

Os Paradoxos da Administração: ambigüidades e desafios no ensino e aprendizagem de administração.

MÁRCIO ANDRÉ LEAL BAUER

Professor do Departamento de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG

E-mail: mbauer@vetorialnet.com.br

Fone: (53) 232-0593 / 9977-1122

*End. Res.: R. Conselheiro Teixeira Jr., 232 Bloco 01 Apto. 104
Rio Grande – RS
CEP – 96.211.540*

Primeira versão: Julho/2001

Segunda versão: Junho/2003

RESUMO

O ensino de administração apresenta muitas peculiaridades, dada a recenticidade histórica de sua inserção como ciência. Muitas são as questões inerentes a este tema, especialmente em um tempo em que se fala em *sociedade do conhecimento* e uma *nova economia* baseada na informação. A discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia e, principalmente, os paradoxos enfrentados pelos alunos e professores, são temas abordados no presente artigo. Os dados para a realização do trabalho foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, observações e levantamentos realizados junto a alunos e professores em uma universidade com conceito A na avaliação do MEC. Sendo assim o artigo é um esforço multidisciplinar que revela que o ensino de administração deve conviver com muitos dilemas e paradoxos e que seus professores devem deter algumas habilidades específicas, tais como: conhecimento profundo dos conteúdos de suas disciplinas e áreas de estudo, habilidades de comunicação, relacionamento com seus alunos e associação da teoria com a prática.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de administração, no Brasil e no mundo, apresenta muitas peculiaridades, uma delas é a sua inserção como ciência. Muito embora a sua prática remonte a Idade Antiga, a sua sistematização aconteceu somente no século XX. Este fato, aliado a multidisciplinaridade do seu conteúdo e a dinamicidade do ambiente tem contribuído para o surgimento de inúmeros paradoxos e uma infinidade de questões como: que direção deve seguir o ensino de Administração? Quais as metodologias adequadas a nova ordem mundial? Qual o papel do professor e quais características são importantes neste milênio que se inicia?

Muitas são as perguntas e, à medida que tentamos respondê-las, outras mais parecem surgir. O presente artigo não pretende responder a todas elas, mas sim mostrar um caminho a ser trilhado pelo professor de Administração na busca de um ensino de qualidade. No decorrer do artigo serão abordados alguns paradoxos, ou seja, situações contraditórias e dilemas vividos tanto por professores como por alunos do curso de Administração. Esses paradoxos, revelados em pesquisa realizada em uma universidade do sul do Brasil, são, em grande parte, resultantes: da especificidade dos conteúdos; do desenvolvimento tecnológico; ou ainda do próprio sistema no qual o professor e o aluno estão inseridos, principalmente neste momento de transição de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento.

A visão deste contexto atual nos é descrita precisamente por Handy (1995, p. XII):

“O paradoxo tem-se tornado quase um lugar comum em nossa época. A palavra surge repetidas vezes quando jornalistas e outros escritores procuram um modo de descrever os dilemas enfrentados pelos governos, pelos negócios e, cada vez mais, pelos indivíduos. Às vezes parece que quanto mais sabemos, mais confusos ficamos; mais aumentamos a nossa capacidade técnica, mais impotentes nos tornamos.

“Precisamos achar meios de tirar proveito dos paradoxos e usá-los para construir um destino melhor.”

REVISÃO DA LITERATURA

ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR

Antes do surgimento das primeiras universidades, o ensino era garantido pela Igreja, voltado a formação de padres e monges, sendo os estudos direcionados exclusivamente à compreensão das escrituras (Lampert, 1999). “As primeiras universidades (Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier) surgiram no final do século XII através da conciliação dos interesses da Igreja e do Estado” (Janotti apud Lampert, 1999, p. 21). O surgimento se deu de forma espontânea e as condições sociais e culturais da época favoreceram o seu progresso. O ensino representava a tarefa essencial da universidade e, no tocante a metodologia, Verger (apud Lampert, 1999, p. 26) descreve a utilizada na faculdade de Paris, onde:

“havia dois tipos fundamentais de exercícios: a aula (lectio) e o debate (disputatio). A aula visava levar o estudante a conhecer as autoridades, e,

através delas, permitir dominar o conjunto de disciplinas, enquanto o debate era ocasião de pôr em prática os princípios da dialética, de experimentar a vivacidade de seu espírito e a precisão de seu raciocínio.”

Antes do século XIV as universidades eram desprovidas de prédios próprios. Os cursos eram ministrados nos refeitórios dos claustros, nos conventos, nas igrejas, ao ar livre e até nas casas dos professores. Os professores e os alunos formavam a sua própria biblioteca uma vez que essa inexistia nas universidades e colégios. No final da Idade Média, as universidades foram equipadas com salas amplas para bibliotecas e instalaram-se em luxuosos prédios próprios. Durante os séculos subsequentes, XIV e XV, as universidades foram se reproduzindo nos países da Europa, sendo que a estrutura administrativa e a organização do ensino das universidades permaneceram, até o final do século XIX ou início do século XX, sem sofrer alterações significativas (Lampert,1999).

