

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de Ciências e Letras Campus de
Araraquara - SP**

RENATA DE SOUZA MARTINEZ

Ações organizacionais e formação continuada para ação docente no Ensino Superior



ARARAQUARA – S.P.

2019

RENATA DE SOUZA MARTINEZ

Ações organizacionais e formação continuada para ação docente no Ensino Superior

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof.^o Dr. Sebastião de Souza Lemes

ARARAQUARA – S.P.

2019

Martinez, Renata de Souza
Ações Organizacionais e Formação Continuada para
Ação Docente no Ensino Superior / Renata de Souza
Martinez – 2019
97 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. Gestão Educacional. 2. Ensino Superior. 3. Ações
Organizacionais. 4. Formação Continuada. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Renata de Souza Martinez

Ações organizacionais e formação continuada para ação docente no Ensino Superior.

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof.º Dr. Sebastião de Souza Lemes

Data da defesa: 06/06/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. Hélio José dos Santos Souza
Centro Universitário Unifafibe de Bebedouro/SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Fabiana Vigo Azevedo Borges
Centro Universitário Unifafibe de Bebedouro/SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Luci Pastor Manzoli
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências Letras UNESP – Campus de Araraquara

À minha Mãe e minha amiga, Sônia, presente, sempre ao meu lado nos momentos desafiadores e de tomada de decisões. Exemplo para mim, no silêncio e na paciência.

À minha irmã e sobrinho, Roberta e Beto, pelo incentivo, compreensão e apoio nos momentos difíceis.

À minha irmã, Rejane, que mesmo distante, apoiou e torceu para que esse trabalho fosse concluído.

In memoriam, a meu Pai, José Roberto Martinez, que de longe, comemora com nossa família essa conquista.

Ao Universo, com Sua Luz Divina, permitiu essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que proporcionou essa conquista.

Às minhas irmãs, sobrinho e, especialmente, à minha mãe, Sônia, pelo amparo nos dias difíceis.

Ao querido orientador, Prof.^o Dr. Sebastião de Souza Lemes, que desde o princípio me apoiou, orientou e, principalmente, não permitiu que eu desistisse – e não foram poucas vezes. Com sua Luz, me direcionou com paciência, atenção, dedicação e humildade, tornando-se, para mim, referência e exemplo a seguir. A você, agora, querido amigo, minha admiração.

Ao meu amigo Hélio José, por me incentivar, apoiar e, principalmente, por me inspirar com sua bela e admirável trajetória.

A todos meus alunos que contribuíram com meu aprendizado e experiências.

Ao Centro Universitário Unifafibe, que colaborou com meu crescimento e desenvolvimento na trajetória acadêmica.

“Pois as palavras do ano passado pertencem à linguagem do ano passado, e as palavras do próximo ano esperam uma outra voz. E criar um fim é criar um começo” (T.S. Eliot, 2012, p.771).

RESUMO

A presente pesquisa apresenta reflexões sobre as ações organizacionais e formação continuada para ação docente, baseadas na necessidade do desenvolvimento de novas competências para que o professor se adapte aos novos tempos e atue com a diversidade e transição do perfil dos estudantes na atual realidade acadêmica. Ao analisar o professor como profissional da educação superior e a necessidade de aprimoramento para serviço, com vistas a uma permanente atualização teórico-metodológica para o seu fazer pedagógico cotidiano, encontra-se o ponto de partida desse estudo. A multiplicidade dos fundamentos teóricos traz diversas concepções de gestão educacional e um dos grandes desafios está em compreender, na atualidade, o verdadeiro sentido dos termos “Gestão” e “Administração”. A formação continuada do docente no ensino superior decorre de um processo de desenvolvimento de competências profissionais, articuladas ao que se ensina e como se ensina, de forma significativa e integrada. É possível, através de pesquisas, levantar dados e informações que revelem os meios pelos quais o conhecimento é comunicado, ou seja, de que forma a relação aluno-professor e ensino-aprendizagem ocorre na IES. De acordo com o resultado obtido neste levantamento, a gestão pode ou não propor ações organizacionais voltadas à formação dos docentes, buscando com isso, resultados de excelência. Com a realização de capacitações e programas de formação é possível identificar a relevância do uso de conhecimentos específicos e interligados ao processo de ensino ao promover a aprendizagem dos alunos, a fim de verificar se houve aprendizagem, com assimilação/retenção de conceitos para sua posterior aplicação no cotidiano profissional. A presente pesquisa tem por objetivo analisar e discutir a influência das ações organizacionais na formação continuada do docente que comprove a tese de que o docente como profissional do ensino superior necessita de capacitação e aprimoramento, visando uma permanente atualização teórico-metodológica para seu fazer pedagógico cotidiano. Para tanto, esta investigação utiliza-se do estudo de caso para, com o uso de instrumento e levantamento de dados, analisar a influência e benefícios das ações organizacionais no processo formativo dos professores no curso de graduação em Administração, mais especificamente em verificar, no planejamento, a condição de retenção e de transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos para a interação entre ações organizacionais e de formação continuada proposta na Instituição de Ensino Superior (IES), privada, localizada no interior do Estado de São Paulo. O âmbito da pesquisa, alerta para a necessidade e efetividade do processo formativo, visto que, a complexidade exigida pelo mercado de trabalho para os profissionais tem sido continuamente elevada e, faz com que, necessitem de domínio cognitivo e habilidade aprimoradas frequente e permanentemente. Para além de todo o exposto, desenvolver nos docentes do ensino superior condições para que trabalhem a condição de um aprendizado permanente nos futuros profissionais da área de Administração além de capacidades mediadoras de conflito e de resolução de problemas, é o trabalho que se espera desse docente.

Palavras-chave: Ações Organizacionais. Formação Continuada. Ensino Superior.

ABSTRACT

The present research presents reflections on organizational actions and ongoing training for teacher action, based on the need to develop new skills so that the teacher adapts to the new times and acts with the diversity and transition of the profile of the students in the current academic reality. When analyzing the teacher as a professional of higher education and the need for service improvement, with a view to a permanent theoretical-methodological update for his daily pedagogical work, is the starting point of this study. The multiplicity of theoretical foundations brings different conceptions of educational management and one of the great challenges is to understand, in the present, the true meaning of the terms management and administration. Continuing education of teachers in higher education is a process of development of professional skills, articulated to what is taught and how it is taught, in a meaningful and integrated way. Organizational actions, through research and data collection, can identify the way in which knowledge is communicated. With the realization of training and continuing education programs, they can show the relevance of the use of specific and interconnected knowledge to the teaching process, promoting students' learning, in order to seek retention and later application of the concepts. The present research has the objective of analyzing and discussing the influence of organizational actions on the continuous formation of the teacher that proves the thesis that the teacher as a professional of higher education needs training and improvement, aiming at a permanent theoretical and methodological update for his pedagogical doing daily. To do so, this research uses the case study to analyze the influence and benefits of organizational actions in the training process of teachers in the undergraduate program in Administration, planning, the condition of retention and transfer of concepts, fundamentals and procedures for the interaction between organizational actions and continuing education proposed at the private Higher Education Institution (HEI) located in the interior of the State of São Paulo. The scope of the research alerts us to the need and effectiveness of the training process, since the complexity demanded by the labor market for professionals has been continuously high and, as a result, they need to have a constantly improved and improved cognitive domain. In addition to all of the above, developing in the teaching staff of the higher education conditions to work the condition of a permanent learning in the future professionals of the Administration area in addition to mediating abilities of conflict and problem solving, is the expected work of this teacher.

Key words: Organizational Actions. Continuing Education. Higher Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICA	26
3	FORMAÇÃO CONTINUADA E AÇÕES ORGANIZACIONAIS	46
4	JUSTIFICATIVA	57
5	FUNDAMENTAÇÃO E PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA	60
5.1	Definição do tipo e natureza de pesquisa	60
5.2	Do objeto de estudo, do caso e das questões norteadoras	61
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	64
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO.....	96
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO.....	97

1 INTRODUÇÃO

As discussões do presente trabalho, apresentam reflexões sobre a interação das ações organizacionais e a formação continuada no ensino superior, baseadas na necessidade do desenvolvimento de novas competências para que o professor se adapte aos novos tempos e atue com a diversidade e transição do perfil dos estudantes na atual realidade acadêmica, considerando o acesso a tanta informação como hoje.

O ponto de partida é analisar o professor como profissional do ensino superior e a necessidade de aprimoramento para preparar e ministrar seu planejamento de aula, com vistas à uma permanente atualização teórico-metodológica para o seu fazer pedagógico cotidiano. Sendo assim, ressalta-se a relevância do processo formativo decorrente da interação das ações organizacionais condizentes à formação continuada docente, visto o interesse da Instituição de Ensino Superior (IES) em obter resultados de excelência no aspecto acadêmico, tanto no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, como na condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96 surge a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Art. 43 trata da finalidade da educação e estabelece as seguintes diretrizes:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Alonso (2003), cita a autonomia, compreendida no nível administrativo e no pedagógico, para a viabilização de uma proposta pedagógica vinculada a medidas administrativas que devem ser tomadas localmente, reforçando que, nem sempre ocorrem.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 207, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No parágrafo 1º, é facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

A organização institucional e seus processos, segundo Lück (2008), devem ter um novo entendimento, uma nova compreensão das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e

escola. De acordo com a autora, e utilizando o conceito de gestão escolar para gestão educacional, Lück (2008, p. 35) afirma que,

Gestão escolar corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A nova identidade do gestor da educação deve buscar compromisso com a formação técnica, compatibilizando-a com as exigências éticas e das políticas educacionais. A gestão da educação, também deve se incumbir do planejamento, implantação e execução das ações voltadas ao desenvolvimento dos processos na IES, especialmente o que tange a formação do aluno por meio das diretrizes educacionais e de fomento à aprendizagem. Nesses processos, os sujeitos devem assumir a corresponsabilidade pelo planejamento, efetivação e resultados das ações da gestão, fortalecendo o poder coletivo.

No entanto, as incertezas no ambiente preveem mudanças ágeis, processos enxutos e transparentes, pois devido a quantidade de informações e facilidade de comunicação, as decisões devem ser mais assertivas. Diante das transformações no ambiente acadêmico, uma dificuldade existente é despertar a curiosidade intelectual e ensinar o aluno a gostar de aprender com novas ideias, conteúdos, métodos e projetos para que aprenda utilizando os conceitos na prática e com sentido para ele.

Propostas e novos métodos de ensino originados de ações organizacionais, como programas de capacitação e aprimoramento de metodologias, visando à formação continuada do docente, podem proporcionar o desenvolvimento didático-pedagógico que melhor se adapte às características do aluno encontrado em sala de aula. Outro elemento que merece ser destacado é o conhecimento dos instrumentos estruturantes, com o intuito de favorecer a adequação do plano de aula proposto para a formação

qualificada do aluno, considerando a relevância de explorar, trabalhar e desenvolver competências e habilidades específicas para a concepção do perfil do profissional, atendendo aos interesses do mercado.

O trabalho, através da pesquisa de campo, analisou os dados obtidos nas entrevistas realizadas com o Coordenador e o Corpo Docente do Curso de Administração na Instituição de Ensino Superior (IES), privada, localizada no interior do Estado de São Paulo.

O objetivo geral do estudo é analisar a influência das ações organizacionais na formação continuada do docente e, de maneira específica, compreender e discutir o planejamento e a proposta de trabalho docente, uma vez que se busca, no planejamento, a condição de retenção e de transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos.

A formação continuada para aperfeiçoamento do trabalho docente, pode ser vista como um dos pré-requisito para a transformação do professor, dado que, por meio do estudo, pesquisa, reflexão e contato com novas concepções proporcionados pelas capacitações, é possível a mudança e prepara-lo para a sala de aula. Para o professor mudar seu comportamento, postura e atitudes profissionais sem a oportunidade de vivenciar novas experiências e formas de realizar o seu fazer pedagógico no cotidiano, dificulta o processo de mudança. A formação continuada docente para o ensino superior deve ocorrer através de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial e com o objetivo de se assegurar melhoria no aprendizado e na qualidade de ensino.

A expansão do ensino superior trouxe consigo a necessidade de aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem e na formação continuada docente, adequando-o às exigências do sistema de ensino e do mercado globalizado. Com isso, novas configurações são formadas no ensino superior, trazendo a possibilidade do favorecimento do domínio e aperfeiçoamento do conhecimento e da prática, capazes também, de suscitar o aumento da percepção crítica do estudante.

É relevante observar a efetiva transformação entre o saber dominado e o tipo de ação produzida. Essas ações transformam o ensino? Melhoram a comunicação? É pedagogicamente mais eficiente? No ensino superior, há que

se ter o objetivo, entre outros, de colaborar com o desenvolvimento cultural, profissional e produtivo, local e regional.

A importância e a existência do curso justificam-se pelo aumento, de maneira significativa, da demanda das organizações da região, que requisitam mão de obra preparada para o mercado de trabalho. Observa-se uma busca crescente por tecnologia e inovação, setores considerados ainda carentes no Brasil, cuja melhoria pode também se dar por cursos de Administração. Outro fator que merece destaque é o incentivo ao empreendedorismo em nível nacional, no qual setores público e privado têm enfatizado a relevância de empreendedores capacitados. Intensifica-se, com isso, a pertinência do administrador com formação técnica e com competência profissional. O Coordenador do Curso, portanto, deve, ao longo do tempo, observar a consonância com o mercado a fim de constatar as demandas e necessidades existentes e identificar tendências para o padrão de atuação que se espera do profissional formado na área de Administração. Contudo, fatores como avanço tecnológico, alteração no perfil econômico e social, maior integração vertical e horizontal nas empresas e mudanças políticas interferem na demanda de alunos, na matriz curricular e nas metodologias de ensino utilizadas. A abrangência e o cenário educacional em relação as IES, são fatores que também influenciam as demandas.

O município, localizado na região norte do Estado de São Paulo, onde está localizada a IES estudada, tem área de 683,19 km² e população de 74.703 habitantes, segundo dados de 2015 da Fundação Seade.

A densidade demográfica do município é de 109,34 habitantes/km² (2015) e a taxa de urbanização atinge 95,72% (2014). Esse indicador — semelhante aos percentuais da região (95,07%) e do Estado de São Paulo (96,21%) — revelou em 2015, a Fundação Seade, que a população do Município de Bebedouro habita a cidade, em sua quase totalidade.

A cidade integra a microrregião geográfica de Jaboticabal e a mesorregião geográfica de Ribeirão Preto e, compreende municípios adjacentes: Pirangi, Monte Azul Paulista, Colina, Terra Roxa, Viradouro, Pitangueiras, Taiúva e Taiapu, e a têm como centro comercial e de prestação de serviços. Num raio de até 150 km, também se encontram municípios que mantêm fortes vínculos industriais, comerciais e de transporte: Ribeirão Preto,

São José do Rio Preto, Franca, Barretos, Araraquara, Sertãozinho, Catanduva e Jaboticabal. Já num raio de até 250 km, estão também grandes centros produtivos: Marília, Araçatuba e Uberlândia. Administrativamente, o município faz parte da região de Barretos, que totaliza dezenove municípios. Barretos, Bebedouro e Olímpia são os municípios mais importantes desta região.

Na caracterização socioeconômica da cidade, é importante mencionar a estrutura que o município dispõe para a realização de estudos e pesquisas na área agrícola. Trata-se da Estação Experimental de Citricultura, criada em 1982, por iniciativa da Fundação de Pesquisas Agroindustriais, sendo a primeira uma das parceiras da Instituição de Ensino Superior (IES) dessa pesquisa.

Na esfera educacional, apresenta taxa de alfabetização de 95,14% das pessoas com 15 e mais anos de idade (IBGE, 2010).

A Tabela 1, referente a 2010, aponta alguns dados educacionais da cidade em relação à região e ao Estado. Estes indicadores são evidências de que há público para formação em ensino superior.

TABELA 1 - Indicadores educacionais – 2010

	A cidade	Região de Governo	Estado
Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais (Em %)	4,86	5,96	4,33
População de 18 a 24 Anos com pelo menos Ensino Médio Completo (Em %)	60,69	-	57,89
População de 25 Anos e Mais com pelo menos Ensino Médio Completo (Em %)	38,46	-	42,33
População de 25 Anos e Mais com pelo menos Ensino Superior Completo (Em %)	13,25	11,15	15,10

Fonte: Fundação Seade

Nesta cidade, a oferta de cursos de formação universitária se faz por três IES. Assinala-se que, na Região de Barretos, com uma população de 428.0877 habitantes, estão instaladas doze Instituições de Ensino Superior.

O Quadro 1 reúne as informações sobre as Instituições de Ensino Superior na modalidade presencial¹, na cidade, Barretos e Olímpia, que são os únicos municípios da Região onde há cursos superiores.

QUADRO 1 - Instituições de Ensino Superior na Região Administrativa de Barretos

	Instituição de Ensino Superior	Cidade	Ano de Criação
1	Centro Universitário UNIFAFIBE	Bebedouro	1970
2	Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi - IMESB	Bebedouro	1988
3	Faculdade de Tecnologia Jorge Caram Sabbag – FATEC de Bebedouro	Bebedouro	2014
4	Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos – UNIFEB	Barretos	1963
5	Faculdade Barretos – FB	Barretos	2002
6	Faculdades Integradas Soares de Oliveira - FISO	Barretos	2002
7	Instituto Superior de Educação de Barretos – ISEB	Barretos	2005
8	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP	Barretos	2013
9	Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata - FCSB	Barretos	2011
10	Faculdade de Tecnologia de Barretos - FATEC	Barretos	2010
11	Faculdade de Ciências Humanas do Vale do Rio Grande - FCHVRG	Olímpia	1990
12	Faculdade Ernesto Riscali – FAER	Olímpia	2000

Fonte: INEP (2016)

O quadro aponta algumas características:

- a. O conjunto reúne, em maioria, instituições jovens;
- b. O conjunto tem Faculdades, Institutos e dois Centros Universitários, que configura um sistema tímido sob o ponto de vista da diversidade institucional e da importância da Região para o atual momento do desenvolvimento paulista.

¹ No âmbito deste trabalho não será utilizado parâmetros específicos de formação e qualificação para atividade on-line ou em quaisquer outras atividades em EAD – Ensino à Distância.

Convém relatar a importância do Curso de Administração na IES, para a cidade e região, sua contribuição ao desenvolvimento local e regional e seus objetivos com o esforço acadêmico para a melhoria do ensino e para o comprometimento com a comunidade.

Com os objetivos institucionais a Instituição de Ensino Superior (IES) em estudo, aborda as relações e os compromissos com a comunidade, expressos na forma do Art. 4.º do seu Estatuto:

I) capacitar o educando para o exercício de atividades profissionais, espírito crítico e discernimento, habilitando-o para desempenhar suas funções com ética, responsabilidade, eficiência e participação e para perceber a realidade de forma global; II) ministrar o ensino em diferentes campos do conhecimento humano; III) formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; IV) participar do desenvolvimento social e econômico de Bebedouro e da região, por meio de programas de ensino, pesquisa e extensão, que promovam a interação com os diferentes segmentos da comunidade e respondam às necessidades locais e regionais; V) desenvolver o espírito crítico e difundir os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade por todos os meios ao seu alcance; VI) congregar professores e técnicos para se dedicarem à aplicação do conhecimento e ao desenvolvimento de estudos, assegurando-lhes os meios necessários dentro dos limites e disposições orçamentárias aprovados; VII) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VIII) estimular o intercâmbio e a integração entre as diversas áreas do conhecimento no desenvolvimento das atividades acadêmicas; IX) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestando serviços especializados à comunidade e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade.

