Estágio Supervisionado	360		300		-0-	

Atividades Complementares	216	180	-0-
---------------------------	-----	-----	-----

Total Geral do Curso	3600	3000	3024
----------------------	------	------	------

6.1.3 Linha de Formação – Administração de Marketing (a partir de 2016) Série	Disciplinas	Carga Horária Total (h/a)	Carga horária Total (horas)	Op. (h/a)	
1ª	FAMK	Fundamentos de Administração em Marketing	72	60	72
IDI	Instituições de Direito	72	60	72	
TEC	Teoria Econômica	72	60	72	
MPE	Metodologia da Pesquisa	72	60	72	
MAT	Matemática Aplicada à Administração	144	120	144	
CON	Contabilidade para Administradores	144	120	144	
REM	Redação Empresarial	72	60	72	
FIL	Filosofia e Ética	72	60	72	
Total Carga Horária	720	600	720		
2ª	EST	Estatística Aplicada à Administração	72	60	72
MFI	Matemática Financeira	72	60	72	
CTS	Custos	72	60	72	
TDA	Teorias de Administração	144	120	144	
O&M	Organização e Métodos	72	60	72	
ABA	Análise de Balanço	72	60	72	
ASMK	Sistemas de Informação em Marketing	72	60	72	

PSI	Psicologia Aplicada à Administração	72	60	72	
SOC	Sociologia Política	72	60	72	
Total Carga Horária	720		600	720	
3ª	ADML	Adm. de Materiais e Logística	72	60	72
ADFO	Administração Fin. e Orçamentária	144	120	144	
ENAI	Economia Nacional e Internacional	72	60	72	
POP	Pesquisa Operacional	72	60	72	
ADRH	Adm. de Recursos Humanos	72	60	72	
AMKT	Adm. de Marketing	144	120	144	
PPR	Publicidade e Propaganda	144	120	144	
Total Carga Horária	720		600	720	
4ª	MKSV	Marketing de Serviços e Varejo	72	60	72
APRS	Adm. da Produção e Serviços	144	120	144	
TEG	Tópicos Especiais em Gestão	144	120	144	
PE	Planejamento Estratégicos	72	60	72	
EMP	Empreendedorismo	72	60	72	
JOE	Jogos de Empresa	72	60	72	
OES	Orientação de Estágio	144	120	144	
DEM	Direito Empresarial	72	60	72	
COMEX	Comércio Exterior	72	60	72	
Total Carga Horária	864		720	864	
Total Carga Horária disciplinas	3024		2520	3024	

Estágio Supervisionado	360	300	360
Atividades Complementares	216	180	216
Total Geral do Curso	3600	3000	3600

A INTEGRALIZAR DURANTE AS QUATRO SÉRIES DO CURSO

**ATIVIDADES COMPLEMENTARES** (Ênfase em Administração de Empresas; Administração de Logística; Administração de Marketing e Administração em Gestão de Pessoas)

Ementa: Estudos e atividades independentes e opcionais, de caráter transversal e interdisciplinar, inclusive desenvolvidos fora do ambiente escolar, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

**Disciplina: REDAÇÃO EMPRESARIAL – 72 horas** (ênfase em Administração de Empresas, Administração de Marketing, Administração de Produção e Logística)

Ementa: A técnica da comunicação humana. Comunicação oral e escrita. Introdução, desenvolvimento e conclusão de textos. Gramática e ortografia. Oratória. Discurso e apresentações. Comunicação organizacional.

Bibliografia Básica:

BUENO, Vilson da Costa. **Comunicação Empresarial:** políticas e estratégias. São Paulo: Saraiva, 2009.

CALDAS, Miguel P. & BERTERO, Carlos Osmar (Coordenadores). **Teoria das Organizações.** São Paulo: Atlas, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Escolha seu futuro:** como definir e construir o seu caminho profissional. São Paulo: Saraiva, 2008.

Disciplina: **TÓPICOS ESPECIAIS DE GESTÃO - 144 horas** (Ênfase em Administração de Empresas; Administração da Produção e Logística; Administração de Marketing)

Ementa: Relacionamento Universidade e Sociedade. Administração e Meio-Ambiente. Novos modelos de gestão. Educação continuada.

Bibliografia Básica:

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

DRUCKER, Peter. **A administração na próxima sociedade**. 1. ed. São Paulo: Nobel, 2003.

FACCINA, Carlos. **O novo profissional competitivo: razão, emoções e sentimentos na gestão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

Disciplina: **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICOS** (Ênfase em Administração de Empresas; Administração da Produção e Logística; Administração de Marketing)

Ementa: Conceitos de planejamento e de sistema. Metodologia de elaboração e implementação. Diagnósticos Estratégicos. Missão da empresa. Objetivos e desafio empresariais. Estratégias empresariais. Políticas empresariais. Projetos e planos de ações, controle e avaliação do planejamento estratégico.

Bibliografia Básica:

1. OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento estratégico**. 27ed. São Paulo: Atlas, 2010.

2. MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009..

3. PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

Disciplina: **EMPREENDEDORISMO** (Ênfase em Administração de Empresas; Administração da Produção e Logística; Administração de Marketing)

Ementa: O Empreendedorismo na era da economia globalizada. A descoberta e desenvolvimento do potencial empreendedor. Surgimento do empreendedor e do intra-empreendedor. A busca de oportunidades de negócios. Identificação, avaliação e seleção das melhores oportunidades de negócio. Aspectos jurídicos, administrativos e tributários na abertura e na gestão da empresa. A decisão estratégica no plano de negócios. Empreendedor e cultura organizacional. Educação do empreendedor. Análise de histórias de sucesso e insucesso de empreendedores. Elaboração e simulação de planos de negócios.