O ENSINO E A NOVA ORDEM MUNDIAL

Nos dias de hoje, a despeito de toda evolução ocorrida no século XX, a metodologia de ensino, em linhas gerais, manteve-se inalterada. Os novos professores acabam por utilizar a metodologia dos mestres com os quais eles mais se identificaram. Nascimento e Ferreira (apud Bandeira et al.,1998) afirmam que as escolas não acompanharam as transformações sociais e não se prepararam para as exigências atuais, o que resulta numa necessidade imediata de busca de maior qualidade. Por outro lado Costin e Wood Jr. (1995) observam que o ritmo das inovações e a conseqüente incorporação ao processo produtivo ocasionou substancial modificação na forma de transmissão do conhecimento e até mesmo nas suas características ontológicas. Segundo eles esta visão de curtíssimo prazo acarreta conseqüências sociais muito graves, levando a um “processo de sucateamento de pessoas”. Neste sentido Pires (1996) adverte que a relação entre formação profissional e exigência dos processos produtivos pode distanciar o ensino do seu papel de desenvolver o ser humano, passando de educação a um mero treinamento e domesticação do trabalhador.

Andrade, Lima e Tordino (2001), em sua análise dos cursos de administração que obtiveram conceitos “A” no Provão do MEC, fazem semelhante observação. Segundo os autores:

“é possível perceber que o conteúdo do projeto pedagógico formulado por grande parte das instituições não está ancorado a um conjunto de valores, capaz de permear os processo de concepção, planejamento e realização do curso, de maneira que o projeto educacional possa transcender ao estatuto de um projeto empresarial e/ou de um projeto profissional, na direção de um projeto de formação do homem” (p.167).

Em relação a esta visão dicotômica pode-se analisar dois modelos apresentados por Marques (1999), o da pedagogia *Liberal Técnico* e o da pedagogia *Progressista Crítico-social dos conteúdos*. O primeiro assenta-se nos seguintes pressupostos:

“Papel da escola: Modelar o comportamento humano. Integrar os alunos no sistema social global. Produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

Relação professor/aluno: técnica-diretiva, com relações estruturadas e objetivas com papéis definidos. O professor, gerente, administrador, é um elo entre a verdade científica e o aluno, ser responsivo. Ambos são espectadores frente a verdade objetiva” (Marques, 1999, p. 52).

Já o segundo, em contraposição, apresenta:

“Papel da Escola: transmissão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Instrumento de apropriação do saber, a serviço dos interesses populares. A educação é uma ‘atividade mediadora no seio da prática social global’ (Demerval Saviani). Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental (conteúdos e socialização) para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Relação professor/aluno: relação de interação diretiva (provimento das condições ideais de trocas). O professor é o mediador, intervencionista. O aluno participa do processo, confrontando suas experiências com os conteúdos expressos pelo professor” (Marques, 1999, p.56).

Através desta última visão pedagógica o aluno desloca-se de uma posição passiva, ou seja, a simples assimilação de modelos prontos para a utilização no campo prático das empresas, para uma aprendizagem de *circuito duplo* (Morgan, 1996) onde, além de assimilar modelos e normas pré-concebidos ele passa a questionar a validade de tais modelos. Esta nova realidade requer uma nova postura do professor passando de instrutor para facilitador e catalisador do conhecimento. Para isto o professor pode lançar mão de métodos dos mais variados, tais como: discussões em grupos, seminários, leituras, utilização intensiva da informática, pesquisas, atividades culturais, interseção com vários segmentos da comunidade interna e externa, deslocando o aluno de um papel de mero *espectador* para o de *protagonista* (Vieitez, 1996). É claro que este processo requer muito cuidado pois pode ser mal interpretado pelos próprios alunos. Trata-se de uma mudança que não pode acontecer de forma isolada, mas sim acompanhada de um projeto pedagógico para o curso como um todo.

Todas as discussões sobre os caminhos do ensino, na verdade buscam respostas para a adequação do ensino superior à *nova ordem mundial*. Pires (1996) esclarece que essa *nova ordem* significa o processo tecnológico que modifica a base técnica da produção e traz modificações na organização do trabalho exigindo novas diretrizes para a qualificação e a formação humana através da transição de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Este processo também conhecido como *revolução da informação* tem sido interpretado por muitos como *revolução da informática*. Para Drucker (2000, p. 126), no entanto, “a revolução da informação é na realidade uma revolução do conhecimento. A rotinização dos processos não foi possibilitada por máquinas. O computador, na verdade é apenas o gatilho que a desencadeou”.