O ambiente em que as organizações atuais encontram-se caracteriza-se pela globalização das economias, pelo dinamismo da troca de informações e pelas constantes mudanças tecnológicas e de paradigmas. Frente a um

contexto global, é preciso que os gestores tenham uma visão sistêmica, e ao mesmo tempo, saibam analisar as contingências da região onde atuam e as particularidades do seu negócio. Sendo assim, com o mundo em constante transformação e com o surgimento de novas demandas, pressupõe-se que o mercado de trabalho necessitará de profissionais especializados e capacitados para os cargos. Uma vez que o ensino também passa por mudanças, presume-se que a IES que possui cursos com um processo de ensino e aprendizagem com metodologias ativas e uma graduação de matriz curricular flexível capaz de atender as contingências do mercado, é capaz de desenvolver e formar o perfil de profissionalização crítico e reflexivo.

Desse modo, a pesquisa mostra que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração tem como meta principal de oferecer uma sólida formação em Administração, formar um profissional capaz de contribuir para o desenvolvimento do país e da região onde atua, com as habilidades e as competências necessárias para o exercício da profissão de Administrador, respeitando a ética e consciente da importância de suas ações para a promoção da cidadania. Já os objetivos secundários do Curso são:

I) Oferecer uma sólida formação técnica e científica, capacitando o aluno a atuar nas diversas áreas da administração das organizações, dando-lhe subsídios e incentivando-o a se especializar em uma área de interesse, por meio da educação continuada; II) Promover o desenvolvimento da visão sistêmica que permita ao aluno compreender o meio social, político, legal, econômico e cultural em que atua e tomar decisões considerando a dinâmica e a interdependência dessas variáveis; III) Oferecer uma formação crítica e reflexiva para o profissional de Administração, fomentando ações empreendedoras, de forma que este possa atuar como agente de mudanças no meio em que atua; IV) Criar mecanismos ensino-aprendizagem que priorizem o desenvolvimento da autonomia do discente, fundamentados no rigor científico e intelectual, pautado em princípios éticos; V) Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe; VI) Fortalecer os valores de cidadania, responsabilidade social, justiça e ética profissional; VII) Capacitar o aluno tanto para a atuação em empresas, por meio da integração entre teoria e prática durante as aulas, atividades do curso e Estágio Supervisionado, quanto na área acadêmica, com

a elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso obedecendo ao rigor da estrutura e apresentação de um trabalho científico; VIII) Ter a qualidade do curso reconhecida pela comunidade e em especial pelas empresas da região; IX) estreitar os laços com o empresariado para que estes valorizem e tenham interesse em contratar profissionais formados pela IES.

Ao longo dos anos, o Ministério da Educação (MEC) instituiu sucessivas leis que procuraram regulamentar o ensino e estabelecer padrões de funcionamento das IES, o que influencia a sua definição curricular e, conseqüentemente, as suas formas de conduzir os cursos ofertados. Além disso, as leis da educação fixaram moldes para o perfil de profissionalização a ser alcançado pelos alunos matriculados nas IES, para acompanhar as transformações das estruturas social, econômica e industrial mundial e brasileira (ANDRADE, AMBONI, 2003).

É importante relatar que o PPC é um documento institucional que, em sua funcionalidade, apresenta-se como um instrumento para o plano de trabalho do Coordenador e dos professores do Curso, sugere-se que na metodologia o discente participe como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, buscando com isso, o desenvolvimento de habilidades e de competências necessárias à solução de situações-problema, com as quais irão se deparar no percurso da atuação profissional. Este instrumento de trabalho deve ser coerente com a estrutura curricular, em que as múltiplas disciplinas e os campos do saber se integram para a construção sólida do conhecimento, sendo preciso também, oportunizar a substituição do paradigma da disciplinaridade pelo da interdisciplinaridade.

No entanto, para formar o perfil do profissional demandado, é preciso elaborar projetos interdisciplinares capaz de desenvolver a capacidade analítica e de produção do conhecimento, tornando o aluno um sujeito ativo e autônomo no processo de ensino e aprendizagem. Com base em uma visão multidimensional, a capacidade de análise e produção do conhecimento se torna possível quando ações facilitadoras da aproximação teoria e prática, podem levar à aquisição de competências e de habilidades para comunicação, análise crítica, criatividade, reflexão independente e trabalho em equipe em contextos multiculturais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas para o curso de graduação em Administração, apresentadas na Resolução n. 01, de 2 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004), visam justamente auxiliar a formação dos futuros administradores, associando a teoria com a prática. Tem-se que, os cursos de graduação em Administração visam desenvolver,

[...] a habilidade de administrar e de aplicar teorias a situações práticas que têm sido as principais competências exigidas no concorrido mundo dos negócios. O Administrador deve possuir competências e habilidades para reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, negociar, refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, liderar, promover comunicações interpessoais, ter iniciativa, criatividade, vontade de aprender, ou seja, a habilidade de relacionar e usar diferentes tipos de conhecimento (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2007, p. 1).

Segundo o Conselho Nacional de Educação na resolução CNE/CES N° 4, de 13 de julho de 2005 ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, indica os parâmetros norteadores desta formação do profissional no Brasil, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97, 583/2001 e 67/2003, bem como se considera o Parecer CNE/CES n° 23/2005. Esse Parecer trata do pedido de retificação da Resolução CNE/CES n° 1/2004, solicitada pela Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e pelo Conselho Federal de Administração (CFA), solicitando que as Instituições argumentem que as alterações pretendidas objetivam tornar mais claro às Instituições de Ensino Superior que o Projeto Pedagógico pode privilegiar ou não as Linhas de Formação Específicas no final do Curso, sem que representem uma habilitação, pois a Linha de Formação significa um aprofundamento de estudos de uma determinada área estratégica da Administração, sendo a justificativa apresentada, segundo a ótica das DCN do curso de Bacharelado em Administração.

Para tanto, à medida que novos métodos são inseridos nos cursos favorecendo a participação, a interação professor-aluno e a relação da teoria com a prática através de diferentes técnicas de ensino, espera-se que haja

uma articulação da experiência do docente e sua vivência profissional com o conhecimento e com a experiência e o cotidiano profissional do discente

Desse modo, as atividades são conduzidas a fim de que o aluno, em suas manifestações e intervenções críticas, estabeleça paralelos entre a prática e os aspectos teóricos que as fundamentam em um processo contínuo e sistemático de conexões. Para tanto, é preciso que o discente, com o conhecimento adquirido no processo de ensino e aprendizagem, seja capaz de reter o conteúdo e fazer a interface da prática com a abordagem teórica. Dessa forma, a metodologia deve permitir aos graduandos o desenvolvimento da capacidade de aprender a fazer, de aprender a se desenvolver e de aprender a criticar.

É preciso entender que aprender não é estar em atitude contemplativa, mas estar envolvido com a interpretação e com a produção. Além disso, deve-se partir da realidade para problematizar o conhecimento, envolvendo o professor e o aluno na tarefa de investigação, que tem origem na prática social e profissional e/ou se destina a ela. Espera-se, assim, uma formação que permita o aluno ser sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, justificando os interesses institucionais em estabelecer para os cursos, princípios que orientem este processo.

Posto isto, é importante considerar que a fragmentação do conhecimento leva à construção de uma visão também fragmentada, ratificando a importância da interdisciplinaridade. A maneira mais eficaz de se promover a superação dessa fragmentação e a integração teórica e prática, consiste na promoção de reflexões, de problematizações e até mesmo de proposições de soluções para as demandas que se fazem presentes na sociedade. Aulas expositivas, trabalho individual e/ou em grupo, atividades complementares, como palestras, estudos de casos, exercícios em laboratórios, visitas técnicas, debates, seminários e atividades aderentes à disciplina, podem colaborar com os objetivos específicos e com a preparação do aluno.

Para tanto, a metodologia adotada deve possibilitar a integração teoria e prática em um processo de avaliação contínua, a aprendizagem orientada para qualificar pessoas para a compreensão da realidade global e para a reflexão dos diversos e diferentes contextos existentes. Buscando evitar o isolamento e o monodisciplinarismo, os professores devem constantemente pensar em um

processo de reflexão sobre sua prática, por meio de reuniões pedagógicas e de encontros que visam à sua capacitação institucionalizada por programas de capacitação docente.

Idealiza-se, com isso, uma proposta didática que transponha as aulas meramente expositivas por aulas dialógicas e por métodos inovadores, que estimulem o educando na construção do conhecimento e na autonomia. Ademais, preza-se por uma formação que não se limite a instrumentos estanques e sim por uma atuação voltada ao processo e ao acompanhamento coletivo, através de avaliação, aulas de nivelamento e métodos de aula integrativos, proporcionando o desenvolvimento do aluno. Para tanto, a política de capacitação docente deve investir no treinamento, desenvolvimento, qualificação, aprimoramento e atualização do corpo acadêmico, subsidiando ações que contribuam para a qualidade do ensino.

Quanto ao Coordenador de Curso, “Na educação [...] a coordenação tem sido alvo de definições e redefinições, com a mesma preocupação e o mesmo apelo por processos e resultados mais satisfatórios, acreditando-se na importância da função Coordenadora” (RANGEL, 2001, p. 1).

Cabe mencionar o papel e perfil do Coordenador como gestor do curso, com a gerência e execução do PPC visando a formação do perfil do futuro administrador, reforçado por itens dos artigos das DCN, conforme mostra o Quadro 2.

QUADRO 2: Diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração – artigos relacionados aos Coordenadores de Curso

Artigos	Diretrizes Curriculares
Art. 1	Incita a coordenação do curso à observação das DCN.
Art. 2	Adverte a Coordenação que a organização do curso de graduação em Administração seja expressa por meio do PPC.
Art. 3	Sugere o perfil que o formando do curso de graduação em Administração deve ter.
Art. 4	O curso de graduação em Administração deve possibilitar competências e habilidades aos formandos.
Art. 5	Sugere quatro etapas para a formação do futuro administrador, envolvendo os conteúdos de: Formação Básica; Formação Profissional; Conteúdos de

	Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e Conteúdos de Formação Complementar.
Art. 6	Discorre sobre a organização curricular do curso de graduação em Administração.
Art. 7	Sugere que o estágio curricular supervisionado, agora opcional poderá ser realizado na própria Instituição e dentro das DCN. Há a solicitação de que o curso estabeleça os procedimentos para o estágio e os mecanismos de avaliação, com critérios definidos.
Art. 8	Estabelece sobre as atividades complementares que estão a cargo de cada IES. Possibilita ao aluno acompanhar as disposições sobre as atividades complementares.
Art. 9	Dispõe sobre as normas do Trabalho de Curso (TC), não obrigatório antes denominado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
Art. 10	Estabelece uma carga mínima de 3.000 horas para o curso de graduação em Administração.
Art. 11	Define que a implantação das DCN deverá observar o prazo de até dois anos após sua publicação em 19 de julho de 2005.
Art. 12	Estabelece que essas DCN dos cursos de graduação em Administração entram em vigor em 19 de julho de 2005.

Fonte: Brasil (2005).

O Coordenador deve apresentar perfil para liderança para incentivar e favorecer a implementação de mudanças na busca da melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional, visto que novos desafios exigem novas respostas. Segundo Andrade (2003, p.9), “O gerenciamento requer uma integração do saber como fazer, de forma que as ideias possam ser testadas e as capacidades humanas ampliadas”. A gestão do ensino superior requer a união de todos os setores que atuam na Instituição de Ensino Superior (IES), visando à construção de resultados positivos. Dessa forma, as atividades dos Coordenadores estão ligadas a um trabalho em conjunto (RANGEL, 2001). Cada curso é uma unidade estratégica que deve obter resultados. Efetivamente, isso exige do Coordenador um papel de liderança para fazer com que, nessa unidade - que reúne alunos e docentes - possa aglomerar todos para alcançar os resultados de qualidade que se espera. “ [...] é muito

importante que o diretor do curso exerça essa liderança para integrar todo esse pessoal, explorar as inter-relações com as demais unidades e aprimorar o seu curso” (MARQUES, 2006, p. 1).

Portanto é necessário que o Coordenador esteja ciente da importância de seu papel como gestor do curso, especificamente em sua sustentação e manutenção. “Já se faz presente a demanda de novos modelos de gestão delineados por novos procedimentos acadêmicos dotados dos requisitos da era da informação e do conhecimento” (ANDRADE, 2003, p. 9).

Atuando com proatividade, o Coordenador deve gerir oportunidades, mantendo um amplo relacionamento no meio acadêmico e profissional. A relação e o contato com dirigentes e profissionais facilitam a promoção de intercâmbios e palestras para os alunos de seu curso. Deve ser ético e com decisões justas até mesmo na proposta de substituição de professores e de colaboradores que não correspondem às expectativas do curso.

Dentre as competências do Coordenador, Rangel (2001), aponta as ações ligadas à elaboração, execução e revisão do PPC, promoção de encontros acadêmicos, incentivo aos docentes na elaboração e publicação de textos científicos e incentivo à regularidade de avaliações desenvolvidas no curso de graduação. Dessa forma, poderá “assessorar a direção da unidade nas decisões e ações no âmbito pedagógico” (RANGEL, 2001, p. 4).

Do ponto de vista do Ministério da Educação (MEC), o Coordenador de Curso superior deverá ser um profissional que responde pela parte pedagógica do curso, além de responsabilizar-se pela sua demanda gerencial específica. No entanto e ainda sobre o papel do Coordenador de Curso, Franco (2002), considera quatro funções dividindo-as em: acadêmica, política, gerencial e institucional. Na acadêmica, as ações estão ligadas ao aprendizado dos alunos e aos professores. A função política se volta para os relacionamentos com os profissionais vinculados ao curso de graduação. Nas questões gerenciais, o Coordenador deve conduzir estratégias do curso e, quanto ao lado institucional, as ações devem ser relacionadas ao corpo diretivo da instituição mantenedora e mantida.

Dessa forma, cabe ao Coordenador manter-se atualizado quanto a legislação do ensino superior, aplicar diretrizes definidas pelas leis do curso de Administração, redirecionando e adaptando-as quando necessário.

Coordenador deve impulsionar a promoção do Curso junto à comunidade acadêmica e à comunidade externa, destacando a qualidade da instituição.

De acordo com instrumentos desenvolvidos pelo MEC, o Coordenador é avaliado segundo quesitos, como: a) A participação do Coordenador do Curso nos órgãos colegiados acadêmicos da IES; b) Experiência profissional acadêmica; c) Experiência profissional não acadêmica relacionada ao Curso; d) Área de Graduação e Titulação pertinentes ao Curso; e) Regime de trabalho na Instituição.

A experiência docente do Coordenador é um indicativo de que ministrar aulas em seu curso, ou seja, estar em sala de aula com os alunos, aproxima-os dos estudantes, tornando-o mais apto a perceber necessidades e problemas que poderão ser demandadas à sua coordenação.

A gestão política e institucional do Curso deve atentar-se aos alunos com o intuito de favorecer o ambiente acadêmico, propiciando maior satisfação a eles e, conseqüentemente, melhorar a disposição para o aprendizado. O Coordenador de Curso deve supervisionar, coordenar, e, em alguns casos, executar pessoalmente: apoio à participação dos alunos em eventos, apoio pedagógico ao discente (biblioteca, internet, acesso à secretaria), existência de meios de divulgação de trabalhos e de produção realizados pelos alunos, estímulos acadêmicos (monitoria, iniciação científica, extensão), integração dos alunos em atividades profissionais, evasão discente/inadimplência; conhecimento de critérios de negociação da inadimplência para esclarecimento aos alunos, dentre outros.

2 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Na presente seção, o assunto se refere a Administração e Gestão Educacional e, com a multiplicidade dos fundamentos teóricos traz diversas concepções e um dos desafios está em compreender, na atualidade, o verdadeiro sentido dos termos “Gestão” e “Administração”.

As concepções da gestão na educação nos tempos atuais remetem ao século XIX e se consolidaram no início do século XX, originadas nas teorias clássicas de Taylor, Fayol e Weber, cujos princípios dessas concepções são introduzidos na gestão da educação nos anos 1950 e 1960.

Vieira (2003) relata que, desde Taylor e Fayol, há diversos conceitos para aspectos referentes à gestão: informações, pessoas, processos, planejamentos, ressaltando que, todos reverberam na forma de se organizar o trabalho realizado.

A gestão da educação foi estudada no contexto mais amplo das ciências sociais na medida em que, concepções e práticas, inspiraram a produção intelectual dos teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960.

Segundo Dourado (2006), há na literatura educacional os termos *gestão da educação* e *administração da educação* como sinônimos e também como termos distintos. Considera a gestão ora como um processo na administração, ora como sinônimo de gerência, com uma conotação neotecnicista, que surgiu como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação, aplicado também na gestão educacional do ensino superior.

Para a definição das perspectivas no âmbito do ensino superior, torna-se necessário compreender o ambiente universitário e a complexidade contemporânea, ponderando as condições do ensino superior e suas demandas no mundo globalizado para a definição de um plano de ação neste contexto.

O ensino superior passou por reformas estruturais, dentre elas, destacando a Reforma Universitária de 1968, como: a privatização das instituições e a ampliação do acesso aos cursos em geral, e ampliando as vagas para cursos como: Medicina, Direito, Engenharia e outros. A Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, então, gerou alteração na organização das

universidades do Brasil e o aumento das matrículas no ensino superior, principalmente na iniciativa privada. Surge um novo padrão de ensino superior, que produziu efeitos inovadores, e impactou na formulação da política educacional.

Neste período, 1968, as mudanças e ajustes de formação no ensino superior, se tornam intensas, uma vez que a passagem das cátedras à departamentalização impõe uma reestruturação interna, tanto nas instituições quanto nos cursos de formação. Os cursos de Administração assumem uma formação técnica em nível superior, reconceituando princípios, métodos e técnicas a serem adquiridas por esses profissionais, com vistas a sua atuação e responsabilidades. Com a nova Constituição (Brasil, 1988) e a LDB de 1996, novos referenciais de qualidade e de princípios de formação se apresentam enquanto teorias e intensos debates sobre formação superior.

Sob a perspectiva de Sander (2007), a teoria da administração no campo da educação básica brasileira passou da *visão executória* para a *decisória*, de preceitos de engenharia humana para a ciência social aplicada, de sistemas fechados para abertos e, sabe-se que, por um período, ocorreram modificações, que se estende/utiliza esse conceito para a gestão do ensino superior. As mudanças dizem respeito às especificidades existentes quanto à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas que se alteraram, e conseqüentemente, houve a necessidade de adequação das ações dos responsáveis pela tomada de decisão no campo do ensino, ajustando-se às novas concepções e discussões das teorias de práticas da gestão educacional da atualidade.

Há certa multiplicidade dos fundamentos teóricos que introduzem diferentes concepções de gestão educacional. As IES partem de um amplo contexto de mudanças e necessitam rever seus modelos e métodos administrativos para obterem os avanços técnicos, científicos e sociais necessários. A consolidação de uma prática de gestão – comprometida com um processo de efetiva transformação e participação de todos os segmentos da IES – possibilita, de forma natural, o estabelecimento de ações compatíveis com a realidade das instituições. O desenvolvimento de modelos e práticas de gestão, em especial aqueles associados ao uso das novas tecnologias da informação, provocam grandes mudanças no processo de gestão das IES, em

todos os níveis. A implementação de modelos de gestão democrática, profissionalizada e inovadora, bem como a modernização e qualificação institucional, são amplamente reconhecidas como condições para superar as práticas tradicionais e para promover um desenvolvimento qualitativo do ensino superior particular.

Desse modo e no âmbito da gestão educacional, Sander (2007) defende que a administração integra um processo educacional e tem papel mediador, essencial e dialógico, determinando interações múltiplas nas universidades. O paradigma multidimensional da administração refere-se à desconstrução e à construção do conhecimento sob as diferentes perspectivas e sob enfoques que contornam a história da ciência no campo do processo educacional, com instrumentos para estudar e analisar a realidade no contexto amplo da sociedade, visto que, os fenômenos sociais e educacionais são realidades globais constituídas por dimensões diversificadas. Esse paradigma é uma forma de gerenciar as relações existentes na sociedade, nas organizações humanas e no sistema educacional.