Bibliografia Básica: 36

1. CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. São Paulo: Saraiva, 2005 .

2. DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

3. DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. 3º Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

Disciplina: **JOGOS DE EMPRESA** (Ênfase em Administração de Empresas; Administração da Produção e Logística; Administração de Marketing)

Ementa: Diagnóstico e prognóstico empresarial; simulação empresarial, integração das áreas funcionais (marketing, finanças, recursos humanos, materiais, operações e logística), competitividade, tomada de decisão.

Bibliografia Básica:

1. ANDRADE, Rui O. B. & AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: M. Books, 2007
2. CERTO, Samuel C. **Administração Moderna**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2003.
3. CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Makron Books, 1999.

1. Pinho, Rui Rebelo e Nascimento, Amauri Mascaro do. **Instituições de Direito Público e Privado**. São Paulo: Atlas, 2008.
2. Martins, Sergio Pinto. **Instituições de Direito Público e Privado**. São Paulo: Atlas, 2006.
3. Constituição da República Federativa do Brasil. 37

### **Disciplina: COMÉRCIO EXTERIOR – 72 horas**

Ementa: Sistemática de Comércio Exterior. Importação e Exportação. Formas de internacionalização das empresas. Câmbio. Legislação Aduaneira.

Bibliografia Básica:

CHURCHILL, Gilbert A.; PETER, J. Paul. **Marketing**: criando valor para clientes. São Paulo: Saraiva, 2008.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Administração de Marketing**: conceitos, planejamento e aplicações à realidade brasileira. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. São Paulo: Pearson, 2006.

### **Internacionalização do curso**

Com objetivo de internacionalização do curso de Administração da UCRS, algumas disciplinas serão ministradas na língua inglesa.

Como o curso de Administração da UCRS mantém, no período noturno, cinco turmas de cada série funcionando simultaneamente, esta proposição será facilmente aplicável, devendo-se apenas adequar o horário fazendo com que sejam coincidentes, para que os estudantes interessados em frequentar tais cadeiras em inglês o façam sem problemas de choque de horário.

A aplicação dessa proposição possibilitará também uma maior participação dos programas de intercâmbio com estudantes de diversas partes do mundo.

Para isso as cadeiras inicialmente oferecidas na modalidade em língua inglesa serão, Empreendedorismos, Administração de Recursos Humanos, Administração de Produção, Administração Financeira, Administração Mercadológica, Administração de materiais e logística, podendo ser ampliada para outras cadeiras de acordo com demanda que justifique sua adoção.

Apenas serão oferecidas cadeiras em inglês quando o número de estudantes interessados torne sua oferta sustentável do ponto de vista econômico-financeira.

## **Proposta de atualização do Programa de Profissionalização Docente (PPD)**

No presente item apresenta-se a proposta de atualização do Programa de Profissionalização Docente (PDA) da UCRS.

A proposta baseia-se no resultado da pesquisa realizada pelo inquérito por questionário com os 55 professores do curso de Administração da UCRS.

Ao constatar que os professores do curso de Administração da UCRS desejavam mudanças no Programa de Profissionalização Docente (PPD) institucional, nomeadamente, no que se refere a assuntos de cunho didático pedagógico específico ao curso, o investigador propôs ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UCRS, modificações na Resolução 16/09 de 19 de dezembro de 2009, em vigor naquele período.

A proposta foi acatada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UCRS em reunião ordinária no dia 03 de Outubro de 2015, dando origem a nova resolução de número 09/15 que revogou todas as anteriores e vigora até a presente data.

As modificações propostas estão contempladas no item intitulado “Projetos Específicos” em seus artigos 26 a 32.

Ao apresentar-se a proposta, conceituou-se Projeto Específico – PE da seguinte forma : um Projeto Específico (PE) é um evento de atualização didático-pedagógica promovido por departamentos ou coordenações de cursos da Universidade e pertinente à missão, princípios e objetivos do PPD.

Destacam-se os principais pontos das modificações como a quem o proponente do Projeto Específico – PE deva submetê-lo, quais itens devam constar, assim como definir que o proponente do Projeto Específico – PE seja o responsável por sua execução.

A certificação aos participantes são competências do Centro de Inovação Pedagógica – CIP da Universidade Comunitária da Região Sul.

Conclui-se, portanto, que a proposta de reformulação do Programa de Profissionalização Docente (PPD) da Universidade Comunitária, foi um enorme avanço para a qualidade do ensino no curso de Administração, sendo uma resposta positiva aos anseios verificados dos 55 professores do curso de Administração, nas respostas às questões que trataram da sua profissionalização.

Verificou-se que após a entrada em vigor da Resolução 09/13 de 03 de Outubro de 2013, os professores do curso de Administração sentiram-se mais motivados para participarem nas oficinas oferecidas pelo Centro de Inovação Pedagógica (CIP) no Programa de Profissionalização Docente (PPD) e, principalmente, pelos Projetos Específicos (PE) oferecidos pelo curso de Administração.