A QUALIDADE NO ENSINO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) determina que todo o ensino deve ser ministrado com base no princípio da “*garantia do padrão de qualidade*”. Na tentativa de garantir este padrão o MEC vem, desde 1996, realizando o Exame Nacional de Cursos, um instrumento de avaliação que tem como base os conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso. Este instrumento destina-se a aferir os “conhecimentos” e “competências” adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (INEP, 1996). Registre-se o fato que o Exame Nacional de Cursos é um instrumento que mede a qualidade relativa, mediante a comparação entre as diversas instituições do país.

Sendo o ensino um tipo de serviço, deve-se analisar aspectos sobre “qualidade do serviço”. Lovelock e Wright (2001) apresentam importante distinção entre *qualidade do serviço* e *satisfação*. Embora apresentem conceitos correlacionados, a *qualidade do serviço* baseia-se em percepções cognitivas de longo prazo sobre a entrega do serviço de uma empresa - por exemplo: o conhecimento adquirido em uma disciplina ao final de um semestre. Ao passo que a *satisfação do cliente* é uma relação emocional de curto prazo a uma experiência específica do serviço - por exemplo: uma aula dinâmica e motivadora. Neste ínterim, pode existir uma discrepância entre a ótica do serviço, nas visões da instituição e do aluno. A instituição pode acreditar que a qualidade está no que o aluno aprendeu (apreendeu), já o aluno pode levar em conta o processo de ensino e suas próprias expectativas. É importante salientar que, no âmbito gerencial, um serviço de qualidade caracteriza-se como aquele que, antes de mais nada, atende as necessidades do “cliente” (Campos, 1992). Assmann (1998), por outro lado, sugere que a referência central para saber se um tipo de educação está atingindo níveis aceitáveis de qualidade é o processo pedagógico.

Percebe-se que, em se tratando de ensino, mais ainda, de educação, a qualidade pode ser algo muito difícil de ser medido, sobretudo sob uma perspectiva imediatista e centrada especificamente na satisfação. Nesse sentido o ensino pode insatisfazer a curto prazo mas se mostrar um ensino de qualidade em uma reflexão futura, demandando um certo período de assimilação e reflexão por parte do aluno.

UM MODELO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE PERCEBIDA

Um modelo de avaliação da qualidade dos serviços bastante utilizado é o proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) denominando SERVQUAL. O modelo consiste de uma escala composta de cinco dimensões (*aspectos tangíveis, confiabilidade, sensibilidade, segurança e empatia*). Cada dimensão possui de 4 a 5 itens num total de 22 na escala. Os itens são avaliados pelo respondente através de uma escala de sete pontos que vai de “concordo plenamente” a “discordo totalmente”. A escala busca medir as percepções do desempenho real no que tange aos vários itens de um serviço. A escala pode ser utilizada em diferentes tipos de organizações, tendo sido utilizada, com algumas adaptações, para a avaliação de qualidade de programas de pós graduação em administração (Bandeira et al. 1988).

Cabe ressaltar que este modelo mede a qualidade de acordo com a percepção do usuário e suas expectativas relativas ao serviço.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho teve como motivação principal a avaliação da qualidade percebida pelos alunos de uma instituição de ensino que obteve sucessivos conceitos “A” no provão do MEC. A metodologia utilizada constou de uma pesquisa descritivo-exploratória através de observações e levantamentos junto a alunos e professores do curso de Administração da referida universidade. A pesquisa exploratória visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva. Já a pesquisa descritiva é caracterizada por ter objetivos bem definidos, alto grau de estruturação e principalmente, por ser orientada para a solução de problemas e avaliação de cursos de ação (Mattar, 2000).

Primeiramente foi realizado levantamento junto aos alunos do curso de Administração. O instrumento procurou avaliar somente aspectos referentes às disciplinas, professores e metodologia do curso, bem como traçar um breve perfil do aluno de Administração. Para a construção do instrumento tomou-se por base o modelo SERVQUAL proposto por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), de avaliação da qualidade percebida, com a importante contribuição de Bandeira et al. (1998) com seu estudo sobre um modelo de “avaliação da qualidade de programas de pós-graduação”. Além disto foram utilizados para a construção do instrumento, referenciais de pesquisas anteriormente realizadas para avaliação das disciplinas da instituição. A coleta de dados junto aos alunos foi efetuada através de um questionário estruturado, autopreenchido, composto de questões abertas e fechadas, sendo estas em escala somatória de Likert com 5 elementos, diferencial semântico (Osgood) com 7 elementos e escalas de Ordenação (Mattar, 2000). A população de pesquisa foi definida como: Total de alunos do curso de Administração da referida universidade do ano de 2000, sendo N = 275. Em virtude dos alunos de semestres iniciais cursarem muitas disciplinas genéricas e não terem contato com a maioria dos professores de Administração, utilizou-se para a composição da amostra o filtro de que o aluno deveria estar cursando, pelo menos, o 6º semestre. Dado o pequeno tamanho da população a amostra foi definida em n = 100.