A administração da educação em uma sociedade dividida, busca, dentro de uma condição limitada, compreender os fenômenos educacionais baseados em uma visão de simultaneidade de atos e de fatos administrativos. O caráter multidimensional revela que esse modelo é possível por meio de dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, simultâneas e articuladas.

O paradigma multidimensional, para Sander (2007), é dimensionar as várias faces que compõem o conceito e a prática da administração escolar, no caso desta pesquisa, a administração de uma IES. A evolução e a importância das mudanças na forma de como as instituições aderiram aos modelos de gestão estão relacionadas à administração na contemporaneidade. Segundo o autor, as experiências e as lições do passado levaram ao exercício de desconstrução de experiências de administração educacional para interpretar as das necessidades do presente.

Nesse sentido, a abordagem dos conceitos dos modelos de administração educacional, apresenta caráter instrumental da análise da gestão. Os modelos são caracterizados por critérios de desempenho, como: eficiência, eficácia, efetividade e relevância.

De acordo com Sander (2007), o modelo de eficiência traduz a capacidade administrativa pautada no critério econômico e na produção de resultados com o mínimo de recursos aplicados. O modelo de eficácia revela a capacidade de se atingirem metas e resultados por meio de um critério institucional, a capacidade de respostas às demandas e às exigências da comunidade, ao se utilizarem o critério político e a capacidade administrativa, mostra a efetividade. Já a relevância, envolve o caráter cultural que mede o desempenho administrativo e a relação de sua atuação na melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida.

Contudo, referente às demandas socioeconômicas, há uma tendência vinculada à necessidade de inovação no ensino superior, que concebe uma visão de futuro sustentável juntamente com as mudanças na sociedade. O quesito desenvolvimento sustentável, presente na gestão, mostra uma interface com a condição do ensino superior preparar os alunos sob três dimensões do processo educacional: o processo de ensino e aprendizagem, a gestão e as relações com a sociedade. Portanto, com a presente triangulação, observa-se que a dimensão que trata das relações com a sociedade, deve abordar o eixo ambiental, o social e o econômico, para preparar o aluno para o mercado de trabalho. São diversas as formas de organização internas e externas sob os quais as articulações de gestão do ensino superior têm dimensionado seus desenvolvimentos e promovido condições de atualização e de socialização de ideias que trazem experiências de sustentabilidade e de responsabilidade social, visando o avanço de todos e de socialização de reflexões nos mais diferentes contextos. As exigências da sociedade contemporânea não estão embasadas somente nos livros, na internet e nas técnicas, mas fundamentalmente no indivíduo em sociedade, que deve incorporar essas transformações aos seus valores.

Sobre mudanças e inovações, Drucker (2000) relata que as novas tecnologias de informação, comunicação e a perspectiva da aprendizagem contínua, têm criado novas demandas sociais, exigindo das organizações respostas inovadoras, visto que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas, suplicando por ruptura dos modelos anteriores. Já, Senge (1996), chama atenção para uma atitude fundamental em qualquer inovação: o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de

mudança, já que inovação e mudança devem caminhar paralelamente. No entanto, ocorrem quando as pessoas envolvidas no processo de inovação e mudança se mostram receptivas para aprender, mudar, adquirir novos conhecimentos, alterar conceitos e ideias existentes por muitos anos.

Desse modo, a relevância das ações da gestão busca, na atuação estratégica, garantir a sustentabilidade econômica no âmbito acadêmico, considerando os desafios, as resistências às mudanças e a dificuldade da inserção de processos eficientes de administração e de planejamento. A resistência, muitas vezes, é resultado da cultura organizacional² praticada pela Instituição. O desenvolvimento não sustentável da gestão pode gerar impactos negativos nas atividades-fim, comprometendo o trabalho dos envolvidos no processo do ensino superior. Em decorrência disso, as decisões acadêmicas e as ações organizacionais devem ser pensadas com agilidade e de maneira interligadas, para que ocorra uma adaptação entre as técnicas inovadoras da gestão e da realidade da Instituição.

Sendo assim, é necessário que a gestão constitua alianças que liguem seus valores à realidade do cenário acadêmico, vislumbrando minimizar as incertezas e instabilidades no âmbito educacional, através da dinamização das ações com vistas ao direcionamento do aprimoramento no processo de ensino. Imbernón (2010) afirma que, diante de uma nova era, requisita-se um profissional da educação diferente, que promova inovações no ambiente educativo que atua e que estabeleça relações entre os sujeitos envolvidos nas instituições, ratificando que o desafio da educação do século 21 é compreender que os processos de ensino e aprendizagem não se reduzem à transmissão de conhecimento acadêmico. A criação de espaços participativos, reflexivos e formativos se tornam necessários para que as pessoas aprendam a conviver com a imprevisibilidade e a incerteza e, com isso, a inovar no processo eficiente de ensino e aprendizagem no novo século.

Na perspectiva da necessidade de processos eficientes, da administração e planejamento, é importante atentar-se que a inovação envolve

² A cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e de crenças compartilhados pelos membros de uma organização; deve ser consistente com outras variáveis organizacionais, como estrutura, tecnologia e estilo de liderança” (FLEURY, 1987, p.10).

diversidade e mudança e que a formação docente está contida na multidimensionalidade das ações da gestão.

A inovação cria novas possibilidades e, segundo Tidd, Bessant e Pavit (2008) ocorre através da combinação de variados conjuntos de conhecimentos e com respostas para necessidades latentes. Ampliar o conceito destes autores da administração para análise e gestão no ensino superior e a formação continuada do docente, implica identificar a forma como o trabalho do professor pode despertar maior interesse nos alunos, com novas metodologias de ensino, preparando-os para novas possibilidades e oportunidades do mercado globalizado. Os autores também afirmam que a inovação diz respeito à aprendizagem, tanto no sentido de aquisição quanto no da exploração de conhecimento, reforçando que a aquisição de padrões de comportamento permite que a aprendizagem da construção de competência ocorra.

Ao referenciar a administração, Paro (1998), por sua vez, cita seu caráter mediador como uma manifestação peculiar na gestão educacional relacionada à emancipação cultural de sujeitos históricos, em que a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo para a emancipação. Ao se estender o conceito da escola básica para o ensino superior, visto que o autor trata da escola básica, observa-se que, tanto no campo acadêmico quanto na concepção de políticas educacionais, há diferentes questões relacionadas à organização, ao funcionamento e ao desenvolvimento das atividades para a perspectiva da gestão, como meio para a realização de atividades-fim, ou seja, para o que diz respeito à apropriação do saber dos educandos e às questões pedagógicas. Para a formação de sujeitos emancipados, autônomos, socialmente adaptados e historicamente alicerçados, é preciso uma gestão educacional participativa direcionada à configuração coerente da formação de indivíduos. Desse modo, examina-se as condições da educação como elemento de transformação social e como superação da sociedade de classes.

De acordo com Bourdieu (2014), o espaço social é determinado por estruturas sociais objetivas, ou seja, por uma multiplicidade de campos sociais, independente da consciência e da vontade dos indivíduos, mas que são capazes de orientar suas práticas e representações. Desse modo, segundo Bourdieu (2004), existe uma relação entre as redes de interações e os sistemas de relações entre os indivíduos e classes sociais, gerando uma desigualdade

escolar frente a desigualdade social existente. Sendo assim, o autor relata a importância de entender a complexidade de atitudes e ideias predominantes no espaço intraescolar no que diz respeito a produção de capital intelectual por uma sociedade dominante. Analisa, igualmente, o capital cultural caracterizado como um sistema de valores sociais, determinados pela união de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes com suas particularidades que mostram a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola. Na trajetória escolar, no campo de produção/reprodução, exige-se, dos participantes o relacionamento natural e familiar com o conhecimento e com a linguagem. Assim, a qualidade linguística e o capital cultural são, segundo o autor, adquiridos no seio familiar e que, esse mecanismo acontece através de uma aprendizagem difundida por pensamentos e ações característica das classes sociais cultas e com o reforço familiar, no sentido de compactuar a cultura, conhecimento, pensamento e ações característicos da classe dominante.

Segundo Libâneo (2001), é preciso redefinir o papel das instituições frente às transformações ocorridas pelos processos de reestruturação dos sistemas. O termo “Reestruturação” refere-se à reorganização de funções que asseguram o funcionamento da instituição. Nesse sentido, é preciso conhecer e analisar os sistemas de formação de profissionais para se verificar a consonância com as políticas educacionais, as diretrizes organizacionais e curriculares, ou seja, ideias, valores e atitudes que influenciam o sujeito, e, com isso, atingir os objetivos da IES.

Contudo, a necessidade de mudanças técnica, pedagógica e administrativa das organizações de ensino deve ser analisada diante das necessidades condizentes à educação no ensino superior. O trabalho da gestão dentro de um sistema amplo, deve orientar o docente para que elabore seu plano e proposta de trabalho baseados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas indicações dos eixos estruturantes para a formação de Administradores contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Nesse sentido, a elaboração de novas propostas metodológicas e de programas de formação continuada, por intermédio das ações organizacionais, proporciona ao professor o desenvolvimento didático-pedagógico que se adapta ao perfil de alunos encontrados em sala de aula. O conhecimento dos

instrumentos estruturantes citados – Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)- favorece a adequação do plano de aula preparado para a qualificação profissional desejada, já que há a possibilidade de explorar competências e habilidades específicas para formação do perfil do docente que atenda as demandas de formação e de atuação exigidas.

Frente a necessidade de modificações existentes, Libâneo (2001) afirma que as mudanças atingem também o sistema educacional e demandam adequação a interesses do mercado e à mão de obra desejada no processo de produção. Se as modificações afetam o perfil do trabalhador, alteram, conseqüentemente, os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a qualificação profissional.

Contudo, é preciso pensar no ensino superior dos novos tempos. Tempos em que o perfil do aluno e os métodos de ensino também foram modificados. Com a gestão administrativa e com ações organizacionais voltadas para formação continuada, demanda-se análise e crítica da informação dos novos tempos e dinamização do ambiente acadêmico, propondo métodos de trabalho eficazes e colaborativos, com a participação de todos os membros da instituição responsáveis pelos resultados esperados.

O contexto que se apresenta é de necessidade de mudanças no ensino superior, considerando que formas tradicionais de formação de professores são tidas como insuficientes para as novas perspectivas de formação. A classificação de insuficiência está diretamente relacionada com a importância de aprimoramento em as áreas - inclusive na área da educação – como também está ligada ao perfil dos alunos que as IES recebem atualmente. São alunos de uma geração que convivem cotidianamente com as tecnologias disponibilizadas e precisam de um dinamismo presente no processo de ensino e aprendizagem. Estes alunos são mais curiosos e inquietos que os de gerações passadas e, vivem em espaços cibernéticos, possuem instrumentos on-line de pesquisa em mãos, permitindo-lhe a consulta de um conteúdo, concomitantemente, com o momento em que o professor explica um determinado tema.

Resultados eficazes são possíveis através das ações organizacionais voltadas para a formação continuada docente, desde que, se mantenham a

permanência do mesmo grupo de professores e a frequência dos encontros de formação. Na medida em que se desenvolvem competências — habilidades em sala de aula, criatividade para apresentar teorias e conceitos, comprometimento com o desenvolvimento das pessoas e equilíbrio para lidar com as mudanças — o professor inicia um novo trabalho sem deixar de ser interessante, possibilitando o despertar da atenção do aluno para seu envolvimento nas atividades acadêmicas geradoras de conhecimentos.

De forma semelhante, o professor precisa planejar o conteúdo e a metodologia da aula, preparando-se para uma ação em serviço – o trabalho do professor em sala de aula -, analisando as habilidades que podem ser desenvolvidas em sala, contribuir e influenciar a carreira dos alunos mediante raciocínio crítico, seguido de autonomia de atuação na possível profissão, pois o desenvolvimento profissional requer novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, métodos que acompanhem as transformações sociais.

Quanto à construção de saberes e competências do professor, Perrenoud (2001) sugere cinco itens: a organização de uma pedagogia construtiva, garantia dos sentidos dos saberes, criação de situações de aprendizagem, administração da heterogeneidade, e regulação de processos e de percursos de formação. Acrescenta-se também, como pertinentes a esta construção, posturas que se consideram fundamentais ao professor, como a prática reflexiva e a implicação crítica.

Contudo, na busca da obtenção de resultados acadêmicos, com vistas às características e necessidades dos alunos, e a criação de vínculos entre docente, aluno e IES, o processo de ligação das atividades coletivas permanentes e da programação das propostas didáticas, é um dos possíveis meios. Dessa forma, é preciso que o aluno perceba que tanto a instituição quanto o professor são agentes envolvidos em sua formação profissional, que, para o docente desenvolver seu papel de forma estratégica, o aluno precisa participar e contribuir para que isso ocorra.

Contudo, considerando as presentes mudanças no ecossistema do ensino superior, é pertinente o envolvimento coletivo dos docentes com apoio institucional, visto que a mudança é tratada, no ensino superior, como uma ação que altera o comportamento dos membros da organização. Considera-se que não é de nenhuma valia alterar a estrutura se o comportamento dos

membros da organização não for modificado, por atitudes de envolvimento, de cooperação e de participação.

Alonso (2003), ao falar da gestão escolar, relata que é possível fortalecer vínculos estabelecidos entre membros, instituição e trabalho proposto, por meio do desenvolvimento de uma gestão participativa e da atribuição de responsabilidades.

Portanto, é preciso uma nova visão para as metodologias usadas no ensino superior para que sejam ativas e participativas. No entanto, para conduzir as mudanças, requer, segundo Alonso (2003), profissionais preparados e dinâmicos, como também, professores e administradores para promover e para conduzir as modificações. A autora também afirma que estruturas rígidas são incompatíveis com uma sociedade em mudança de práticas e métodos pedagógicos, e que vive uma relação dinâmica com o meio externo, ou seja, com o macroambiente que se manifesta externamente e afeta as regras da IES, impactando-as, provocando a necessidade de alterações e adequações aos processos existentes das novas demandas.

A partir da reflexão de novas práticas, métodos e atuação docente, é possível asseverar que a gestão requisita a participação das pessoas para estabelecer na instituição a dinamização de rede de relações, as soluções inovadoras na qualidade do ensino e o desenvolvimento de habilidades, à medida que o trabalho se realiza centrado em realidades apresentadas.

Na concepção de sua literatura, Pazeto (2000) relata que a gestão da educação apresenta caráter institucional, que, por meio de programas, condições e resultados, o gestor centra sua atenção em realidades específicas pela missão, pelas funções e pela especificidade da instituição e dos cursos existentes na IES.

Sob o mesmo enfoque, é possível afirmar que as políticas educacionais e as suas tantas limitações burocráticas devem se direcionar à construção de um modelo educacional que reverbere qualidade e autonomia, pois a necessidade da prática parceira da teoria se faz presente, como também a exigência de melhores resultados refletidos no aumento do número de alunos preparados para atuação no mercado de trabalho em decorrência de ações assertivas e inovadoras da gestão. A formação continuada docente com o apoio das ações organizacionais, gera ao professor aprimoramento, permitindo-

lhe novos conhecimentos, inovação e mudanças nas práticas didáticas, contribuindo com a construção do raciocínio crítico do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sander (2007), é função da gestão educacional coordenar pessoas e grupos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a qualidade de vida humana coletiva. Portanto, considerando as características próprias da gestão, devido à sua especificidade e fins a serem alcançados, os objetivos são amplos e vão além da aplicação das técnicas e dos métodos.

É relevante ressaltar que a gestão requer lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos, repercutindo diretamente no planejamento e no desenvolvimento das ações organizacionais. A articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas da gestão devem se apresentar centralizados nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos. É importante considerar a formação continuada docente interligada à gestão educacional, e, nesse sentido, é necessário avaliar os fatores que influenciam na atuação docente, e a possibilidade de viabilizar o acesso a processos formativos visando a disseminação de metodologias inovadoras e dinâmicas de aprendizagem.

Sob esse aspecto, revela-se a primordialidade de planejamento para ofertar capacitações de formação através de ações e de programas organizacionais, contribuindo para a atuação do professor no exercício de suas atividades acadêmicas. Programas que capacitam docentes buscam promover um conjunto de ações voltadas para o ensino superior em relação à formação do aluno, com metas para a eficácia e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, não obstante, para a equidade com a formação de profissionais preparados para o mercado e para as novas exigências de trabalho.

Quanto a viabilização das ações, Vieira (2003), reforça a necessidade de organizar, planejar, controlar e avaliar trabalhos e atividades para alcançar os melhores índices de desempenho. É significativo considerar que ações planejadas adequadamente devem otimizar o uso de recursos materiais e humanos, devem inovar e agregar valor, revelando melhor performance.

Pensar em desempenho, implica em refletir sobre a relação existente entre o uso de metodologias ativas e inovadoras no processo de ensino-

aprendizagem, com o intuito de se aprimorar a aprendizagem do educando e de se medir seu avanço para a aquisição do conhecimento. Com isso, as ações organizacionais devem contribuir para o desenvolvimento e para a formação continuada do docente, para que seja possível o planejamento de ações e práticas consideradas na proposta no plano de ensino, na expectativa de participar e de auxiliar na formação discente, no poder de iniciativa, na produção de ideias e no desenvolvimento de potencialidades que atendam o mercado profissional que os alunos se encontram inseridos.

Diante das concepções e de práticas de gestão educacional é possível compreender que o campo da educação brasileiro se apresenta hoje como foi em décadas passadas, ou seja, um espaço de disputas em que diferentes atores impõem suas ações político-pedagógicas. É preciso uma dinâmica que possibilite uma ação participativa e eficiente, iniciada com a integração e a atualização das experiências e dos conhecimentos dos agentes para que se reverta essa realidade.

A Lei 9.394, de 20/12/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), trouxe modificações para o ensino superior. Introduziu o conceito da avaliação permanente do ensino de graduação e encerrou com a obrigatoriedade da existência de departamento nas instituições de ensino superior.

Pela LDB, Lei 5.540/66, revogada pela Lei 9.394/96 o Chefe do Departamento acumulava a função de Coordenador do curso. O departamento servia como uma unidade vinculadora do corpo docente de um curso, em que o Coordenador de curso, que supostamente deveria cuidar dos aspectos acadêmicos do curso, era absorvido pela gestão administrativa do órgão. Essa situação de duplicidade, Chefia de Departamento e Coordenação de Curso, prejudica o desempenho acadêmico do curso, pois o perfil do Coordenador do curso, eminentemente acadêmico, não é o mesmo da chefia puramente administrativa departamental e institucional.

No entanto, é preciso clareza e sentido aos significados de Gestão Acadêmica, de Gestão e Coordenação, e de Gestão Pedagógica Estratégica, considerando o aprimoramento docente. Entre as várias funções da Gestão Acadêmica, há processos que envolvem Coordenadores, docentes, funcionários técnico-administrativos e discentes, há regulamentos e normas,

atividades curriculares e administrativas, organização dos professores, planejamento e avaliação da instituição.

A Gestão e a Coordenação se responsabilizam pela elaboração e pela administração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Tais documentos devem explicitar o posicionamento da Instituição de Ensino Superior (IES) a respeito da sociedade global e local, de educação, de ser humano, organizando suas políticas, suas estratégias, suas ações de responsabilidade social e de sustentabilidade. Os três documentos são definidos conforme Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação, elaborado pelo Ministério da Educação.

Cada curso dispõe de seu Projeto Pedagógico que contém as especificidades da respectiva área de atuação e, as políticas acadêmicas institucionais previstas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se materializam no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a peculiaridade da área de conhecimento. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de planejamento e gestão que contempla a identidade da Instituição de Ensino Superior (IES), abrangendo a sua filosofia, missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve. Já, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é fundamentado em uma visão geral e expressa o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) na educação superior, considerando sua contribuição social no âmbito local e regional, por meio da pesquisa e da extensão. É relevante enfatizar a necessidade da plena sintonia entre os três documentos institucionais – Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) – estabelecendo critérios de coerência e consistência entre eles.