O critério utilizado para selecionar a amostra foi não-probabilístico, por julgamento, considerando uma amostra maior das turmas do oitavo e décimo semestre (80%) e um percentual menor dos alunos do sexto semestre (20%). Em virtude da dificuldade de contatar todos os alunos no tempo disponível para a realização da pesquisa, foi necessário reduzir o tamanho da amostra para 64 alunos, sendo que destes, 17% pertenciam ao 6º semestre, 53% ao 8º semestre e 30% ao 10º semestre (perfazendo 83% de proporcionalidade). Em função do caráter exploratório do estudo e da qualidade da seleção, este tamanho de amostra foi considerado aceitável.

O critério de escolha da universidade a ser pesquisada levou em consideração a conveniência e o fato de que a instituição obteve conceito “A” na avaliação do MEC, em todos os anos que participou. Este fato credita, às unidades amostrais, um padrão nacionalmente reconhecido, o que permite, dependendo de outras variáveis relativas à amostragem, comparações com estudos futuros em outras instituições, ou até mesmo trabalhos complementares.

O segundo levantamento realizado foi junto aos professores do curso que tinham ou tiveram contato direto com os alunos pesquisados. O objetivo foi efetuar uma

comparação entre professores e alunos sobre as características importantes no processo de ensino-aprendizagem. Foram entrevistados nove professores através de um questionário estruturado, autopreenchido, com perguntas abertas.

Para complementar os dados dos levantamentos com alunos e professores foram consideradas observações junto a alunos o que serve como base para o levantamento de alguns pontos importantes citados no trabalho. Mattar (2000, p. 23) sugere que a “observação informal deve ser dirigida, pois deverá estar centrada unicamente em observar objetos, comportamentos e fatos de interesse para o problema em estudo para a sua utilização em pesquisas exploratórias”.

O pré-teste, do questionário aplicado aos alunos, foi realizado com alunos e professores com experiência em pesquisa, o que se mostrou de grande valia pois muitos desvios puderam ser corrigidos no questionário original reduzindo, assim, os erros não amostrais.

Para a análise dos dados foi utilizado o método descritivo, através de Medidas de Tendência Central (moda, mediana e média) e de Medidas de Dispersão (distribuições de frequência e ordenamento).

ANÁLISE DOS DADOS

A análise retrata, sob a forma de paradoxos, os dados obtidos nos levantamentos e observações, combinados com referenciais teóricos relacionados com diversas áreas do conhecimento, ilustrando. Busca-se, dessa forma, ilustrar, alguns dos dilemas do ensino de administração nos dias de hoje.

PARADOXO DO PRAGMATISMO

Uma matéria publicada na revista *Veja* (A Prática na Teoria, 04/10/2000) observou que está havendo um crescimento no número de instituições de ensino superior onde os professores são profissionais de mercado ao invés de acadêmicos. O autor da matéria apregoa que “a última novidade na área de administração são as escolas montadas por gente de mercado, e não por intelectuais puros, aqueles criados nas chamadas torres de marfim” (p. 135) e segue apresentando uma série de vantagens em relação ao tradicional método de ensino de Administração.

Em outra situação tomamos o exemplo de um aluno, formando em administração de empresas que, em entrevista para a admissão a um programa de pós-graduação, foi questionado se gostaria de atuar junto a empresas ou ligado ao ensino. O aluno, quase que por instinto respondeu: “nas duas áreas”. A reação de um dos entrevistadores foi de total reprovação e até mesmo de indignação argumentando que para que se tenha um professor com alto gabarito este deve dedicar-se exclusivamente ao ensino.

As duas situações acima descritas representam, de forma um tanto exacerbada porém real, um dos grandes paradoxos do ensino de administração e freqüente tema de acaloradas discussões: a relação teoria e prática. Em recente análise da produção acadêmica de profissionais da educação nos anos de 1991 a 1997 Castro e Ferreira (1997, p. 7) identificaram que “a maior incidência dos estudos reside na inequívoca e imprescindível relação teoria e prática que aparece em quase todos resumos das mais diversas formas”. A pesquisa junto aos alunos,

que é objeto deste artigo, revelou na análise do quesito “equilíbrio entre teoria e prática”, uma avaliação entre regular e ruim para 77% dos entrevistados (Tabela 1). Quando perguntados sobre o porquê deste desequilíbrio os alunos justificaram como excesso de teoria, o que pôde ser verificado através de uma escala de diferencial semântico. A incidência da teoria foi considerada como sendo 6 vezes maior que a da prática.