Projetos inovadores, criativos, flexíveis, e que se apropriam das oportunidades da legislação educacional, contribuem para o desenvolvimento da instituição, concedendo-lhe demanda no mercado e valorização do ponto de vista de formação de novas turmas. Segundo Gracindo (2009), ao relatar a democracia escolar remete-se ao reconhecimento da diferença dos papéis sociais, a compreensão dos deveres e da busca de aspectos em que os

membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos, criando um senso de cidadania. Dessa forma e aplicando o conceito para o ensino superior, considera-se que o processo participativo pode contribuir com a elaboração dos instrumentos da gestão e se faz necessário para que os projetos pedagógicos obtenham os resultados esperados em sua execução. Considerando a relação concomitante do Coordenador com diversos públicos é válido a interação com alunos para entusiasamá-los a prosseguir seus estudos, agindo com hegemonia para convencimento de propostas, relacionando-se com as autoridades educacionais para respaldos legais e com professores para construção e condução de projeto pedagógico. O autor reforça que a participação requer a descentralização do poder e a verdadeira participação num clima democrático (GRACINDO, 2009).

Já a Gestão Pedagógica encarrega-se de um planejamento da área, do bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e de bons resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Assim, é possível dizer que a Gestão Pedagógica atua na supervisão, no apoio e na orientação de profissionais envolvidos nas questões acadêmicas, e conscientiza sobre a necessidade de se formar uma nova cultura do processo de ensino-aprendizagem. Para Martins (2007), a Gestão Pedagógica situa-se entre níveis macro e micro e encarrega-se de iniciativas desencadeadoras de processos pedagógicos em torno do ensino, da aprendizagem, do currículo, de professores e de gestores acadêmicos. As mudanças até o presente momento foram pequenas, sem intensidade suficiente para produzirem interferências significativas sobre as ações e a prática, uma vez que, se efetivaram a partir de conceitos, princípios e teorias que, pela natureza destas mudanças, são de grande dificuldade para sua implementação efetiva.

A Gestão Pedagógica, com o propósito de assegurar o ensino, a aprendizagem e atingir os objetivos do projeto pedagógico, reúne um conjunto de condições e ações, tornando propícia a articulação e a integração com as ações organizacionais, redimensionando seu trabalho pedagógico para o incentivo à participação na formação continuada do docente

De acordo com Vieira (2003), a gestão educacional sugere que uma organização deve ser estruturada para atingir seus objetivos institucionais, através de instrumentos de gestão: I) planejamento dos objetivos e das metas

da instituição (ou Projeto Político-Pedagógico); II) organização (pessoal, financeiro, instalações, comunicação etc.) para se viabilizarem os objetivos e a execução dos trabalhos planejados; III) avaliação dos processos, atividades realizadas e comunicação sobre atividades e resultados para o coletivo da organização; IV) formação continuada da equipe considerando o aprimoramento profissional.

Considerando que as ações institucionais envolvem atividades complexas, é preciso conhecimento para agir e tomar decisões no âmbito acadêmico. Pimenta, Anastasiou e Cavalett (2003) relatam que, na sociedade, sob os diversos âmbitos, surge a necessidade de disseminação e de internalização de saberes e modos de ação (conhecimento, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando a autonomia pedagógica e formulando proposições ao processo de profissionalização dos docentes do ensino superior, tendo por pressuposto que o desenvolvimento docente ocorre na reflexão e na avaliação das próprias práticas. Os autores reforçam que o processo possibilita o aprimoramento das práticas para a formulação de soluções inovadoras. Os desafios existentes para a gestão, segundo Almeida (2003, p. 115) estão relacionados “[...] tanto com a ausência de condições físicas, materiais e técnicas adequadas quanto à postura de dirigentes [...]”.

Posto que a abordagem propõe o processo de valorização da participação das pessoas na gestão da educação, constata-se discordâncias quando o eixo da discussão são as estruturas metodológicas que, no presente, são submetidas e questionadas quanto às ações acadêmicas efetivas.

Uma vez que as ações organizacionais adquirem relevância, exige-se atenção permanente que integre informações e conhecimento com o processo de ensino e aprendizagem com vistas a comprovação de resultados efetivos.

Nesse sentido, julga-se importante o uso de uma visão atualizada da Gestão Educacional, na perspectiva estrutural, organizacional, funcional e de como a organização acadêmica desempenha suas funções e os fundamentos sobre os quais se apoia. No entanto, é fato que há um desafio quando o assunto é agregar pessoas capazes de reunir a razão técnico-político-

operacional³, mas sabe-se que, processos formativos com envergaduras estratégicas para interagir com o meio não estão em manuais.

Todavia, incorporar a ideia de sistema, de inter-relacionamento das partes, de integração e de resgate da necessidade de uma reflexão sistemática sobre a organização — de modo a possibilitar a consideração de implicações futuras de decisões que devem ser tomadas no presente — mostra a relevância do planejamento estratégico no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como matriz da gestão, que busca conciliar a razão técnico-político-operacional. Para Bateman e Snell (1998), planejar é analisar, desmembrar os objetivos desejados e definir um plano de ação. Em outras palavras, trata-se da maneira como as atividades estratégicas, operacionais e táticas são pensadas, planejadas, divididas e executadas na instituição para uma atividade-fim, para se atingirem resultados com eficiência e eficácia.

Diante de uma situação em que há pretensões de mudanças nas funções e atribuições, as responsabilidades devem ser desmembradas, lembrando que, cada parte compõe o todo que integra os planos de ação para atingir os objetivos e resultados finais desejados.

Para Colombo (2011), os planos de ação preveem atividades programadas, com o detalhamento de execução para se atingir o objetivo, indicando os responsáveis, cronograma, recursos financeiros, recursos humanos e equipamentos, necessários para o cumprimento do prazo.

As presentes mudanças ocorridas no aspecto pedagógico, nas modernizações das estruturas físicas e nas atividades acadêmicas, induzem a Gestão Educacional a revisar e se adaptar às necessidades para a formação de um novo indivíduo, considerando uma esfera globalizada. Não basta apenas formar. É necessário desenvolvê-lo sob os aspectos do conhecimento, da habilidade e da competência formadas com o ensino. Através do conhecimento, o indivíduo aprende a aprender continuamente e a aumentar seu conhecimento. Com as habilidades, ele é capaz de aplicar o conhecimento para inovar, criar e solucionar problemas. A competência permite-lhe colocar em prática, de forma eficaz, um conjunto de conhecimentos com habilidade e

³ Na concepção da autora e no âmbito desse trabalho, o termo se refere ao conhecimento de regras e métodos, do sistema de processos e tomada de decisão para execução das ações de gestão, gerando uma sequência.

capacidade de adaptação ao cenário apresentado. Logo, sob a ótica das ações institucionais, uma gestão estratégica é capaz de promover o desenvolvimento de um processo contínuo e interativo, objetivando a administração do conjunto de ações apropriadamente integradas no ambiente acadêmico, visando a resultados e considerando as mudanças na área educacional.

Para Mazzurana e Jung (2014), é possível, por uma análise do ambiente, obter informações do contexto em que a instituição está inserida, caracterizando sua estrutura, corpo docente, discente e técnico administrativo, além do grau de satisfação dos acadêmicos e de outros elementos que possam permitir analisar os pontos fortes e fracos da instituição. Partindo de análises e observações, o gestor consegue identificar os problemas existentes na instituição e a forma apropriada para obter resultados através de ações elaboradas junto aos demais envolvidos na organização.

Desse modo, e supondo que o gestor, além de necessitar de dados e de informações para gerenciar a instituição, precisa de instrumentos que possibilitam reunir recursos e direcionar para os resultados. O planejamento estratégico, portanto, caracterizado com um instrumento da gestão, é usado para auxiliar o gestor nas ações institucionais e em seu processo decisório na busca de benefícios e avanços para a instituição de ensino. O instrumento consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição, com a prospecção de metas, objetivos e resultados a serem alcançados em longo prazo, contemplando suas políticas e recursos disponíveis e a repercussão na instituição de forma geral.

Colombo (2011) refere-se ao planejamento estratégico como um instrumento capaz de direcionar o gestor educacional nos processos decisórios, pela regularização do trabalho sistematizado para a instituição. Todavia, Costas (2007) menciona o planejamento estratégico como um modelo-roteiro, que, por meio de diversas questões⁴, sintetiza e orienta as ações. O autor também vincula o planejamento estratégico à gestão estratégica, mas sem deixar de considerá-lo como mais abrangente, que conceitua a gestão estratégica como a responsável por avaliações de

⁴ As questões a que o autor se refere são relacionadas ao propósito, aos objetivos, às metas, ao plano de ação, ao programa de implantação etc. presentes no planejamento estratégico.

diagnósticos, pela fixação de metas e desafios, pelo processo de planejar, pela escolha das estratégias e por acompanhar as etapas de sua implantação.

É importante ressaltar que o planejamento estratégico é um processo gerencial capaz de delinear e descrever os objetivos para a execução das ações que conduzem a instituição a resultados efetivos pois, segundo Colombo (2011), as instituições de ensino, em geral, conviveram durante anos com um confortável ambiente não competitivo, momento este em que o número de IES era menor que o presente e, que não fortaleceram as estratégias imprescindíveis à sobrevivência e ao crescimento. Sborgia (2012), cita a tecnologia como um aspecto de influência estratégica na Gestão Educacional, no âmbito acadêmico e no administrativo. Colombo (2011), na mesma linha de raciocínio reflete sobre aspectos como: as tendências e alterações que o ambiente econômico demanda para a construção de novos conhecimentos, a capacitação dos profissionais das equipes, a necessidade de novas qualificações perante métodos e equipamentos adotados, o potencial de novas aplicações tecnológicas e a sintonia com a visão de futuro da IES. O processo do planejamento estratégico e de suas ações estão representados na Figura 1.

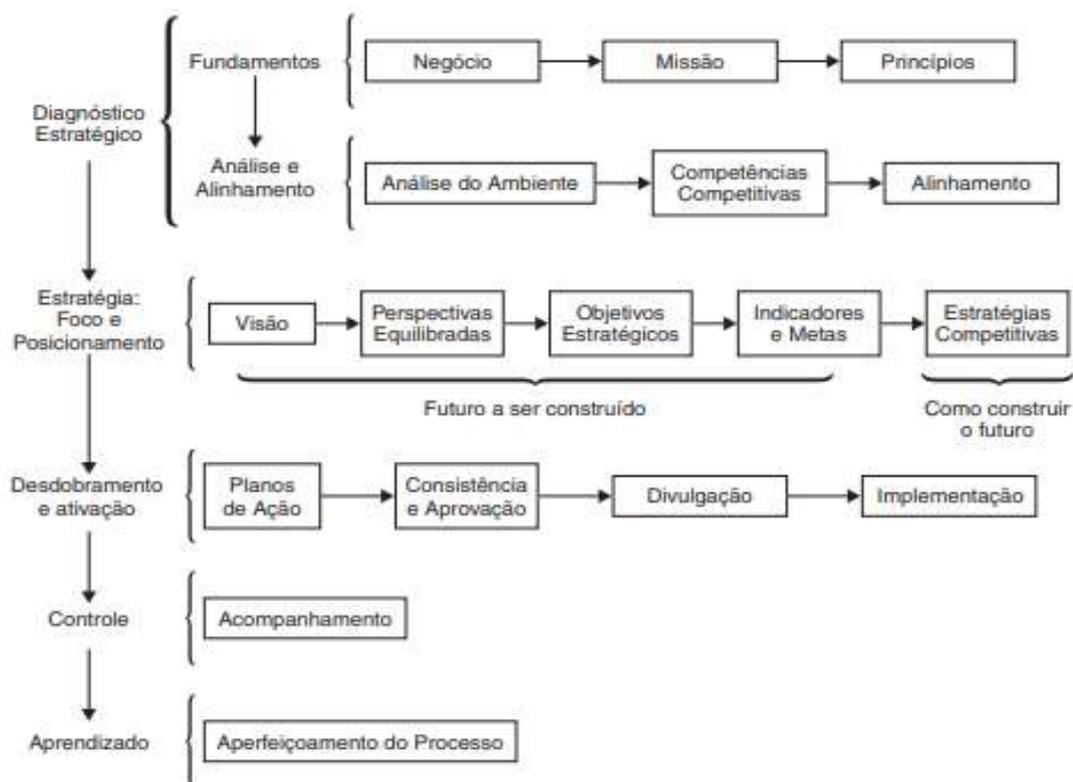


Figura 1: Etapas do Planejamento Estratégico (COLOMBO, 2011)

A partir dessa reflexão, entende-se que, para administrar uma Instituição de Ensino Superior (IES) é necessário conhecer sua missão, identificar a necessidade de mudanças, para então, se propor estratégias que contemplem foco e perspectivas para a ativação das ações planejadas para a gestão e para o ensino. Com isso, Sander (2007) aponta que há uma preocupação com a definição de uma nova identidade do gestor da educação, isto é, do perfil de quem irá administrar a Instituição de Ensino Superior (IES) e tomar decisões, salientando que, as exigências éticas e políticas devem ser consideradas.

Na percepção de Sander (2007), a pedagogia corporativa surge isenta de princípios e de métodos da qualidade total na gestão escolar, neste caso, da IES, classifica os professores como prestadores de serviços, e as empresas como clientes da escola que recebem alunos de um processo massivo de produção educacional.

Desse modo, pressupõe-se que essa questão recai nas decisões administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES) que se mostram preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica através do incentivo à competitividade independentemente de seu significado substantivo, de sua validade ética e da relevância cultural.

Ianni (2002) pondera o papel do indivíduo como cidadão resultante das transformações atuais do mundo. Sugere que a mudança trazida pela globalização tem criado um novo cidadão que não é só nacional, mas também global, e que a mídia é uma instituição importante para desafiar poderes dominantes como as corporações. O autor afirma também que, o emergente “cidadão global” tem o potencial de reformar a sociedade. Relata ainda que, no limiar do século XXI, buscava-se esclarecimentos das condições e possibilidades do indivíduo como ser social, ator social, consciência social, discernimento de perspectivas, participação nas atividades sociais, desde sua inserção de trabalho e produção. As formas de inserções por meio das quais o indivíduo situava-se na sociedade, grupo social e na classe social, era através da educação, religião, família, política e trabalho.

Com a modificação dos sistemas de ensino trazida pelo Banco Mundial, ocorre a redução e abandono de valores e ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, concomitantemente a implantação de diretrizes,

práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais e mercantis. A instituição de ensino passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação e, tudo que tange a educação passa a ser considerado em uma esfera altamente lucrativa e com o desenvolvimento de meios de comunicação em massa, atuando como poderosos agentes culturais, passam a influenciar a educação, a socialização e compreensão do indivíduo e coletividade (IANNI, 2002). Já Gentili (2002) concebe a ideia do indivíduo como um consumidor de conhecimentos que o habilitam para uma competição produtiva no mercado de trabalho, ratificando que, existe uma dependência do indivíduo com sua capacidade de consumo do conhecimento para uma possível e efetiva inserção no mercado de trabalho, considerando ainda que, para o autor, a educação e a escola, em suas diferentes modalidades, instituem uma esfera de formação para o mundo do trabalho.

No entanto, diante da ausência de princípios e métodos de gestão para elaboração de um planejamento, Nogueira (2016) esclarece que, pela perspectiva acadêmica, o planejamento estratégico colabora com os avanços na gestão da educação, além das melhorias técnico-administrativas, tecnologias gerenciais e de novos formatos organizacionais.

Não obstante, isso indica que a elaboração de uma política acadêmico-pedagógica, com espaços formativos e sujeitos aptos ao processo de mudança das Instituições de Ensino Superior (IES) passa a ser indispensável para tomadas de decisões, para desenvolvimento de novos modelos administrativo-acadêmicos e para reconhecimento do papel do gestor no contexto social.

Com isso, Alonso (2003) insere na questão da Gestão Educacional a importância da consciência crítica e coletiva dos gestores educacionais, nos diferentes níveis, para um trabalho organizado e orientado para novas mudanças.

Observada a relevância e considerando as Instituições de Ensino Superior (IES), por outro aspecto, como um espaço de tomada de decisões formativas em diferentes dimensões, como agente, com condições e recursos, surge no cenário acadêmico do ensino superior a constituição de uma estrutura complexa e multidimensional.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E AÇÕES ORGANIZACIONAIS

A formação continuada do docente no ensino superior decorre de um processo de desenvolvimento de competências profissionais, articuladas ao que se ensina e como se ensina, de forma significativa e integrada. As ações organizacionais, através de uma pesquisa e levantamento de dados, podem identificar a forma pela qual o conhecimento é comunicado. Com a realização de capacitações e programas de formação continuada podem mostrar a relevância do uso de conhecimentos específicos e interligados ao processo de ensino, promovendo a aprendizagem dos alunos, a fim de buscar a retenção e posterior aplicação dos conceitos.

A formação continuada do professor implica em um processo permanente de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à atividade docente, mantendo o mesmo grupo, visando assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas para a retenção e a transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos.

Tem-se como pressuposto que o professor precisa estar atualizado e informado, e de acordo com Zabalza (2004), ensinar envolve complexidade e demanda conhecimento das atividades pelas quais os alunos aprendem.

Através de reflexão e abordagem do tema, espera-se que, profissionais de todas as áreas devem estar atualizados e, para isso, necessitam de formação continuada e de aprimoramentos das técnicas para a realização das atividades exercidas em serviço. Presume-se que o aprimoramento é necessário, que a mudança está presente no cotidiano da Instituição de Ensino Superior (IES) e do docente é capaz de modificar o contexto global através da redefinição das dimensões administrativas e da gestão educacional, repercutindo nas ações institucionais, visto que, entre suas responsabilidades, está a administração do dia a dia na instituição.

É preciso considerar que, se os contextos se alteram, o trabalho do docente não pode continuar como em décadas passadas. A formação continuada torna-se pertinente para que aspectos pedagógicos se ocupem dos métodos, técnicas e recursos de ensino inovadores, com métodos ativos e dinâmicos e que proporcionem a retenção do conhecimento. A atividade de troca de experiências através de um programa de aprimoramento para a

formação continuada docente se mostra eficaz para a concretização dessa dimensão. Como exemplo, é possível citar o aluno que não aprende por distrair-se constantemente em virtude do uso de redes sociais e internet e, ainda, dispersa-se, por falta de interesse em aulas monótonas. No entanto, a existência de uma relação entre ações organizacionais e formação continuada docente podem contribuir na integração de novas técnicas e metodologias, conduzir o processo de ensino e aprendizagem e adequá-lo ao perfil do aluno, obtendo com isso, a viabilização do resultado desejado pela Instituição de Ensino Superior (IES) quanto a formação do perfil do profissional, a devida assimilação do conhecimento e aplicação prática.

Relatar as necessidades formativas docente significa reconhecer a existência de mudanças e transformações no campo do ensino superior e perceber a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho docente exige que, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, o professor também atue sobre fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, articulados com os saberes de sua experiência e de sua produção científica. Exercer a profissão docente, segundo Zabalza (2004), requer uma sólida formação, acentuando que a formação não envolve somente os conteúdos científicos da disciplina, mas também aspectos relacionados à didática e à condução de variáveis e processo de ensino que caracterizam a atividade docente.

Desse modo, a formação continuada permite ao professor voltar-se para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança, transformação e de inovação. Segundo Bolzan (2008), o conhecimento pedagógico refere-se ao conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, do saber teórico e conceitual.

Desse modo, o professor, igualmente a profissionais de outras áreas, precisa de capacitação e de aprimoramento posterior a formação, pois, como afirma Zabalza (2004), a formação sobre os processos de ensino e aprendizagem elucida e gera sentido à ação docente. Para a consolidação da formação, Pimenta e Anastasiou (2002) salientam que, é necessário que a instituição promova condições favoráveis para a efetivação de mudanças e apoie através de ações institucionais.

Em uma discussão sobre a conjuntura paradoxal da profissionalização do ensino, Tardif (2014) afirma que o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e reforça que os conhecimentos específicos devem ser adquiridos através de uma longa formação. Assim sendo, o trabalho docente requer atualização, aprimoramento, aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo.

Centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é significativo que a formação continuada considere o trabalho do professor como sendo consciente dos contrastes presentes na contemporaneidade e no futuro, buscando a participação ativa do aluno.

Os últimos trinta anos do século XX, de acordo com Imbernón (2010), deixaram significativos avanços na formação continuada. Mudanças nos programas de formação continuada docente são necessárias, visto que compreender o professor enquanto profissional que atua no ensino superior inclui uma atitude reflexiva sobre os novos padrões que caracterizam a docência, que envolvem habilidades comunicativas e de relacionamento essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva. O autor menciona também a necessidade de redefinição da docência como profissão, em que o professor assume novas competências no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural, e torna-se capaz de oferecer um espaço de participação, reflexão e formação para os discentes.

Dessa forma, ao mencionar o ensino superior em uma perspectiva voltada à formação de professores e alunos como sujeitos investidos de autonomia, resgata-se o conceito de autonomia em Freire (1996, p. 14), como “princípio pedagógico para uma educação libertadora”. No entanto, as questões ligadas ao ensino superior devem propiciar condições necessárias aos educandos no desenvolvimento de sua subjetividade, de representações globais, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo. Para o autor, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. E, acrescenta que [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá

forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]. (FREIRE, 1996, p. 23).

Acreditando na conscientização da necessidade de formação continuada por parte dos professores universitários, Masetto (2012) ratifica a necessidade de capacitação docente, como qualquer outra profissão. E, na busca de melhor compreensão, Imbernón (2010) relaciona a docência a uma profissão educativa, com tarefas pedagógicas e de meios didáticos usados para a aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidade de compreensão, não de repetição do aluno.

Nessa linha de pensamento, sabe-se que a formação dos professores universitários tem como referência os paradigmas conservadores e contemporâneos para a escolha do método da prática pedagógica do docente. O professor é influenciado por uma metodologia na sua formação, porém a tendência e a concepção pedagógica que caracterizam a ação docente devem ser modificadas ao longo de sua trajetória profissional e através da ótica das ações organizacionais. E, Imbernón (2010), reforça a necessidade de mudança nas políticas e práticas da formação continuada dos professores. Para que possa melhorar suas práticas docentes, o professor precisa de novas técnicas com saberes diferentes, trabalhar coletivamente as habilidades e atitudes, e ver a formação como um incentivo de melhorar sua prática educativa profissional (IMBERNÓN, 2010).

Ao considerar a necessidade de formação continuada do professorado, a teoria disponível sugere, entre outras coisas, a evolução e o progresso das ciências, mudanças sociais e culturais, questionamento contínuo, obsolescência dos conteúdos de ensino e o desenvolvimento dos professores no sistema de ensino.

De acordo com o documento da Comissão de Estudos para América Latina e Caribe, *Educación y Conocimiento*, que discute a educação nos países em desenvolvimento, infere-se que, para melhorar o desempenho dos futuros docentes, a formação para o magistério não deve se concentrar em uma longa formação acadêmica, mas em complementar uma preparação pedagógica mais

breve, que incorpore, desde o início práticas diretas, nas quais o aluno-professor vai assumindo responsabilidades crescentes [...] (CEPAL, 1992).

Ainda se tratando de formação, Imbernón (1994) preconiza que a formação do docente é um processo educativo com vistas à revisão e à renovação de conhecimentos e habilidades pela necessidade de atualizar os conhecimentos.

Sobre a necessidade de conhecimento dos conteúdos de ensino, didático e experienciais, formando o perfil que interessa ao campo da formação continuada, com em qualquer área de atuação, atualização e melhorias sobre a prática pedagógica são indispensáveis. Ao analisar a formação de professores, um dos modelos apresentados por Saviani (2009), é o de conteúdos culturais cognitivos, pois a formação didático-pedagógica se finaliza com o domínio dos conteúdos da área correspondente à disciplina que irá lecionar. No entanto, é o pedagógico-didático, outro modelo apresentado, que considera a completa formação docente através do efetivo preparo técnico-operacional.

A reflexão sobre a formação continuada do professor no ensino superior mostra que o aprimoramento decorre de um processo de desenvolvimento de competências profissionais, articuladas ao que se ensina e como se ensina, de forma significativa e integrada. O processo interno do aprender, conforme Lemes (2001), implica à complexa conjugação cognitiva estabelecida pela dinâmica da relação ensino e aprendizagem em que se evidenciam as peculiaridades dos diferentes sujeitos enquanto ensinam e enquanto aprendem.

Nesse sentido e apesar disso, as indagações e a compreensão das diferenças individuais se tornam pertinentes, pois em conformidade com Lemes (2001), uma vez respeitadas nos processos de ensino, pode ser a chave para um melhor aproveitamento de potencialidades do sujeito em seu processo próprio de aprendizagem.

O fazer pedagógico precisa de competência técnica, de preparo prévio e do compromisso com a gestão educacional nas ações organizacionais de programas de formação continuada para atualização de conhecimentos pedagógicos e específicos, com a finalidade de aprimorar o desempenho docente nos âmbitos didático e técnico-metodológico, e no uso de tecnologias educacionais.

Além dos pressupostos que foram citados anteriormente, que são vetores⁵ para a qualificação do fazer pedagógico, o domínio e o planejamento adequado dos conteúdos, a escolha e definição das estratégias didáticas para ações em sala de aula, comunicabilidade docente e conhecimento do perfil predominante dos alunos, há que se aprimorar cada um desses vetores no grupo de docentes atuantes. Nesse contexto, mecanismos de ação continuada — como Grupos de Reflexão sobre Ação Docente (GRAD) e Grupos Permanentes de Estudos (GPE) — sobre cada temática têm sido vistos como ações de formação mais efetivas e duradouras (ZABALZA, 2004).

O conhecimento compartilhado no processo de ensino e aprendizagem deve ser realizado no fazer pedagógico cotidiano dinâmico, capaz de estabelecer estratégias e condição de retenção e transferência de conceitos, apropriação de fundamentos e procedimentos na relação e interação professor-aluno-instituição. Na relação aluno-professor, Masetto (2012) menciona o uso de métodos capazes de despertar o aluno para se envolver com a matéria estudada. Relata ainda que a docência, exercida em nível superior, exige domínio na área pedagógica, e que, geralmente, esse é um dos pontos mais carentes dos professores universitários brasileiros, quando se fala de seu profissionalismo como docente. Perrenoud (2001), relata que as inexistências da capacidade de mobilização e de ativação dos saberes, sem competências, mas apenas com conhecimento fazem o aluno aprender, porém ele não retém a aprendizagem para aplicá-la criticamente.

Surge, então, a necessidade de se pensar na qualificação e o aprimoramento do docente e, segundo Masetto (2012), sob a perspectiva de que se compreenda e domine os fundamentos metodológicos do e no processo de ensino, deve-se prezar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, orientando-o para o raciocínio crítico e lógico, para o sentido e o significado do que foi estudado, para as relações teoria-prática e, conseqüentemente, para a comunicação adequada e pedagógica das ideias e das informações que revelem o conhecimento transferido pelos conceitos.

⁵ Na concepção da autora e no âmbito desse trabalho, o termo vetores se refere a ações que orientam para uma determinada situação.

Embora a organização curricular do ensino superior no Brasil estivesse voltada à transferência reproduzida do conhecimento e das experiências profissionais, a preocupação sempre foi ter professores competentes para formação de bons profissionais. Com a necessidade de se discutir sobre o fazer pedagógico no ensino superior, exigências e mudanças na atuação docente e na formação continuada, é relevante, porém, analisar a estrutura institucional e as ações organizacionais do ensino superior, visando à condição de retenção e de transferência dos conceitos, fundamentos e procedimentos adquiridos na formação continuada, demandando capacitação própria e específica da docência.

A formação continuada tem o propósito de desenvolver o docente para adequação do seu fazer pedagógico frente às mudanças, trocando a abordagem conservadora de ensino pela abordagem cognitiva do processo ensino e aprendizagem, deixando, com isso, as ações focadas no “escute, leia, decore e repita” para reproduzir o conhecimento (BEHRENS, 2005). O intuito é transformar o aluno em protagonista, para a busca do conhecimento, para o interesse em pesquisar e em realizar ações que contribuam para o desenvolvimento de competências profissionais.

Com o surgimento de novas abordagens metodológicas no ensino superior, observa-se influências das ações organizacionais na formação continuada do docente a partir de ações voltadas ao aprimoramento docente, à contribuição no exercício de sua atividade educacional e à utilização de métodos inovadores de ensino usados em serviço. Documentos acadêmicos, segundo Gatti (2013), sugerem que a formação para a profissão de professor deve ter como eixo uma ligação entre teorias e práticas, no entanto, sabe-se que, na prática não se evidencia a concretização dessa relação, e verifica-se a prevalência do modelo consagrado no século passado: superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos pedagógicos e metodológicos de ensino, como disciplinas estanques e sem interlocuções transversais.

Um dos desafios é desenvolver no aluno capacidades e habilidades de pensar e aprender de forma estruturada, e promover seu desenvolvimento na atividade intelectual. O ensino superior deve proporcionar ao estudante a compreensão dos mecanismos que levam ao aprendizado de forma

independente e consciente, fazendo-se valer a atuação ativa do professor e novos métodos que permitam a interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar, de acordo com Nóvoa (2007), sugere que o docente não pode se posicionar no senso comum, preparando a mesma aula diariamente e utilizando como referências os mesmos meios utilizados em outras épocas e realidades. Sobre o desinteresse que os alunos apresentam em sala de aula, sabe-se que preparar unicamente aulas expositivas e automáticas, não mudará a situação.

A busca e a prática de métodos capazes de auxiliar no processo de aprendizagem, pode-se levar a construir conhecimento, tendo em vista que o professor não pode transferir-lhe os seus próprios conhecimentos, mas pode e deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno.

Com isso, a ideia é, através do processo formativo, acompanhar o aluno que recebe uma informação, reconstruir e produzir novas ideias, tornando-o autônomo do seu conhecimento. O intuito é que o aprendiz sinta a liberdade para aprender o novo e não se limite às teorias apresentadas pelo professor em sala de aula.

Acerca da capacitação profissional, Veras (2011) defende que é indispensável para ensinar no ensino superior, presumindo que o professor precisa discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus alunos, sobre as demandas e as atividades do mercado quanto ao perfil dos profissionais formados.

Cabe ao professor trabalhar de forma ativa e viva, realizar atividades interessantes que envolvam o aluno e promova a integração na sala de aula. É importante ressaltar que o professor também precisa se sentir estimulado e realizado para cumprir as regras da instituição em que trabalha, em vez de ser um mero repetidor de métodos aprendidos anteriormente.

Com as exigências baseadas cada vez mais na integração dos indivíduos, quando se trata de rendimento, excelência, produtividade e qualidade, o aluno do ensino superior é cobrado pelas novas demandas impostas no mercado de trabalho, em função da sua competição acirrada dentro dessa sociedade.

No entanto, a competitividade e as cobranças também fazem parte do cotidiano do docente: trabalho docente de qualidade, trabalho administrativo dentro do prazo, observação das dificuldades e das particularidades dos alunos em sala de aula, melhoria em sua qualificação profissional através de cursos de especialização dentre outras exigências.

Portanto, percebe-se a importância do assunto e das ações organizacionais relacionadas com as estratégias desenvolvidas pela IES, em uma dimensão político-acadêmica, para viabilizar melhores resultados, tornando substancial a realização de programas de formação continuada por meio das ações organizacionais. A estratégia é a maneira pela qual as principais metas se dinamizam e se integram ao conjunto de ações da organização de forma sequencial e política. Uma estratégia bem elaborada para Mintzberg (2007), permite organizar e alocar os recursos de uma organização baseada em suas competências, deficiências e mudanças no ambiente.

Igualmente importante ressalta-se que, através de meios tecnológicos, o ensino superior pode adquirir recursos, como plataformas, metodologias digitais e aplicativos, que permitem centralizar o estudante com o uso de procedimentos que possibilitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas técnicas de aprendizagem podem ser associadas ao processo de ensino para possibilitar a mostra da efetividade metodológica praticada, visto a importância do professor universitário incluir à sua formação continuada práticas necessárias para a retenção de conceitos no processo ensino e aprendizagem. Frente ao número de IES existentes, a alta competitividade nas áreas profissionais, como também no ensino superior, a inovação tem se mostrado necessária para a perenidade e a reestruturação desse mercado devido as exigências apresentadas na escolha de profissionais.

A inovação também pode ocorrer no campo metodológico, nas tecnologias e na gestão acadêmica. No presente contexto acadêmico, o ensino superior retrata a necessidade de modificação dos métodos de ensino já que as transformações sociais influenciam as instituições e são perceptíveis no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas devem auxiliar o aluno ao questionar, ao refletir sua prática e ao estabelecer relações entre as novas experiências e os conhecimentos prévios na perspectiva de

torná-lo autônomo para a construção e para a reconstrução de conhecimentos. A inovação acadêmica, de acordo com Domingues e Lima (2017), ocorre em três dimensões: nível pedagógico, nível gerencial e nível estratégico; e as ações inovadoras, ocorrem por processos e estruturas que impactam de diferentes formas cada dimensão.

Compreender os pressupostos e as novas metodologias de ensino — e, com isso, consolidar a relação das ações organizacionais com a formação continuada docente, em uma troca permanente de experiências — proporciona o aprimoramento, a capacitação e a inovação de novas e necessárias práticas de ensino. Estabelecer essa relação envolve reconhecer o surgimento de inquietações e indagações sobre a reflexão de práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

As ações organizacionais procedentes da gestão para Silva e Sarraceni (2012), são atividades nas quais recursos humanos, físicos e financeiros de uma instituição são orientados para o cumprimento de sua missão, por meio da otimização dos meios para produzir os serviços deste setor, como: serviços educacionais, serviços à comunidade e desenvolvimento de pesquisa.

Na busca por um novo cenário e a novas perspectivas no processo de ensino, é preciso uma gestão, conforme Meyer Júnior, Sermann e Mangolim (2004) afirmam, que desenvolva ações para viabilizar a integração entre o planejamento e sua implantação, entre o planejamento e o pensamento estratégico e entre pensamento e ação estratégica. Ratificando a teoria, Vianna (2004) diz que planejar de forma estratégica, nesse mundo moderno e competitivo, é uma exigência às instituições de ensino.

Diante das reflexões, presume-se que os resultados desse processo podem melhorar os níveis de qualidade, em amplo termo, quando permitem aos gestores as necessárias correções e ajustes nos processos que derivam em ações de aprimoramento educativo.

No cenário do ensino superior, propõe-se uma análise de uma relação próxima das ações organizacionais, via processos avaliativos⁶, com a proposta

⁶ Na concepção da autora e na concepção desse trabalho, a avaliação (interna, externa e de desempenho) da IES tem como objetivo conhecer a real situação da instituição, apontando-lhe eventuais melhorias ou correções de rumo.

de programas de formação continuada para o docente. Considerando que a autoavaliação da IES seja provedora de informações importantes para a instituição, obtém-se, assim, periodicamente, dados atualizados e que possibilitam correções em questões que demandam decisões.

O processo avaliativo pode ser entendido como uma ferramenta de gestão que possibilita a melhoria contínua dos processos organizacionais. Uma exigência da legislação vigente, que permite mensurar indicadores e melhorar o processo educacional, sem se esquecer do resultado incidente sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Entende-se que é preciso compreender a globalidade do contexto da Instituição de Ensino Superior (IES), porque, o planejamento estratégico institucional para Mazzurana e Jung (2014), representa o comprometimento dos gestores com o futuro da instituição e com alinhamento de objetivos, metas, missão e visão da Instituição de Ensino (IES). Um planejamento estratégico utilizado como ferramenta de gestão visando adquirir respostas relevantes ao mercado competitivo, segundo Meyer, Júnior, Sermann e Mangolim (2004) representa o comprometimento com o futuro da Instituição de Ensino Superior (IES), no entanto, terá sentido com a sua implementação.

Desse modo, considerando as asserções anteriores, em que os autores relatam o comprometimento dos gestores com o futuro da instituição, pressupõe-se que, uma vez que a formação continuada docente está contida na Instituição de Ensino Superior (IES) como uma estratégia, esperando-se socializar e ampliar os conhecimentos dos professores, objetivando o nível de excelência no ensino, por meio da interlocução e do apoio das ações organizacionais.

4 JUSTIFICATIVA

Os avanços teóricos das áreas e as mudanças sociais trazem consigo desafios para a educação e conseqüentemente para a formação dos professores. No âmbito acadêmico, as pesquisas sobre os professores e sobre sua formação encontram-se em evidência, pois, como nas demais áreas, são relevantes o aprimoramento e a atualização permanentes de conhecimento e habilidades para atuação em serviço.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de capacitações e aprimoramentos de práticas pedagógicas/metodologias no processo de formação continuada docente, uma vez que há comprovada demanda de ordem, fundamentalmente pedagógica para atuação docente no Curso de formação em que se pretende a intervenção.

O programa de formação continuada docente na Instituição de Ensino Superior (IES), privada, no Estado de São Paulo, acontece semestralmente em diferentes modalidades, momentos e grupos, proporcionando aos professores a oportunidade de participarem em mais de uma capacitação e aprimoramento.

A ideia de capacitações e aprimoramentos tem em suas premissas que a formação continuada docente deve possibilitar, entre outras coisas, uma melhor interação professor-aluno, de forma concomitante a ações como a problematização, análise, raciocínio crítico e autonomia do aluno.

As ações correspondentes aos objetivos realizam-se em diversos níveis de elaboração do conhecimento. Há várias classificações desses níveis: informação, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Em todos esses (e em outros) níveis realizam-se a leitura e o diálogo do aluno com os textos, o professor, os colegas, o conhecimento (RANGEL, 2005, p.13).

“O desenvolvimento e a estruturação do método e das técnicas de ensino e aprendizagem, para Rangel (2005, p.14), encaminham-se mediante diversos processos, a exemplo da estruturação lógica [...]” e completa afirmando que essa estruturação ocorre “[...] nas relações entre professores, alunos, conteúdo e contexto de ensino e aprendizagem”.

O processo no contexto pedagógico é, segundo Góes (1997, p. 13), “[...] uma visão que se apoia na concepção de um sujeito interativo (nem receptivo,

nem apenas ativo), que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico”.

As tendências pedagógicas precisam ser atualizadas e adequadas à realidade contemporânea no ensino superior, tanto como o perfil do estudante, que se deve apresentar como agente participativo do processo de ensino e aprendizagem.

O fazer pedagógico cotidiano necessita de ajustes na relação entre teoria e prática, possibilitando um plano de ensino consistente e métodos avaliativos que indiquem o desenvolvimento de competências e de habilidades que justifiquem a finalidade do ensino.

A formação continuada do docente e suas práticas, quando harmonizadas com propostas de capacitações e aprimoramentos através das ações organizacionais, tendem a gerar resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem, quanto a formação do perfil de profissional demandado.