TABELA 1

EQUILÍBRIO ENTRE TEORIA E PRÁTICA		
	Freqüência	% de Resposta
M. bom	2	3%
Bom	13	20%
Regular	33	52%
Ruim	16	25%
Péssimo	0	0%
	64	100%

Fonte: Pesquisa alunos

A observação tem revelado que a preocupação com o conhecimento prático realmente toma conta do ambiente acadêmico da instituição. A relação teoria-prática muitas vezes sofre diferentes interpretações. Cunha (1989) ressalta que alguns professores entendem como prática aquilo que lhes é familiar, do cotidiano do aluno e de suas experiências. Outros referem-se aos exercícios do conhecimento na sala de aula (laboratório, estudos de caso, solução de problemas). Independente deste raciocínio, acredita-se que uma coisa esteja ligada a outra e a grande dúvida é saber se o docente gera conhecimento para que seja aplicado no dia-a-dia das empresas ou se ele analisa a vida das empresas e transmite esta realidade para os seus alunos para prepararem-se para o mercado de trabalho.

Esta é uma questão muito difícil de responder e dentro de uma análise das teorias que compõem o ensino de administração presenciamos a mesma dicotomia. Em um primeiro momento engenheiros e psicólogos geraram conhecimento e prescreveram normas para serem utilizadas pelas empresas, em outro momento sociólogos organizacionais e psicólogos sociais analisaram a realidade das empresas e descreveram o seu funcionamento gerando também conhecimento para os bancos acadêmicos e para as demais empresas. Ambos foram criticados.

Se for traçado um paralelo para o ensino fica claro que, dependendo da situação ou da disciplina, uma ou outra hipótese será a verdadeira, ou seja, em se tratando de ensino superior, particularmente no curso de Administração, existem, e sempre existirão, professores que deverão ser especialistas em teoria e professores que deverão estar em contato com o mercado. Extremismos são sempre perigosos. Nas empresas - que representam a prática, isto também é válido. Através de observações em empresas de grande porte nota-se que muitos modelos utilizados no ambiente gerencial foram extraídos de pesquisadores “acadêmicos”, com pequenas adaptações de linguagem¹.

Outro detalhe importante é que o professor precisa lembrar do seu papel em formar os alunos para a cidadania e para os valores morais e éticos que todo administrador deve ter. Aquele educador que buscar a solução de um problema a curto prazo, através de um conteúdo altamente prático “hoje”, poderá criar um problema para este mesmo aluno amanhã, quando o cenário ambiental for outro e o

exemplo prático que foi apresentado não mais tiver sentido. Sobre isso e com base em diversos autores, Andrade, Lima e Tordino (2001, p. 169) esclarecem que “os fatos de caráter técnico e/ou científico não podem ser apresentados e discutidos no interior das diferentes disciplinas, fora do contexto histórico que lhes imprime sentido, como se existissem independentes de um quadro de valor, como se a ciência pudesse prescindir de consciência, sem nenhuma consequência”.

O professor deve ter um cuidado muito grande pois, com a rapidez cada vez maior do ciclo de vida das inovações, a sua posição pode vir a ser questionada pelos seus próprios alunos.

PARADOXO DA EXPERIÊNCIA

Dentro do perfil do aluno levantado na pesquisa é importante salientar a atividade que o mesmo desempenha, seja na universidade, seja fora dela (Tabela 3). Os alunos que trabalham representam 50% da amostra. Mas o que por um lado deveria ser bom, em função da aplicação prática dos conteúdos, revela-se um paradoxo pois pode decorrer em falta de tempo para que esta parcela possa desempenhar outras atividades importantes para a sua formação, tais como: pesquisas e trabalhos acadêmicos de intervenção. Além do mais o aluno que trabalha em tempo integral chega na sala de aula cansado e pode não ter o mesmo rendimento que os demais (Furlani, 1998). Por outro lado observa-se que este aluno, quando trabalha em área ligada ao curso, participa e contribui com as aulas, trazendo novas abordagens.

Se for somado o número de alunos que trabalha ao número de alunos que estão realizando estágio não curricular, este número salta para 70%. Observa-se que a modalidade de estágio não curricular vem sendo utilizada cada dia mais fortemente por empresas e instituições que, com isso tem acesso a uma mão-de-obra barata e ao mesmo tempo de alto nível. Para os alunos isto torna-se interessante pois proporciona a sua inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente a melhoria do seu currículo o que é fundamental em um mercado cada vez mais competitivo e com reduzido número de empregos. Mas o que parece ser uma oportunidade de vivenciar uma experiência dos conteúdos acaba por tornar-se mais um paradoxo, pois o estagiário, muitas vezes, acaba desempenhando uma atividade rotineira e que não acrescenta muito em sua formação nem enriquece as aulas.