A docência, de acordo com Veiga (2008, p. 14), “Requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente, ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Diante das mudanças que influenciam o contexto do trabalho no ensino superior, Baeta e Lima (2007, p. 45) relatam que:

É necessário compreender que as demandas mudam de acordo com a dinâmica adotada. Deve-se ter em mente que as competências necessitam ser renovadas ou substituídas em função das exigências contextuais. Portanto, o processo implica aprendizagem contínua, aperfeiçoamento constante. Tal processo exerce influência direta no desempenho do docente. Além de contribuir para a construção da identidade profissional, a formação docente favorece o contato com as teorias e ferramentas da área. É nesse processo que o docente se capacita para atender as necessidades discentes e gerar resultados satisfatórios para a instituição em que atua.

Nesse contexto e, considerando esses pressupostos como argumentos, esse estudo propõe a hipótese de que o docente como profissional do ensino superior, por não ter a obrigatoriedade da preparação técnico pedagógica em

sua formação inicial, necessita de capacitação e aprimoramento constante, visando a uma permanente atualização teórico-metodológica em seu fazer pedagógico cotidiano. Assim, destaca que o processo formativo advém de ações organizacionais favoráveis à formação continuada e necessárias para resultados acadêmicos prósperos. Nesse sentido, considera a tese que o profissional do ensino superior necessita de capacitação e aprimoramento permanentes, com foco teórico, técnico, metodológico e didático-pedagógico como dimensões essenciais nos instrumentos de qualificação funcional para sua atuação no cotidiano acadêmico formador.

5 FUNDAMENTAÇÃO e PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA

5.1 Definição do tipo e natureza de pesquisa

Considerando a hipótese do presente trabalho, o estudo se volta para “As ações organizacionais e formação continuada para ação docente no Ensino Superior” por meio de pesquisas teórico-exploratória, bibliográfica, documental e empírica.

Entende-se por pesquisa um processo no qual o pesquisador tem “Uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, já que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

A pesquisa documental, segundo Silva e Grigolo (2002), seleciona, trata e interpreta a informação, buscando extrair um sentido, introduzindo-lhe valor, e contribuindo para a comunidade científica.

Quanto à abordagem qualitativa, Richardson (1999, p.80) menciona que “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar”.

Um estudo empírico busca contribuir com a IES ao fornecer um caminho para análise da interação das ações organizacionais com a formação continuada para a capacitação e aprimoramento do docente no Ensino Superior. Tem como objetivo geral analisar e discutir a influência das ações organizacionais na formação continuada do docente. Como objetivos específicos, busca-se: (I) compreender e discutir o planejamento e proposta do trabalho docente em relação às ações organizacionais e (II) verificar, no planejamento, a condição de retenção e de transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos para a interação entre ações organizacionais e de formação continuada proposta por essa IES.

Metodologicamente, a pesquisa contemplou um estudo de caso, que, além da sua importância para compreensão dos fenômenos sociais, Yin (2002, p.21) observa que essa metodologia:

Permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas de eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais, administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

“O estudo de caso é uma investigação empírica que, segundo Yin (2010, p. 39) investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registrados, e observação de campos diretas (YIN, 1993, p.67).

“Um bom uso da teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso; a teoria também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes” (YIN, 1993, p.4).

O estudo de caso como estratégia de investigação deve ser algo bem definido, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, bem como a definição da sistematização da coleta de informações e do papel do pesquisador, para contribuição do estudo de caso. Rege-se dentro de uma lógica que guia as etapas de recolha, análise e interpretação dos dados do método qualitativo, suscitando o intenso estudo de um ou poucos casos.

5.2 Do objeto de estudo, do caso e das questões norteadoras

Para Gil (2009), delimitar um caso não é algo simples. Demanda cuidados para se traçarem os limites de um objeto de pesquisa. Cervo e Bervian (2002) ressaltam a importância de se relatar a verdade, nas ciências, a partir de um conjunto de procedimentos usados como método na investigação de um caso.

A investigação da pesquisa empregou os procedimentos previstos por análise de conteúdo. Para a busca dos dados foi elaborado um roteiro de entrevista que se constituiu de perguntas abertas, formando uma entrevista. A

aplicação das entrevistas obedeceu a critérios estabelecidos previamente, como carta de autorização da IES e marcação prévia da entrevista com o Coordenador e docentes do Curso.

Para garantir maior precisão dos dados coletados, um pré-teste foi aplicado com o intuito de adequar e corrigir erros do primeiro roteiro de entrevistas. O pré-teste também teve por finalidade fornecer uma melhor visão das questões básicas em estudo, possibilitando maior formalidade com o fenômeno investigado. O teste do instrumento utilizado na pesquisa forneceu indicações dos tipos de informações que seriam obtidos nas entrevistas, os quais permitiram prever a possibilidade de análise dos dados coletados. Já os dados secundários, pesquisados por meio de análise documental na IES, como PPC.

No sentido de se orientar melhor o estudo, algumas questões foram inseridas à presente investigação. Como a interação das ações organizacionais e de formação continuada podem contribuir para resultados satisfatórios no Ensino Superior no Curso de Administração? A formação continuada pode contribuir com o docente para estabelecer uma dinâmica favorável ao aprendizado? A participação e o envolvimento nesses processos formativos aprimorarão o seu fazer pedagógico no cotidiano acadêmico?

Uma das fases mais importante em uma pesquisa é a coleta de dados. No entanto, um protocolo para a coleta e análise sistemática dos dados se faz indispensável para resultado satisfatório do estudo. A observação sistemática e discussões nos diferentes grupos possibilita ao pesquisador extrair informações relevantes para as argumentações.

A descoberta dos fatos se vincula à ideia de que o estudo de caso auxilia a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado e para André (2005, p. 18), pode “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido”.

De acordo com Martins (2008, p.22),

Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar -, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

As entrevistas realizadas com quatorze professores e o Coordenador do Curso de Graduação em Administração, representando 100% (cem por cento) da participação do corpo acadêmico, forneceram dados e informações para comparar evidências levantadas e ampliar a confiabilidade do estudo, oferecendo diferentes óticas sobre o mesmo evento. E, segundo Richardson (2009), os documentos constituem a base das estatísticas de uma sociedade.

Quanto aos objetivos deste trabalho, os entrevistados foram questionados sobre ao conhecimento da existência, finalidades e frequência das ações organizacionais relacionadas à formação continuada do docente. Sequencialmente, visto que instrumentos institucionais podem auxiliar o plano de ensino, a questão foi descobrir se as ações organizacionais favorecem ou não o docente na elaboração de sua proposta de trabalho através da formação continuada, como acontecem e como se desenvolvem no Curso.

No entanto, com o intuito de enriquecer a pesquisa, demais questões foram dirigidas aos entrevistados, como: em seu planejamento de trabalho, é possível propor ações previstas nas DCN e no PPC? Há conhecimento desses instrumentos? Como você analisa e interpreta a condição de retenção e a transferência de conceitos, os fundamentos e os procedimentos entre as ações institucionais, além da formação continuada do docente?

E, tendo como objeto de estudo o Curso de Graduação em Administração na IES, privada, do Estado de São Paulo, o Coordenador foi questionado sobre análises da participação docente na formação continuada proposta pela instituição e sua real efetividade em sala de aula. Analisando e orientando-se pela proposta da pesquisa, foram considerados relevantes as respostas.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O Núcleo de Assessoria e Inovação Pedagógica - NAIP- do Centro Universitário, privado, localizado no Estado de São Paulo, foi criado por meio da Resolução do Conselho Superior de Administração no. 42, de 15 de junho de 2015. Desde então, a equipe do Núcleo, formada por docentes de diferentes áreas, vem desenvolvendo uma série de ações voltadas à inovação no processo de ensino-aprendizagem na Instituição. Entre as ações desenvolvidas pelo NAIP, destacam-se:

- Promoção de capacitações do corpo docente da IES para o uso de metodologias e recursos inovadores de ensino;
- Realização semestral de Fórum de Metodologias Ativas, visando à socialização das boas práticas metodológicas realizadas na IES;
- Realização de palestras e capacitações em escolas de educação básica e outras instituições de ensino superior;
- Incentivo à participação dos docentes em eventos acadêmicos voltados à inovação do ensino, assim como à publicação de trabalhos sobre a referida temática;
- Criação de grupo de estudos para a discussão sobre as práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior aliadas às inovações pedagógicas;
- Criação de periódico para publicação de produção científica referente à temática.

Essas e outras ações são permanentemente avaliadas, de forma a fundamentar o planejamento e replanejamento da proposta de implementação deste processo.

O NAIP rege-se por estes objetivos: a) Implantar um grupo de estudos com docentes, voltado para o conhecimento, aplicação e compartilhamento dos resultados da prática das metodologias ativas de aprendizagem; b) Analisar a aplicabilidade, o embasamento teórico e as etapas de execução das metodologias ativas de aprendizagem, conforme as peculiaridades de cada curso ou área do conhecimento; c) Acompanhar e avaliar as experiências de aplicação das metodologias ativas e seus reflexos no processo de ensino-

aprendizagem nas disciplinas e cursos envolvidos; d) Incentivar a produção de artigos, relatos e outras formas de divulgação das experiências de aplicação de metodologias ativas e seus impactos na aprendizagem, assim como sua publicação em periódicos científicos internos e externos; e) Fomentar as boas práticas metodológicas de ensino, a fim de possibilitar o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o agente participativo na construção do conhecimento.

A IES em foco mantém uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que contempla o Sistema de Avaliação do referido Centro Universitário e fundamenta-se na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Esta ferramenta visa à análise de dados coletados para posterior melhoria da qualidade do ensino superior, tendo como ideias centrais a interação e a participação de docentes, discentes e instituição.

A Avaliação Institucional é um processo desenvolvido por membros internos e externos da comunidade acadêmica, visando promover a qualidade da instituição em todos os seus níveis nos termos da sua própria missão. A etapa de Consolidação do Processo, em que as atividades de consolidação norteiam-se pela elaboração do relatório final, e envolve ações de definição de formato dele, análise e tratamento dos relatórios parciais, preparação dos documentos para divulgação e elaboração do plano de adequação e implantação dos resultados.

Inserir-se, ainda, nesta etapa, a divulgação do relatório final do sistema de avaliação, como a elaboração de um balanço crítico que apresenta a análise das estratégias adotadas pelo sistema, a análise diagnóstica dos principais problemas e possíveis causas e dos aspectos positivos relevantes da Instituição, bem como o planejamento das ações futuras. A consolidação do processo efetiva-se com o encaminhamento do relatório final do processo de avaliação para CONAES/INEP.

Frente às diversas informações, o intuito é analisar dados e informações do contexto mencionado nos relatórios originados pelo NAIP.

Este relatório, reconhecido institucionalmente e apresentado, traz dados e informações de atividades realizadas, que envolvem: capacitações dos docentes, acompanhamento de metodologias ativas desenvolvidas pelos docentes, avaliação das Oficinas, Fóruns de Metodologias Ativas da IES,

participações em eventos externos sobre metodologias inovadoras de ensino, e Produções acadêmicas e outras atividades. No entanto, ressalta-se que o presente trabalho destaca as práticas de formação continuada para estudos e análises.

O trabalho realizado pelo docente é retratado através do conhecimento adquirido com sua formação, experiências e habilidades desenvolvidas em suas vivências e, a IES, tem feito ações direcionadas à formação continuada do docente.

Após a transcrição, as respostas das entrevistas realizadas com quatorze docentes no curso de graduação em Administração na IES, alvo do presente estudo, foram analisadas sob diversos aspectos, dentre eles, sobre o conhecimento da existência de ações institucionais de formação continuada docente.

O Professor A, assim como os demais, aqui denominado de P-A, afirmou que reconhece a existências das ações de formação e relatou que ocorrem frequentemente, tornando-se um atrativo para os alunos devido à forma como as aulas são conduzidas através das novas metodologias.

O P-B disse ter conhecimento das ações organizacionais, percebendo grande engajamento da IES com a finalidade de atender o público docente que se forma atualmente, não sendo o mesmo de décadas atrás. Declarou ser essencial esta formação para que se compreenda o público de hoje e afirmou que as ações ocorrem com bastante frequência.

Segundo o P-C a ações organizacionais têm como intuito aprimorar e capacitar professores e relatou que a formação continuada docente tem como finalidade demonstrar a evolução e a tendência de novas práticas pedagógicas. Afirmou que, além da atualização de novas práticas profissionais relacionadas com as disciplinas que os docentes lecionam, os professores devem buscar informações sobre tendências educacionais. Quanto à frequência com a qual as capacitações são oferecidas, o professor atestou ser no início de cada semestre.

O P-D, informou que a IES oferece continuamente diversos cursos de capacitação docente, possibilitando a obtenção de conhecimentos em metodologias de ensino inovadoras e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos novas formas de aprendizado e, afirmou ter conhecimentos da

existência de ações organizacionais voltadas para a formação continuada para ação docente.

O P-E quando questionado, alegou, também, ter conhecimento das ações organizacionais voltadas à formação continuada docente realizada na IES e informou que sua frequência é semestral, no início de cada semestre letivo, havendo, também, relatos de experiências/encontros/capacitações que, esporadicamente, ocorrem ao longo do semestre.

O P-F, conforme seu conhecimento das ações institucionais realizadas para a formação continuada docente, respondeu que a IES, para aprimorar seu corpo técnico docente realiza anualmente ou semestralmente treinamentos/capacitações voltados à evolução das práticas pedagógicas de ensino e novas tendências educacionais. Os programas de formação são frequentes, sendo institucionalizadas duas capacitações por ano e muitas vezes oferecidas durante o decorrer do semestre. Continuou dizendo que são organizadas através do Núcleo de Assessoria e Inovação Pedagógica do Centro Universitário – NAIP e, a finalidade da capacitação para a formação continuada é contribuir para a atualização do corpo docente, uma vez que, ao agregar conhecimento é possível transformar o processo de ensino e aprendizagem realizado pelo docente em sala de aula.

Conforme resposta do P-G, há conhecimento das ações de formação continuada para ação docente praticadas na IES e, relatou também, a prática de Metodologias Ativas realizadas e integradas na formação docente, como citou: World Café, Design thinking, Sala de Aula Invertida e Mapa conceitual. O entrevistado relatou, também, que essas metodologias visam engajar os alunos nos processos de aprendizagem que "fogem da aula expositiva tradicional" e constituem uma forma inovadora de ensino. Disse, quanto a frequência que, geralmente, as capacitações ocorrem no início de cada semestre, citando o Fórum de Inovação Acadêmica, assim como no decorrer dos semestres.

O P-H conhece as ações de formação continuada realizadas na IES e mencionou que ocorrem com frequência, no entanto, em sua visão, considera que a finalidade se volta para o cumprimento de exigências do MEC.

O P-I afirmou conhecer as capacitações que ocorrem através de ações organizacionais e as considera importantes devido à necessidade da melhoria da prática de ensino e, ainda, por permitir uma reflexão do trabalho docente.

Ocorrem a cada semestre e ao longo do período letivo. O professor destacou a ocorrência do compartilhamento de experiências docente, exposto por meio de formulários e em fóruns de capacitação que a IES oferece.

Para o P-J, a instituição incentiva a capacitação e atualização de seus docentes, seja através de fóruns exclusivos e/ou através de abono das faltas quando uma capacitação ocorre fora do ambiente da faculdade. Reconheceu a importância da formação continuada docente para a melhoria e atualização do processo de ensino, sobretudo hoje em dia, em que as informações transformam o saber a cada momento.

O P-K também conhece as ações organizacionais no que tange a formação continuada docente e afirmou que as capacitações acontecem durante todo ano letivo e principalmente nos inícios dos semestres.

Da mesma forma, o P-L afirmou saber sobre as ações organizacionais quanto a formação continuada para ação docente e acrescentou que sua finalidade é melhorar as práticas pedagógicas e ajudar o discente na construção do conhecimento, relatando que ocorrem semestralmente.

O P-M reiterou ter conhecimento das ações organizacionais voltadas para a formação continuada realizadas na IES, afirmando serem ordinariamente a cada início de semestre algumas capacitações e excepcionalmente, durante o semestre, ratificando que tem por finalidade, preparar o docente para seu trabalho e tornar suas aulas mais interativas.

O P-N respondeu que tem conhecimento e afirmou que a IES qualifica seus docentes a cada seis meses e, também, através de cursos de curta duração no meio do semestre. A utilização de metodologias ativas e da introdução do conceito de que o aluno deve ser protagonista na construção seu conhecimento é uma estratégia de diferenciação do Projeto Pedagógico da Instituição.

Os quatorze professores entrevistados responderam ter conhecimento da existência da relação entre ações organizacionais e formação continuada para ação docente, como também, a frequência que ocorrem.

Resultados eficazes são possíveis através das ações organizacionais voltadas para a formação continuada docente, desde que, se mantenham a permanência do mesmo grupo de professores e a frequência dos encontros de formação

Foi possível, através das respostas, identificar que os docentes reconhecem a relevância das ações organizacionais por meio de capacitações e aprimoramentos semestrais, como também a importância da formação continuada para a ação em sala de aula, uma vez a necessidade de transformações no meio acadêmico e de se atualizar, como em qualquer outra área. No entanto, para alguns professores, as novas metodologias não são aplicáveis para todas disciplinas e que fazem parte das exigências do MEC. Imbernón (2010) afirma que é inegável que os contextos sociais e educacionais que condicionam todo ato social e, portanto, a formação, mudaram muito. Os discursos da época de 1970 e 1980 retrataram a institucionalização da formação continuada com vistas à adequação dos professores aos tempos atuais facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para adaptá-los às necessidades presentes e futuras.

As respostas obtidas com as entrevistas apresentaram divergências com relação a periodicidade que ocorrem as capacitação e aprimoramentos para formação continuada docente.

Outro questionamento foi sobre o favorecimento ou não das ações organizacionais de formação continuada para ação docente na elaboração da proposta de trabalho do professor e a maneira pela qual os processos são aplicados e se desenvolvem no Curso de Administração.

O P-A revelou que o processo de elaboração do plano de aula se desenvolve através da própria metodologia e com atividades em sala de aula, principalmente. Informou que o conhecimento adquirido por meio da capacitação é colocado em prática, tornando as aulas mais dinâmicas e tirando o aluno da postura de mero expectador, fazendo dele um dos atores protagonistas para o processo de aprendizagem, relatando, no final, o favorecimento das ações organizacionais.

Para o P-B as ações para a formação continuada do docente ocorrem durante o semestre e posteriormente o professor a replica em sala de aula, através dos novos métodos de ensino e aprendizagem e, sob seu ponto de vista, são ações que favorecem na elaboração do plano de trabalho.

Já o P-C, relatou que os cursos de capacitação e aprimoramento são oferecidos por professores que compõem o corpo acadêmico da IES, anteriormente capacitados, que compartilham informações sobre novas

metodologias de ensino. Com atividades práticas, ativas e com docentes socializando opiniões e ideias apresentadas, as capacitações influenciam positivamente no momento em que ocorre a aplicação das metodologias em sala de aula. Contribui muito para o desenvolvimento das atividades, saindo do modelo tradicional de aula. As capacitações oferecem diretrizes para que o professor pense em um novo formato de aula, favorecendo seu plano de aula.

Segundo o P-D, os docentes têm a possibilidade de aplicar novas metodologias de ensino, buscando tornar as aulas mais interessantes e, assim, obter maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Os cursos de capacitação tratam de diversas formas de abordagem conteudista e aplicação de atividades, que podem ser adaptadas conforme características de cada disciplina. A IES oferece salas de aula diferenciadas, laboratório específico para a aplicação das metodologias e materiais diversos para o desenvolvimento das atividades propostas, favorecendo a proposta de trabalho.

O P-E informou que as ações favorecem os docentes na elaboração de seu trabalho e que a formação continuada para a ação docente reflete, principalmente, em melhorias no processo de transferência de informação professor-aluno e aplicabilidade prática.