Em relação aos estágios curriculares, ou seja, aqueles que são obrigatórios para a formação do profissional em administração temos um percentual de 12%, sendo que deste percentual estão excluídos aqueles que realizam o estágio curricular na própria empresa na qual estão trabalhando. Geralmente estes estágios proporcionam a aplicação dos conhecimentos em uma área específica da administração, não são remunerados e o aluno tem mais autonomia para realizar os seus estudos paralelamente. A parcela de alunos entre bolsistas e monitores é de apenas 6% do total de alunos. Isto demonstra uma valorização da prática profissional em detrimento ao interesse pela pesquisa e pela atividade docente. Porém se comparado com períodos anteriores, a simples observação revela que este número tem crescido. Isto pode ser objeto de análises futuras.

ATIVIDADES DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
	Frequência	% de Resposta
Trabalha	32	50%
Estágio não curricular	13	20%
Só estuda	5	8%
Estágio curricular	5	8%
Bolsista	3	5%
Bolsista e trabalha	2	3%
Monitor	2	3%
Não respondeu	2	3%
	64	100%

Fonte: Pesquisa alunos

O PARADOXO DA ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Pelas evidências apresentadas, através de respostas espontâneas, na pesquisa junto aos alunos, percebe-se que além dos conhecimentos aprofundados na área, os quais podem ser obtidos através de uma imersão em pesquisas, cursos e atividades de extensão, torna-se necessário que o professor tenha sólidos conhecimentos de didática, métodos de ensino, comunicação, motivação e relações interpessoais (Tabela 3). Estes conhecimentos são de caráter muito mais psicológico do que lógico e, sem dúvida podem fazer a diferença na sala de aula. Para implementar esta mudança que é muito mais cultural do que individual, torna-se necessária uma mudança no plano de desenvolvimento e avaliação do docente, criando mecanismos de incentivo à participação dos mesmos nestas especializações.

TABELA 3

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR IDEAL - VISÃO DOS ALUNOS*	
Característica	% de Respostas
Domínio do conteúdo/conhecimento	34%
Didática/ capacidade de transmissão	18%
Interesse pelo aluno	7%
Relacionamento professor/aluno	7%
Associa conteúdo à realidade/conhecimento prático	6%
Interesse/entusiasmo pelo conteúdo	4%
Capacidade de motivar os alunos	3%

Fonte: Pesquisa alunos

*Questão aberta – principais incidências

Por outro lado percebeu-se que o professor sabe exatamente o que o aluno quer e esta situação paradoxal pode ser observada através da comparação entre a opinião dos alunos e professores (Tabela 4). Embora haja alguma divergência, pode-se considerar que as opiniões de ambos aproximam-se bastante.

TABELA 4

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR IDEAL - VISÃO DOS PROFESSORES*

Característica	% Respostas
Conhecimento/domínio do conteúdo	27%
Comunicação	17%
Habilidade em transmitir conhecimentos/didática	13%
Interesse pelos alunos	7%
Empatia	7%

Fonte: Pesquisa professores

*Questão aberta – principais incidências

O professor busca constantemente a sua especialização, em virtude, do aumento de seus conhecimentos, do seu reconhecimento e de sua progressão na carreira, mas um questionamento é importante que se faça: até que ponto esta especialização contribuirá para melhorar a qualidade das aulas, o nível dos trabalhos e as pesquisas realizadas? Não estaria ela simplesmente servindo para o aumento dos conhecimentos em uma especialidade que não será importante? É bom que se chame a atenção para um tipo de especialização que tem sido relegada a segundo plano durante muito tempo: a especialização no ensino. A formação de um professor da área de Administração não exige que o mesmo tenha algum curso de licenciatura, metodologia do ensino, didática, etc. O fato mais importante é a sua formação na área, o seu conhecimento, prático ou através de pesquisa, e a sua experiência na sala de aula. Sobre isso Bergel (apud Lampert 1999, p. 101) diz o seguinte:

“Pode-se perceber que, mesmo voltados para o preparo do docente para o magistério superior, a preocupação primordial continua incidindo sobre o conteúdo específico da área do curso e, embora definida na resolução, a formação didático-pedagógica do professor para o 3º grau aparece de certo modo inexpressiva (...) a formação do professor para o magistério superior (oriunda de todas as áreas profissionais) estava pretensamente garantida com 60 horas de conteúdos didático-pedagógicos. Configurava-se desse modo a valorização e a desvalorização oficial do pedagógico na formação do professor para o 3º grau. Ao mesmo tempo, instava-se o espaço maior da disciplina de Metodologia do Ensino”.

Ariza e Toscano (2000, p. 35) quando falam do saber profissional dos professores especialistas concluem que:

“Habitualmente, o conhecimento profissional somente organiza-se em torno dos conteúdos das diversas disciplinas, ficando relegados a segundo plano aqueles saberes e destrezas mais relacionados com a atividade docente. De tal maneira isto é assim que, por exemplo, muitos professores de nível de ensino secundário tendem a ver a si mesmos mais como expertos disciplinares que como docentes.

O saber dos professores especialistas não pode reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma disciplina concreta. O novo saber profissional deve organizar-se em esquemas de conhecimento teórico-práticos de caráter integrador que devem alimentar-se ao menos de quatro fontes de conteúdos profissionais:

- a) De diversas disciplinas científicas relacionadas, analisadas cada uma delas de uma perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica, o que constituiria a dimensão científica do saber profissional.
- b) Das diferentes disciplinas que estudam os problemas do ensino e aprendizagem de uma forma geral, o que constituiria a dimensão psicopedagógica do saber.
- c) Da própria experiência, bem como de professores ou alunos (no caso da formação inicial) e da experiência acumulada historicamente pelos coletivos de professores inovadores, o que constituiria a dimensão empírica do mesmo.
- d) E das didáticas específicas que atuam como disciplinas de síntese que integrariam as três dimensões anteriores.”

Mas somente os conhecimentos e as habilidades didáticas não garantem uma boa aula e isto também é paradoxal. Cunha (1989, p. 39) a respeito disso diz o seguinte:

“O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor do que a própria formação docente que recebeu academicamente. Há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconseqüentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo, na tentativa de enquadrá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica”.

4.1. PARADOXO DA MOTIVAÇÃO

Teria o professor maior capacidade de desmotivar por seus defeitos do que motivar por suas qualidades? Segundo a Teoria da Motivação de Herzberg (1997) existem fatores higiênicos e fatores motivacionais. Os fatores higiênicos são aqueles que, quando presentes em determinada atividade, não causam satisfação, mas quando ausentes provocam insatisfação. Já os fatores motivacionais quando presentes motivam as pessoas e quando ausentes não desmotivam, apenas provocam ausência de satisfação. Entre os fatores higiênicos Herzberg identificou em sua pesquisa dois deles que chamamos especial atenção: a supervisão e o relacionamento com o supervisor – os quais acreditamos encontram paralelo na relação professor aluno².

A pesquisa realizada entre os alunos veio a confirmar o que na prática todo professor vivencia, ou seja, quando o professor preenche todos os requisitos e expectativas dos alunos isto é considerado normal para os mesmos, sendo a motivação definida por outros fatores atinentes à disciplina que está sendo ministrada e ao interesse do aluno pela mesma. Por outro lado, quando o professor apresenta deficiências isto torna-se um fator de grande desmotivação do aluno em relação à disciplina.

No instrumento de pesquisa elaborado, uma parte foi reservada a avaliação das disciplinas do curso de Administração e serviu de base para a nossa análise. Os

alunos foram questionados a respeito das disciplinas que menos contribuíram para a sua formação e sobre as disciplinas que mais contribuíram para a sua formação, bem como sobre os motivos desta importância. No primeiro caso, entre as disciplinas que menos contribuíram, os alunos destacaram como principal motivo, dentre 7 alternativas possíveis, o professor em 43% dos casos. Já em relação às disciplinas que mais contribuíram o professor foi o principal motivo somente em 24% dos casos. Um fato interessante é que, em alguns casos, mesmo sendo a disciplina da área de interesse do aluno o mesmo considerou-a como sendo uma das que menos contribuiu, tendo como principal motivo o professor. Isto revela que não é o professor o principal motivo de interesse de um aluno por uma disciplina mas sim outros motivos intrínsecos a mesma e que, por outro lado, o desempenho insatisfatório do professor pode levar a uma insatisfação do aluno com a própria disciplina.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que são muitas as limitações do presente estudo, principalmente no que diz respeito ao tamanho da amostra e ao caráter exploratório das análises. Por outro lado acredita-se que os paradoxos levantados tenham relevância e sua discussão no âmbito das instituições que lidam com o ensino de Administração deva ser aprofundada.

Com base em todas as discussões e, principalmente, nas observações dos alunos reveladas pela pesquisa empírica apresentamos algumas sugestões.

5.1. SUGESTÕES

Apresenta-se como sugestão do presente estudo que as universidades, em especial as faculdades e os cursos de Administração, atentem para a definição clara de seus projetos pedagógicos em relação aos desafios propostos pelas novas realidades.

Conforme evidenciado na pesquisa, o professor de Administração deve, antes de mais nada, possuir sólidos conhecimentos do conteúdo das disciplinas. Porém o conhecimento teórico não pode ser dissociado da realidade, cabendo ao professor encontrar formas criativas de associar a teoria com a prática. Para isso pode-se recorrer a atividades de pesquisa, extensão, consultoria e estudos de caso em empresas, entre outras.