De acordo com o P-F as ações ocorridas favorecem seu trabalho e, informou que, ao procurar inovações, o docente contribui com o ensino e aprendizagem e que a proposta de trabalho passa a ter mais chance ou maior potencial para atingir seu objetivo. Como exemplo citou aulas didáticas realizadas com dinamismo e compartilhamento de conteúdo das disciplinas de uma forma prática e de fácil entendimento, proporcionando aos discentes engajamentos nas atividades de aprendizagem. O entrevistado relatou que na IES estes processos ocorrem de forma institucionalizada por meio de aulas com uso de metodologias ativas registradas no plano de ensino e relatórios divulgados no portal interno da instituição.

Para o P-G, o intuito das capacitações é, obviamente, treinar/ capacitar o docente para que ele utilize as metodologias ativas na sala de aula. Afirmou que, na proposta de trabalho, procura incluir ao menos uma atividade de metodologia ativa por semestre/ disciplina.

O P-H, acredita que o processo de formação continuada favorece a proposta de trabalho, porém considera que, dependendo do perfil predominante

no grupo de aluno e as peculiaridades de algumas disciplinas, as aulas tradicionais apresentam melhores resultados, visando a retenção do conhecimento do aluno.

Para o P-I, a instituição, com suas ações, favorece a elaboração das propostas do plano de aula e plano de ensino, principalmente com as novas metodologias que a IES solicita que o professor utilize em aulas. De certa forma, há uma cobrança quanto ao uso de práticas inovadoras, porém, com o tempo, foi possível perceber que são metodologias fundamentais para inovar no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são aplicadas no curso, ressaltando, que é por iniciativa da IES, visto que poucos fariam de maneira voluntária. O professor também relatou que considera interessante a iniciativa partir da IES, embora em alguns momentos, o uso dessas metodologias foi imposto. No entanto, com o tempo, constatou-se que o aprimoramento de técnicas e práticas é fundamental para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o P-J, as metodologias são aplicadas através de delimitações de normas e procedimentos, porém em sua visão são fatores que auxiliam na função desempenhada.

O P-K alegou haver contribuição das ações organizacionais na elaboração da proposta de trabalho e que por meio do conhecimento adquirido é possível a melhoria do ensino e aprendizagem.

O mesmo foi identificado quando o P-L revelou que as ações organizacionais favorecem na elaboração da proposta de trabalho e que os processos são aplicados através de metodologias ativas praticadas de acordo com a disciplina e com o conteúdo do plano de ensino.

O P-M, afirmou que, com essas capacitações, a IES mantém seus docentes constantemente atualizados e em contato com metodologias de inovação, no caso, ativas, que são frequentemente utilizadas em sala de aula. Relatou que há favorecimento na elaboração da proposta de trabalho.

E, o P-N informou que aplica as novas metodologias ativas em algumas aulas, como forma do aluno entender melhor o seu papel e seu protagonismo sobre o conhecimento adquirido, afirmando, também, o favorecimento na elaboração do plano de aulas.

Os quatorze professores entrevistados, por unanimidade, responderam que há favorecimento das ações na elaboração do plano de trabalho e que os processos se desenvolvem com o plano de aulas, uma vez que as ações de formação para ação do docente contribuem para aprimoramento e trazem conhecimento de novas práticas metodológicas, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos relatos obtidos, outras informações ampliaram as respostas dessa pesquisa, como: a) metodologias inovadoras de ensino transformam a postura do aluno, favorecendo com isso, uma postura de protagonista, deixando de ser expectador, b) a IES possui salas específicas para desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino, c) reconhecimento da iniciativa da IES através das ações organizacionais para formação continuada, visto que poucos fariam de maneira voluntária, d) a proposta de trabalho depende do perfil de aluno, e em algumas situações, aulas tradicionais são mais produtivas.

No entanto, desde que se compreenda e respeite as diferenças individuais no processo de ensino, Lemes (2001), afirma que, pode ser a chave para um melhor aproveitamento de potencialidades do sujeito em seu processo próprio de aprendizagem.

Contudo, de forma geral, todos afirmaram que as ações organizacionais favorecem na proposta de trabalho.

Outra questão no roteiro das entrevistas com os professores no Curso de Administração, foi sobre a possibilidade de o docente propor ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em seu planejamento de trabalho, assim como, o questionamento sobre o ponto de vista e conhecimento destes instrumentos.

O P-A relatou ter conhecimento do PPC e DCN do curso e afirmou ser fundamental, pois o desconhecimento desses instrumentos o impossibilita de atingir os objetivos esperados e contribui de forma ineficaz na formação do graduando. Reforçou ainda que, sem contemplar o PPC a formação apresenta-se inadequada.

O P-B informou que conhece os instrumentos e que as DCN determinam quais são as diretrizes para uma determinada formação. Na elaboração do plano de aula, ocorre a aplicação do plano de ensino, tendo em vista as

diretrizes e planos pedagógicos, sobretudo no que tange o desenvolvimento de competências e habilidades para determinado perfil de egresso.

O P-C afirmou que os cursos estão passando por intensas transformações. Neste sentido, a ideia é dar mais dinamicidade, como por exemplo, fomentar nos alunos a ideia de inovação, acreditando que o ponto seja exatamente esse: executar, fazer, criar novos negócios. Essa nova ideia, em seu ponto de vista, é totalmente adequada e é um reflexo do advento da Indústria 4.0. As novas diretrizes impactam diretamente no desenvolvimento do PPC, havendo uma relação positiva entre ambos. Tudo está conectado: novas metodologias de ensino adequadas com as diretrizes curriculares e que refletem nos planos dos cursos e a maneira como o professor encara a nova sala de aula.

Já o P-D disse que os instrumentos são considerados elementos que compõem o plano de ensino da disciplina, fundamentando e norteando as ações a serem realizadas no decorrer de cada semestre e finalizou dizendo que os conhece.

O P-E retratou que sim, é possível propor ações, uma vez que o plano de ensino se encontra vinculado as DCN e ao PPC. Entretanto, ainda considerou que esses instrumentos deveriam ser mais explorados/divulgados entre os docentes, considerando desde o "por que" existem até chegar ao ponto de "como podem contribuir".

O P-F conhece os instrumentos e falou que todo semestre o Coordenador do curso os disponibiliza para os docentes. No planejamento do semestre é orientado a seguir as ações previstas nas DCN e PPC, porém tem a possibilidade de adicionar ao plano de trabalho ações que contribuam com as diretrizes recomendadas, desde que aprovadas pelo Coordenador.

Já o P-G, afirmou não conhecer os instrumentos. No entanto, o P-H respondeu positivamente quanto à possibilidade de utilizar os instrumentos na elaboração do planejamento de trabalho. Relatou que busca conciliar as normas presentes nas DCN com as metodologias de aulas capazes de contribuir na formação do aluno. Da mesma forma, procura agregar os objetivos do PPC com o plano de aula, visto que o instrumento aborda as relações da IES com a comunidade, como por exemplo capacitar o educando para o exercício de atividades profissionais.

Semelhante aos demais entrevistados, o P-H respondeu que conhece as DCN e PPC e informou ser membro do NDE – Núcleo Docente Estruturante. Considera fundamental o alinhamento com o PPC, já que o curso não pode ser olhado com fragmentações, mas sim priorizar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e, é possível encontrar essas informações nesses instrumentos, tendo-os como orientadores para a elaboração do plano de ensino e aulas.

O P-I declarou ter conhecimento dos instrumentos e acrescentou dizendo que eles balizam a abordagem no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a formação e atualização profissional do aluno e ainda, auxiliando no desenvolvimento individual de cada estudante.

. O P-J contou haver a possibilidade de propor ações com vistas aos instrumentos existente, principalmente através do PPC, que proporciona as diretrizes para o trabalho em sala de aula

O P-K também afirmou que há possibilidade de propor ações previstas nos instrumentos acadêmicos, desde que, o plano de ensino contemple as ações e ofereça ao docente a liberdade de aplicação em conformidade à capacidade dos discentes que formam a turma.

Em conversa com o P-L, informou ter conhecimento dos instrumentos, como também ser possível propor ações neles previstas e, completou afirmando que, o objetivo é desenvolver competências e habilidades de forma sistêmica e interdisciplinar da atividade, bem como aplicação adequada das legislações pertinentes.

Segundo o P-M, considerando as disciplinas que ministra, relatou ter como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades de forma sistêmica e interdisciplinar na atividade e afirmou ter conhecimento dos instrumentos e que é possível propor ações com aplicação adequada das legislações pertinentes

O P-N também respondeu positivamente quanto ao conhecimento dos instrumentos e a usá-los em seu planejamento de trabalho e, acrescentou que, costuma associar metodologias ativas com temas transversais possibilitando maior poder de atuação e criação dos alunos.

Em vista disso, constata-se que, dos quatorze professores entrevistados, um afirmou não conhecer os instrumentos institucionais, enquanto os demais

conhecem e fazem uso dos instrumentos para elaboração do plano de ensino e de trabalho, explorando o desenvolvimento de competências e habilidades que compõem o perfil profissional adequado, buscando formar cidadãos aptos para o mercado. Libâneo (2001) afirma que as mudanças atingem todas as áreas e também o sistema educacional e demandam adequação a interesses do mercado e à mão de obra desejada no processo de produção. E, de acordo com análise documental, o PPC de Administração tem como objetivo principal oferecer uma sólida formação na área, formar um profissional capaz de contribuir para o desenvolvimento do país e da região onde atua, com as habilidades e as competências necessárias para o exercício da profissão de Administrador, respeitando a ética e consciente da importância de suas ações para a promoção da cidadania.

A pergunta que finalizou as entrevistas foi sobre análises e/ou interpretação da condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre as ações organizacionais e a formação continuada do docente.

O P-A respondeu que interpreta como benéfica a relação existente entre ações organizacionais e formação continuada. Com relação a retenção de conceitos e procedimentos, afirmou que é dado grande ênfase com relação a transferência por meio das metodologias aplicadas, afirmou haver favorecimento e acredita que, de forma geral, auxilia na formação tanto do profissional quanto do graduando.

O P-B relatou ser este um ponto nevrálgico, um ponto complicador, pois muitas vezes, por questão de tempo e de engessamento de carga horária, isto fica a desejar. No entanto, disse que existe sim uma diferença entre o que o Centro Universitário e o curso propõe e o que docente põem em prática, de fato. Completou afirmando que são medidas que, aos poucos, são integradas à prática docente, modificando o fazer docente.

Na visão do P-C a relação entre as ações institucionais e a formação continuada docente é a forma adequada de transferência de conhecimento. Informou que as ações institucionais desenvolvidas são extremamente satisfatórias no ponto de vista da formação continuada do docente e, afirmou que, hoje, os alunos estão mais exigentes quanto às práticas pedagógicas e a forma como isso é tratado na instituição é totalmente eficaz.

Já o P-D respondeu ser possível observar a aquisição contínua de conhecimentos e a aplicação de atividades diversas por parte dos docentes, contemplando metodologias de ensino inovadoras e compartilhando essa prática com os demais colegas de trabalho, consolidando, assim, uma nova abordagem em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

O P-E informou acreditar na contribuição das as ações propostas na formação continuada docente, tendo como principal motivo a grande variedade de ações (palestras, minicursos, relatos de experiências), que possibilitam ampliar o horizonte de aprendizagem, gerando motivação por parte do docente, uma vez que há um amplo leque de opções que fomentam a formação continuada.

O P-F entende que na IES as ações organizacionais estão alinhadas e vem de encontro com a formação continuada docente, visto que a instituição realiza constantemente ações de capacitação e também possui um núcleo específico (NAIP) que auxilia os docentes. Acrescentou afirmando que o docente tem grande respaldo na busca de conceitos e fundamentos necessários à sua formação continuada.

Revelando concordar que a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre as ações institucionais e a formação continuada do docente tem logrado êxito na IES, o P-G contou que, a cada ano, no Fórum de Metodologias Ativas, docentes de diversas áreas têm a oportunidade de expor suas práticas no decorrer do semestre e observou que as metodologias ativas, realizadas na formação continuada docente, têm sido amplamente aplicadas.

Com sua análise o P-H assegurou constatar resultados, desde que a transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos ocorram adequadamente, com periodicidade e finalidade, impactando na formação do estudante.

O P-I relatou que a questão da retenção é um ponto variável em função do responsável por realizar/executar a capacitação, por exemplo. Relatou que a IES auxilia através da formação de núcleos específicos, como o NAIP – Núcleo de Assistência e Inovação Pedagógica - que oferece ajuda e apoio ao docente com materiais e conteúdos na parte de fundamentação teórica das novas metodologias. Em alguns momentos, para o professor, falta de prática de quem

conduz e aplica as capacitações. No entanto, quando replica em suas disciplinas, busca utilizar as metodologias ativas que exploram o lado prático, evitando ficar muito teoria e, reforça que, se não tiver domínio da aplicação correta do método, os resultados se perdem e são insatisfatórios. Contudo, de forma geral, o professor disse que há retenção e que o núcleo existente e as políticas de capacitações realizadas na IES favorecem o aprimoramento docente, classificando-as como boas e capazes de passarem o recado.

Para o P-J as ações organizacionais são efetivas, no entanto, afirmou que sua análise é limitada por atuar somente nesta IES, contudo, conceituou-as compatíveis com a busca de aperfeiçoamento.

Analisada como positiva a relação entre ações organizacionais e formação continuada, o P-K afirmou que proporcionam ao docente aprimoramento de seu conhecimento e, principalmente, melhoria nas ações em sala de aula, contribuindo na formação do aluno.

Na interpretação do P-L, a formação continuada deveria ser específica para a área de atuação do docente e, também, sugeriu que a estrutura das capacitações que ocorrem na IES fosse diferente. Relatou que a apresentação de metodologias aplicadas por outros docentes, deveria ser substituída e apresentadas com possibilidades de aplicação de metodologias por áreas específicas.

Os procedimentos adotados pela instituição no sentido de fornecer capacitações, no ponto de vista do P-M, provocam debates entre os próprios docentes, trocas de experiências e aprimoramentos, fazendo uma constante e positiva transformação de pessoas, e, finalizou, com uma análise otimista da condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre ações organizacionais e formação continuada docente.

E, por último, o P-N, em análise, explicou que, em sua interpretação quanto a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre ações organizacionais e formação continuada docente, existe um processo contínuo e dialético no qual o conhecimento aplicado é a síntese do processo. A práxis educacional entre instituição e docente se manifesta na realidade cotidiana na sala de aula através da construção do conhecimento na relação de protagonismo entre instituição, professor e aluno.

Assim sendo, o que se observa é que todos os professores responderam positivamente o questionamento, sendo que, ressalvas foram realizadas e analisadas, como: a) O professor que afirmou lecionar apenas na IES pesquisada, não tendo, porém, outra referência; b) O professor que considerou esse ponto como complicador, devido ao engessamento de carga horária, sobre o que a IES propõe e o que o docente realiza; c) O professor que relatou que a retenção é um ponto variável em função de quem realiza as capacitações; d) O professor relatou que considera relativa a retenção, dada a particularidade das disciplinas e que as capacitações deveriam acontecer por áreas específicas de formação.

Diante das respostas, entende-se que, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça na condição de retenção e transferência de conceitos, apropriação de fundamentos e procedimentos na relação e interação professor-aluno-instituição, Masetto (2012), na relação aluno-professor, menciona o uso de metodologias capazes de despertar o aluno para se envolver com a matéria estudada. Relata ainda que a docência, exercida em nível superior, exige domínio na área pedagógica, e que, geralmente, esse é um dos pontos mais carentes dos professores universitários brasileiros.

O Coordenador do Curso de graduação em Administração, ao ser entrevistado e convidado a falar sobre as ações organizacionais ligadas à formação continuada para ação do docente, relatou ter conhecimento, reconhece a clareza destas ações e ratifica que há cinco anos a IES aumenta a quantidade de capacitações oferecidas e incentivo ao treinamento dos professores. Anteriormente os programas de capacitação aconteciam em períodos de início de semestre letivo. Atualmente as ofertas acontecem ao longo do ano, proporcionando ao docente opções de datas para sua formação.

Quando questionado sobre a relevância das ações organizacionais no planejamento/proposta de trabalho docente, o Coordenador ressaltou a importância das ações e afirmou que, para os novos docentes no curso, essas ações são valiosas, principalmente para aqueles que não têm contato ou familiaridade com alguns termos e novas metodologias utilizadas na IES, e, sendo úteis também, para que os docentes tenham conhecimento de documentações necessárias no ensino superior.

Visto que as ações institucionais podem ou não favorecer o docente na elaboração de sua proposta de trabalho com a formação continuada, o Coordenador relatou o favorecimento das ações, uma vez que nota o uso das metodologias vistas na formação continuada promovida na IES. O fato do professor registrar, em relatório específico de metodologias ativas, o trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula, contribui para que o Coordenador adquira informações quanto dos docentes do Curso de Administração e, ao mesmo tempo, possibilita ao Coordenador o acompanhamento deste trabalho docente. No entanto, o Coordenador afirmou que, apesar da adesão pelas práticas ativas no processo de ensino e aprendizagem, observou também que, em algumas vezes, de maneira menos presente, os docentes participam destas capacitações, utilizando-as na execução de sua proposta de trabalho, cotidianamente.

Quanto ao planejamento de trabalho e possível proposta de ações prevista nas DCN e PPC, o Coordenador informou ter acesso aos instrumentos e responsabilidades quanto a elaboração do PPC. Relatou e reforçou a relevância do uso dos instrumentos, atrelados as capacitações, no momento em que os professores realizam o plano de ensino e trabalho de sua (s) disciplina (s), e, acrescentou ainda que, esta tarefa deve ocorrer de maneira contínua, integrada e refletida no dia a dia do trabalho do docente em sala de aula.

O Coordenador explicou que, no Curso de Administração, nas reuniões do colegiado e com seus professores, solicita que trabalhem com diversas metodologias, a fim de estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem, evitando que tenham a atenção dispersada. Considera fundamental que o docente socialize as ideias, conteúdo, conhecimento e conceitos, diversificando a metodologia, para que haja a assimilação do aluno, favorecendo-o em sua formação.

Ao ser indagado sobre a realização de análises no tocante a participação dos docentes no Curso de Administração na formação continuada proposta pelas ações organizacionais, o Coordenador considerou o número expressivo e de excelência quanto a participação de seus professores. Já, quanto a real efetividade em sala de aula, revelou observar que não acontece de forma

plena, alegando que, alguns professores, não utilizam as práticas aprendidas na formação em seu fazer pedagógico cotidiano.

E, para complementar, analisando todas as IES de maneira geral, o Coordenador relatou que as metodologias propostas em capacitações, talvez estejam distantes do público existente em sala de aula, onde nota que o perfil deste aluno está voltado para um ensino mais técnico e menos conceitual, havendo disparidade entre o que as IES propõem aos docentes, ou seja, não são condizentes com o aluno que irão ingressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interface entre ensino, trabalho, produtividade e mercado volta-se à formação eficiente de profissionais requisitados para atividades que contribuam para o desenvolvimento local e regional. Nesse sentido, é possível dizer que a Instituição de Ensino Superior (IES) tem interesse não apenas em formar o aluno no ensino superior, mas também em auxiliar em sua colocação no mercado de trabalho, haja vista o desenvolvimento e a prática de novas metodologias, visando preparar e despertar o aluno para a realidade, desafios e exigências do futuro.

Partindo da ideia de que o ensino passou por mudanças, é necessário adequar-se ao novo perfil de estudantes. Questões como: Que tipo de profissional queremos formar? O que é aprender nos dias atuais? Quais os desafios do docente no ensino superior? Quais ações e métodos possibilitam a construção do conhecimento e são necessários para o efetivo aprendizado do aluno para sua inserção no mercado de trabalho?