Um outro campo que deve ser objeto de atenção por parte do professor diz respeito ao relacionamento professor-aluno. Aqui será bem-sucedido quem conseguir aliar simpatia, bom humor, interesse pelo aprendizado do aluno, respeito e cordialidade. Não esquecendo que relacionamento e comunicação, não substituem o conhecimento.

Porém, de nada adiantam conhecimento profundo e bom relacionamento se o docente não consegue transmitir o conteúdo aos alunos. Muito mais do que a didática a combinação de empatia, habilidade em comunicação, sensibilidade para perceber diferenças, entusiasmo e motivação são fatores-chave neste contexto.

Podemos concluir reafirmando Morrison e McIntyre (1969, p. 5).

“A qualidade da educação, depende primordialmente das características pessoais dos mestres, de seu relacionamento com os alunos

individualmente, e com as classes, e de seu talento para motivá-los e dirigir suas atividades. Se não forem competentes é provável que nem a instrução convencional, nem a inovação tenham êxito”

Certamente muitos estudos foram feitos e muitos outros ainda serão sobre o ensino, comportamento e qualidades do professor, porém espera-se que este material possa ter contribuído para o estudo do ensino de Administração nestes tempos de mudança constante e de tecnologias e metodologias de ensino cada vez mais desafiadoras. Que ele possa servir de reflexão para ajudar no entendimento e percepção de muitos outros paradoxos.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. O. B.; LIMA, M.; TORDINO, C. A. **O que Podemos Aprender com os Cursos 5A** São Paulo: Makron Books, 2001.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. “El Saber Práctico de Los Profesores Especialistas: Aportaciones, desde Las Didacticas Específicas”. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Para Reencantar a Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1988.

BANDEIRA, Mariana Lima; et al. **Avaliação da Qualidade do Ensino de Pós-Graduação: Elementos para a construção e validação de um instrumento de pesquisa**. Foz do Iguaçu, 22º encontro da ANPAD, 1998.

CAMPOS, Vicente F.; **TQC – Controle da Qualidade Total**. 6. ed., Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

CASTRO, Marta L. S.; FERREIRA, Naura S. C., **Profissionais da Educação: Formação e prática – uma análise da produção acadêmica de 1991-1997**. Brasília: INEP [1998?]

COSTIN, Claudia; WOOD JÚNIOR, Thomaz (coord.). “Criando Alianças Estratégicas Entre Universidades e Empresas: O Caso UNIEMP”. In: _____ **Mudança Organizacional: Aprofundando Temas Atuais em Administração de Empresas**. São Paulo: Atlas, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e a Sua Prática**, Campinas: Papyrus, 1989.

DRUCKER, Peter F. “O Futuro Já Chegou”. **Revista Exame**. nº 6 ano 34 São Paulo: Editora Abril, p.112-126, 22 de março de 2000.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. **Relatório Síntese 1997**. Brasília: INEP, 1997.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A Claridade da Noite**, São Paulo: Cortez, 1998.

HANDY, Charles. **A Era do Paradoxo**, São Paulo: Makron Books, 1995.

HERZBERG, Frederick. "Mais Uma Vez: Como Motivar Seus Funcionários?" In: VROOM, V. H. **Gestão de Pessoas, Não de Pessoal**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LAMPERT, Ernâni. **Universidade Docência e Globalização**, Porto Alegre: Sulina, 1999.

LOVELOCK, Christopher; WRIGHT, Lauren. **Serviços Marketing e Gestão**. São Paulo: Saraiva, 2000.

MARQUES, Heitor Romero. **Metodologia do Ensino Superior**, Campo Grande: UCDB, 1999.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing Ed. Compacta**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORRISON, A.; McINTIRE, D. **Os Professores e o Ensino**, Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A.; BERRY, L.L. "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality". **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12-40, spring 1988.

PIRES, Marília F. C. **Formação Humana e Nova Ordem Mundial: Em Busca de Uma Nova Nova Ordem**. In:VI Circuito Prograd, 1996, São Paulo: UNESP, 1996.

REVISTA **Veja**. São Paulo: Editora Abril, n. 40, Ano 33., p.153-154, 04 de outubro de 2000.

VIEITEZ, Cândido Girardez. **Educação Superior e a Nova Ordem Mundial**. In:VI Circuito Prograd, 1996, São Paulo: UNESP, 1996.

¹ Com base em observações e experiência profissional do autor.

² Na pesquisa de Herzberg os fatores “supervisão” e “relacionamento com o supervisor”, somados, resultaram em extrema satisfação em cerca de 10% das incidências e em extrema insatisfação para em 30% dos casos.