A presente pesquisa buscou mostrar e analisar a relevância das ações organizacionais na formação continuada para ação docente na Instituição de Ensino Superior (IES), privado, no curso de graduação em Administração e as suas influências, identificadas no âmbito deste trabalho. Considerando a formação continuada como uma capacitação frequente dos docentes como forma de aprimoramento para seu fazer pedagógico cotidiano, o intuito é habilitá-los para uma atuação em sincronia com o perfil do aluno presente na sala de aula. O estudo evidencia e revela a ampliação dos sentidos e significados da prática docente, sem, no entanto, o devido aprofundamento, seja por uma análise de conteúdos ampliados, seja por uma análise do discurso empregado, uma vez que o recorte metodológico aqui proposto procurou reduzir as dimensões da pesquisa. A pesquisa procurou também, identificar a influência das ações organizacionais na formação do docente e se estas favorecem a elaboração e proposta de trabalho.

Em virtude do que foi levantado e analisado é possível concluir que Coordenadores e professores do Curso de Administração, conhecem as ações realizadas e as identificam como benéficas para o trabalho, contribuindo através da aplicação de capacitações e aprimoramentos. Os novos métodos e

técnicas de ensino devem incitar a participação do aluno, tornando-o protagonista no processo de aprendizagem. Com a participação e envolvimento do aluno nesse processo é possível desenvolver raciocínio crítico, visão de futuro e visão de mercado, uma vez que, do ponto de vista deste estudo, demanda por profissionais capacitados e integrados às novas tendências nas diferentes áreas de atuação. Na medida em que o aluno participa de atividades organizadas pedagogicamente pelo docente, contemplando alternativas metodológicas e técnicas específicas de orientação em suas aulas, ele começa a estreitar as relações teóricas, conceituais e práticas, aproximando assim esse aluno da realidade, de competências e habilidades necessárias para formação profissional.

No entanto, para que o desenvolvimento do aluno ocorra, é preciso que o docente esteja preparado para conduzir e orientar o processo de aprendizagem. Um professor despreparado para lidar com alternativas metodológicas, com a forma do fluxo e velocidade das informações, precisa se aprimorar para que o processo de ensino não se esvazie de conteúdo, com sentido e significado para o aluno, produzindo um efeito desmotivador.

A relevância em elaborar uma formação continuada que esteja inserida na realidade cotidiana dos docentes pode alcançar melhores resultados quando proporcionadas e incentivadas por meio de ações organizacionais, pois conforme a hipótese de trabalho, é que o docente como profissional do ensino superior necessita de capacitação e aprimoramento, visando a uma permanente atualização teórico-metodológica para seu fazer pedagógico cotidiano. A gestão conhece a instituição, busca ensinar, agregar valores éticos e contribuir para a educação de seus alunos para que, no futuro, sejam cidadãos tecnicamente preparados, criativos e críticos, na busca da realização profissional e pessoal. Nesse sentido e no âmbito do presente trabalho no qual se tem como tese, que o profissional do ensino superior necessita de capacitação e aprimoramento permanentes, com foco técnico, teórico, metodológico e didático-pedagógico como instrumentos de qualificação para o seu cotidiano acadêmico. Conhecer os instrumentos e documentos⁷ que

⁷ Os instrumentos e documentos acadêmicos referidos são PPC (Projeto Pedagógico do Curso), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional), que configuram a documentação básica que fundamenta a proposta de formação.

compõem a matriz do curso é relevante para que o corpo acadêmico, no momento do planejamento de aula, apresente na prática pedagógica, a correlação entre a aula e o se espera do aluno ao se formar.

Este estudo, ao discutir essa questão envolvendo desde a proposta planejada e orientada tecnicamente com vistas a esta formação, teve entre seus principais objetivos, analisar e discutir a influência das ações organizacionais na formação continuada do docente, possibilitou uma averiguação detalhada por meio do levantamento empírico junto à coordenação e docentes sobre os procedimentos dominados e aplicados nesse cotidiano formativo. Nesse contexto, entre os objetivos específicos, estão aqueles que permitiram compreender e discutir o planejamento e proposta de trabalho docente em relação às ações organizacionais e verificar, no planejamento, a condição de retenção e de transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos para a interação entre ações organizacionais e de formação continuada proposta por essa Instituição de Ensino Superior (IES). A partir da análise e reflexão da prática docente, os sujeitos respondentes e participantes na amostra, abrangida pela aplicação do instrumento, teceram reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino, indagando sobre os fundamentos das mesmas e os postulados tácitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à formação profissional de graduandos da área de Administração.

Na busca da consecução dos objetivos, o instrumento dessa empiria revela que ao se indagar sobre o conhecimento da existência de ações institucionais de formação continuada docente, a frase característica entre os respondentes foi que as ações organizacionais têm como intuito aprimorar e capacitar professores e que a formação continuada docente tem como finalidade demonstrar a evolução e a tendência de novas práticas pedagógicas. Afirma que, além da atualização de novas práticas profissionais relacionadas com as disciplinas que os docentes lecionam, os professores devem buscar informações sobre tendências educacionais. Quanto à frequência com a qual as capacitações são oferecidas, o professor atestou ser no início de cada semestre.

Da mesma forma que nesse sentido as considerações convergem para confirmação da hipótese, há que se ponderar sobre momentos em que as

manifestações convergem para ponderações acerca das especificidades de áreas de conhecimento. Como por exemplo, no caso específico da referência às observações que dissociam as necessidades de compatibilização do saber jurídico e do saber administrativo pela via pedagógica no ensino.

A discussão voltada para aspectos mais técnicos das áreas envolvidas, o planejamento específico de cada disciplina ou matéria, as diretrizes e princípios estabelecidos para o curso e suas perspectivas de formação tendem a exercer um papel central nas condições de desenvolvimento formativo e seus objetivos. O instrumento utilizado trouxe a questão: No seu planejamento de trabalho é possível propor ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Pedagógico do Curso (PPC). Você conhece esses instrumentos? Sintetiza o pensamento do universo estudado sobre o assunto a resposta representativa a seguir: (...) Os instrumentos são considerados elementos que compõem o plano de ensino da disciplina, fundamentando e norteando as ações a serem realizadas no decorrer de cada semestre. Observa-se, nesse contexto, que a informação e o dado sobre questões de ordem técnica e o planejar das ações estão evidentes, porém há que se perceber a ausência de um domínio sobre o fazer pedagógico para esse cotidiano, ou mesmo, uma dinâmica mais específica e pedagogicamente dirigida para “a aula” em si. O que faz com que este fazer pedagógico cotidiano, em geral, se torne discrepante de objetivos de aprendizagem cognitivamente orientados.

No contexto e dimensão pedagógica dessas discussões e análises, a indagação de como é analisada e/ou interpretada a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre as ações institucionais e a formação continuada do docente, a amostra estudada revela que entende que as ações organizacionais estão alinhadas e vêm de encontro com a formação continuada docente, visto que a instituição realiza constantemente ações de capacitação e também possui um núcleo específico (NAIP) que auxilia os docentes. Acrescenta afirmando que tem respaldo na busca de conceitos e fundamentos necessários à formação continuada. Mostra também, que a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre as ações institucionais e a formação continuada do docente tem sido bem recebida pelas diferentes áreas

envolvidas nesse processo de capacitação frequente. Entre outros, no Fórum de Metodologias Ativas, os docentes de diversas áreas têm a oportunidade de expor suas práticas no decorrer do semestre e observou que essas metodologias, realizadas enquanto formação continuada, têm sido aplicadas. Além disso, assegurou constatar resultados satisfatórios quando aplicadas adequadamente.

Nesse sentido, os estudos recentes, não só na área da Psicologia como na área de linguística e linguística aplicada, indicam uma estreita relação entre afetividade orientada para o objeto do conhecimento e a cognição. Esses estudos evidenciam que, no cotidiano da escola, “a afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento racional” (Rossini p. 9, 2001). Afirma ainda o autor que, em geral, um mesmo aluno envolvido nas atividades de sala de aula não terá rendimentos satisfatórios nas atividades propostas se o seu sentir não estiver devidamente envolvido. As dimensões de retenção e transferência de conhecimento implicam certo domínio relativo à habilidades e competências cognitivas que prescindem de maturidade oriunda de processos cognitivos superiores, que tendem a equilibrar-se com o tempo e envolvimento do indivíduo em permanente interação com o objeto.

Essas questões, parecem não ser fundamentais, segundo os sujeitos respondentes, para sua ocorrência. O que leva a inferir, salvo melhor análise, que a percepção do aprimoramento técnico e funcional ocorre tão somente com o fazer pelo fazer. Assim, se torna importante compreender que, a partir da prática docente que revela saberes plurais e heterogêneos, como frutos de nossa história social e cultural, percebe-se a concepção do papel docente, o papel do aluno, o do conhecimento, o da aprendizagem, o do ensino, da metodologia de ação e da avaliação. A partir dessas concepções os fragmentos aqui recolhidos, devido às características do instrumento utilizado para a coleta de dados, possibilitou um entendimento melhor da complexidade da prática docente e a necessária ampliação de seus sentidos e significados. Os professores afirmaram, em suas interações, que o conhecimento ajuda o aluno a compreender, usufruir e intervir na realidade, com os conhecimentos retidos e participantes de suas competências e habilidades em seu fazer profissional.

O ensino superior por suas peculiaridades e, por ter seu corpo docente, formados de maneira distante das necessidades didático-pedagógicas

implicitamente exigidas para a docência, não permite, por vezes, que este profissional atenda a dimensões intrínsecas e até subjetivas lhes são exigidas. Em geral, trazem a concepção sobre o papel do aluno, enquanto sujeito em formação, teoricamente predisposto à aprendizagem por meio da ação intencional do professor. Essa predisposição à aprendizagem requer o estabelecimento de vínculos que a favoreçam a autonomia a ser conquistada pelo aluno que precisa ser orientada pelo professor. Dessa forma, acredita-se que os alunos precisam se envolver com os objetos de conhecimento para que a aprendizagem ocorra. Acredita-se também que, para ensinar é preciso que se dominem os conhecimentos de sua área de atuação, articule-os aos saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e pessoais e motivem os alunos, por meio de suas estratégias. A metodologia de ensino e aprendizagem é compreendida como um conjunto de ações intencionalmente pensadas com finalidade de se alcançar determinados objetivos. Traz em si, a necessidade de interação/conexão/vínculo na promoção do acesso aos conhecimentos em questão.

A discussão e análise aqui apresentadas, mostram que a complexidade e dinamicidade do cotidiano formador em um curso de nível superior é maior que aquilo que emerge naturalmente a partir de investigações dessa natureza. A hipótese de pesquisa e a tese proposta para o presente estudo, são reveladoras dessa complexidade e, por si, embora validadas e efetivamente comprovadas, não apresentam nenhuma possibilidade no sentido do aprofundamento dessas temáticas que são de fundamental importância para o referido processo formador. A referida tese proposta de que o profissional do ensino superior necessita de capacitação e aprimoramento permanentes, com foco técnico, teórico, metodológico e didático-pedagógico como instrumentos de qualificação para o seu cotidiano acadêmico, expõe de forma absolutamente clara essa complexidade e a necessidade de outros estudos que possibilitem o aprofundamento devido, uma vez que, essa questão tem a cada dia sido colocada como uma “cobrança” permanente às instituições formadoras. O âmbito dessa pesquisa, alerta para essa necessidade e efetividade, visto que, a complexidade exigida pelo mercado de trabalho para esses profissionais tem sido continuamente elevada e, faz com que, necessitem de domínio cognitivo e habilidade aprimorados frequente e permanentemente. Para além de todo o

exposto, desenvolver nos docentes do ensino superior condições para que trabalhem a condição de um aprendizado permanente nos futuros profissionais da área de Administração além de capacidades mediadoras de conflito e de resolução de problemas, é o trabalho que se espera desse docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. B; ALONSO, Myrtes; VIEIRA, Alexandre T. **Gestão Educacional e Tecnologia**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. *Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ALONSO, Myrtes. *O Trabalho Coletivo na Escola e o Exercício da Liderança*. VIEIRA, Alexandre Thomas, ALMEIDA, Maria Elizabeth B., ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ALONSO, Myrtes. *Autonomia da Escola e Participação*. VIEIRA, Alexandre Thomas, ALMEIDA, Maria Elizabeth B., ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- AMARAL, Maria Teresa Marques. **Práticas educativas informatizadas**. IN: ALMEIDA, Fernando José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B.de (coord.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: Microsoft e PUS-SP, 2006.
- ANDRADE, Rui Otávio B. de; AMBONI, Nério. **Diretrizes curriculares para o curso de graduação em administração: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BAETA, Adelaide Maria Coelho Baeta; LIMA, Reginaldo de Jesus. *Revista de Administração da UNIMEP – Janeiro/ Abril – 2007, v. 5, n. 1. Página 45*. Endereço eletrônico: <http://raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/25>
- BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92) / Pierre Bourdieu; [edição estabelecida por Patrick Champagne... [et

al.]]; tradução Rosa Freire d'Aguiar — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvesco-la/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 43. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>> Acesso em 10 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>> Acesso em 10 de maio de 2018.

CEPAL – UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transFormación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, 1992. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>> Acesso em 05 de maio de 2018.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 2002.

CFA. **Coordenador gestor**. 2007. Disponível em: <www.cfa.org.br/download/gestor/index.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 88. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988?ref=serp-featured> Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

COLOMBO, Sonia Simões. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

COSTAS, José Manoel Moran. **Gestão Inovadora com Tecnologias**. VIEIRA, Alexandre Thomas, ALMEIDA, Maria Elizabeth B., ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2007.

CNE/CES Nº 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em 04 de abril de 2019.

DOURADO, Luís Fernando. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília, DF. – 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em 10 de maio de 20018.

DOMINGUES, F.M. de O. e Lima, M.C.L. 2017. **Inovação acadêmica em IES privadas - proposição de um framework**. Anais do Congresso XLI Enanpad, São Paulo, SP, Brasil.

DRUCKER, P. **A nova sociedade das organizações**. In: HOWARD, R. (Org.) Aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ELIOT, Thomas S. **Educação Comparada: Panorama Internacional e perspectivas** – vol 2. Organizadores Robert Cowen, Andreas M Kazamias e Eliane Unterhalter.

FRANCO, Édson. **Funções do Coordenador de curso: como construir o Coordenador ideal**. Brasília: ABMES, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FLEURY, Maria T. Leme. **Estórias, mitos, heróis - cultura organizacional e relações de trabalho**. RAE -Revista de administração de empresas. Rio de Janeiro, v.27, n.4, out./dez. 1987.

GATTI, Bernadete A.(org.); SILVA JUNIOR, Celestino; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. Parte II – item 4: GATTI, Bernadete A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: José Claudinei Lombardi; Demerval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 45-60.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. et al. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.3, n.4, jan/jun. 2009. Disponível em <http://esforce.org.br>.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: José Claudinei Lombardi; Demerval Saviani; José Luis Sanfelice. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 45-60.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada dos Professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____ **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ **La formación del profesorado.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

LEMES, Sebastião de Souza. Os Estilos Cognitivos da Dependência e Independência de Campo na Educação: uma trajetória conceitual na direção do ensino e da aprendizagem. MONTEIRO, Sueli Ap. Itman Monteiro; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza; MUZZETTI, Luci Regina (Orgs.). **Educação na Contemporaneidade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASE – Lei 9394/96 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 1.ed. Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2008.

MABA; Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. **A Autoavaliação Institucional no Processo de Tomada de Decisão em IES: Estudo de Caso das Faculdades SENAC/SC.** Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/09.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** 2.ed. São Paulo, 2008

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. **Gestão Pedagógica de Cursos de Graduação – a instituição de Educação Superior como espaço de Formação Contínua de Professores e gestores acadêmicos.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/270.pdf

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. Ed. São Paulo: Summus, 2012.

MAZZURANA, Josias E. Julierme; JUNG, Carlos Fernando. **Um modelo aplicado à melhoria dos processos de planejamento estratégico e autoavaliação em Instituições de Ensino Superior Privadas.** COLÓQUIO, v. 11, n. 1, p. 167-191, 2014. Disponível em: seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/103. Acesso em: 02 de maio de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/719-3630-2-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/719-3630-2-PB%20(5).pdf) Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/ces_23_2005.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

MEYER JÚNIOR; Victor; SERMANN, Lúcia I. C; MANGOLIM Lúcia. **Planejamento e Gestão estratégica: viabilidade nas IES**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8 a 10 de dezembro de 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC- ABRASCO, 1994.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. - **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Uma formação para refazer os pactos de convivência. KOGA-ITO, Cristiane Yumi, DE LUCA, Tania Regina (Orgs.). **Escola UNESP de Liderança e Gestão: Instrumento para Excelência da Gestão Institucional**. 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e Produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998.

PAZETO, Elizio Antônio. **Participação: exigências para qualidade do gestor e processo permanente de atualização**. vol. 17, nº 72. Em aberto, Brasília: 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Paquay, Léopold; Altet, Marguerite. –

Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP.2003.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RANGEL, Mary. **Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências**. Revista Olho Mágico. [s.l.], v. 8, n. 3, set./dez. 2001.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____ **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

_____ **Gestão da Educação na América Latina – Construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____ **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abril, 2009.

SBORGIA, Renata C. **Responsabilidade acadêmica do gestor**. São Paulo: Madras, 2012.

SENGE, Peter. **Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível**. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

SILVA, Marise Borba de; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SILVA, Heloísa H. R.; SARRACENI, Jovira M. **Gestão Universitária: Liderança e Princípios Pedagógicos**. Universitari@ - Revista Científica do Unisalesiano. Lins – SP, ano 3, n.6, jan./jun./2012.

VIANNA; Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Estratégico e Participativo: elaboração, fatores facilitadores e dificultadores de sua implantação na universidade**. In: TAMAYO, Horácio V. B. Planejamento Estratégico em Universidades e América Latina. Revista Gestão Universitária da América Latina Revista GUAL, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 257- 277, jan. 2016. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8-10 dezembro 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIDD, Joe; BESSANT, John; PAVITT, Keith. **Gestão da Inovação**. 3.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2008

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas:Papirus, 2008.

VERAS, Marcelo. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Sistemas de Informação e Comunicação: Apoio à Aprendizagem Coletiva na Escola. VIEIRA, Alexandre Thomas, ALMEIDA, Maria Elizabeth B., ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

YIN, Robert K; **Applications of case study research**. Bervely Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

_____ **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

_____ **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista realizada com os professores do Curso de Administração da IES estudada

O trabalho realizado pelo docente é retratado através do conhecimento adquirido com sua formação, experiências e habilidades desenvolvidas em suas vivências. O Centro Universitário tem feito ações sobre a formação continuada docente.

1. Você tem conhecimento que isto ocorre na IES? Ao seu ver qual a finalidade e com qual frequência ocorrem?

2. As ações institucionais podem ou não favorecer o docente na elaboração de sua proposta de trabalho através dos processos de formação continuada. Como são aplicados estes processos e como se desenvolvem no Curso?

3. No seu planejamento de trabalho é possível propor ações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e no Plano Pedagógico do Curso (PPC). Você conhece esses instrumentos? Explique seu ponto de vista.

4. Como você analisa e/ou interpreta a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos entre as ações institucionais e a formação continuada do docente?

ANEXO B – Roteiro para entrevista realizada com o Coordenador do Curso de Administração da IES

1. Fale sobre as ações institucionais quanto a formação continuada do docente.

a) Você as conhece?

b) São claras?

c) Se ocorrem, qual a frequência e de que forma?

2. Relate a relevância das ações institucionais no planejamento/proposta de trabalho docente.

3. As ações institucionais podem ou não favorecer o docente na elaboração de sua proposta de trabalho através da formação continuada. Como isso ocorre no Curso?

4. Em um planejamento de trabalho é possível propor ações previstas nas DCN's como no PPC. O senhor conhece tais instrumentos?

5. Cite como o Curso de Administração mensura a condição de retenção e transferência de conceitos, fundamentos e procedimentos através do viés entre as ações

6. Mencione sobre análises realizadas quanto a participação dos docentes do Curso na formação continuada proposta pela IES e sua real efetividade em sala de aula.