



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA BORGES ANDRADE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO DA UEFS

Feira de Santana

2018

ANDRÉIA BORGES ANDRADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AUTONOMIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE
ADMINISTRAÇÃO DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação, sociedade e culturas, Linha 2 – Culturas, formação e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana – BA

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

A565r Andrade, Andréia Borges

Representações sociais de autonomia e suas implicações na prática docente de professores de Administração da UEFS / Andréia Borges Andrade. - 2018.

107f.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Prática de ensino – Universidade Estadual de Feira de Santana. 2. Autonomia do estudante. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA BORGES ANDRADE

“REPRESENTAÇÕES DE AUTONOMIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA UEFS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 24 de setembro de 2018

Prof. Dr.ª Marinalva Lopes Ribeiro – Orientadora - UEFS

Prof. Dr.ª Nilma Margarida Castro Crusoé - Primeira Examinadora - UESB

Prof. Dr.ª Mirela Figueiredo Santos Iriart - Segunda Examinadora - UEFS

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso de Oliveira - Terceiro Examinador - UEFS

RESULTADO: APROVADA.....

Dedico aos meus pais, José (*in memoriam*) e Mônica, por terem motivado os filhos trabalhadores-estudantes de cursos noturnos a superarem o cansaço, porque ambos acreditavam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por toda força protetora que nos envolve, conduz, protege e nos permite realizar incríveis experiências evolutivas.

Sobre as minhas experiências, eu considero que a alegria sentida, quando eu inicio algo desejado, deva ter a mesma intensidade quando o ciclo se encerra. Nesse sentido, estou feliz e grata por ter iniciado e estar finalizando o Mestrado em Educação. Nesse percurso, fui rodeada por pessoas especiais, algumas estão comigo há muito tempo, outras são conquistas mais recentes, para todas essas pessoas, aminha gratidão.

Agradeço aos meus pais Mônica e José (*in memoriam*) por ensinarem aos filhos que o melhor caminho é o do conhecimento e não medirem esforços para tal. Dona Mônica, que até os dias de hoje, com 83 anos e filhos criados, ainda pergunta preocupada: “O que a orientadora está achando do que você tem escrito? Como foi o encontro? A professora gostou de seu trabalho? Como foi a aula hoje? Nossa! A professora dessa disciplina passa muito trabalho, não é?” Muito obrigada, Zinha!

Agradeço aos meus irmãos, parceiros nesta existência. Obrigada por fazermos dos compromissos individuais, compromissos de todos.

Agradeço à professora Marinalva, que ao longo do processo fomos aos poucos nos conhecendo e aprendendo a conviver. Seu apoio e seus conhecimentos foram fundamentais. Muito obrigada!

Agradeço à equipe NEPPU, que me acolheu e incentivou durante todo processo, em especial às professoras: Marinalva, Lucile, Ana Carla e Cenilza.

Agradeço a Daniela Oliveira e Daniela Cristina, parceiras do NEPPU, obrigada pela amizade e incentivo.

Agradeço aos professores do mestrado: Marinalva, Antônia, Malena, Mirela e Miguel. Gratidão pela oportunidade que tive de aprender com vocês.

Agradeço à professora Ludmila Cavalcanti, coordenadora do mestrado.

Agradeço à equipe da secretaria do mestrado, Regina e Hélio, pela gentileza e disponibilidade de sempre.

Agradeço aos colegas da turma PPGE 2016. Cada um trouxe sua subjetividade, fomos interagindo, nos conectando e transformando as aulas em encontros especiais. Em vários momentos, as angústias e preocupações para conseguirmos conciliar trabalho, estudo e família cediam lugar aos risos. Foi muito bom aprender e sorrir com vocês.

Agradeço a Maria Santana, colega de turma, que por várias vezes se dispôs a me auxiliar, obrigada por sua amizade.

Agradeço a Rosângela, colega de turma e de orientação.

Agradeço aos docentes participantes que confiaram no nosso estudo e narraram suas experiências.

Agradeço aos colegas de trabalho da UEFS pelo apoio e incentivo, em especial a Carlos Eduardo, Marcelo, Fátima, Amanda e Lêda.

Por fim, a todos que me incentivaram durante essa caminhada: **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um estudo desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cujo objetivo foi compreender, mediante as representações de professores do Curso de Administração dessa universidade, como a prática docente de tais sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes. A pesquisa do tipo qualitativa, foi fundamentada em princípios da Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 1978, 2005; JODELET, 2001). Os dados foram produzidos mediante a entrevista semiestruturada aplicada a 6 docentes do referido curso e analisados com alguns pressupostos qualitativos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Morin (2000, 2002), Freire (2016a, 2016b, 2016c) e Zabala (1998, 2002, 2010) deram a sustentação teórica à análise dos resultados. As principais conclusões apontam que a maioria dos docentes considerou ser difícil modificar as representações dos estudantes e fazê-los reconhecer que podem ser sujeitos autônomos e autores de suas vidas. Parte dos professores declarou que autonomia corresponde ao sujeito ter consciência de si e do seu papel nas relações que estabelecem. Outros representam a autonomia como uma competência nata, portanto, que não sofre influência da prática docente. Há docentes com práticas coerentes com os pressupostos do paradigma da complexidade na medida em que se esforçam para desenvolver atividades que propiciam a criticidade e a autonomia dos estudantes em sala de aula. Também ficou evidente nas representações dos docentes que o perfil do estudante do noturno tem mudado, muitos são trabalhadores com pouco tempo para o estudo, com dificuldade em leitura, descomprometidos com o curso e sem os conhecimentos prévios necessários ao desenvolvimento das aprendizagens dos novos conteúdos. Tal realidade dificulta a atuação dos docentes. Alguns reconhecem que suas estratégias de ensino não têm possibilitado uma aprendizagem significativa, sendo questionadas pelos discentes, o que pode indicar que eles têm refletido sobre suas representações e práticas. Esse contexto contribui para o sofrimento docente. Apesar dessa problemática em tela, alguns docentes apresentam uma prática docente alinhada com as dificuldades dos estudantes, buscando a autonomia de tais sujeitos mediante a pesquisa, o estímulo à leitura, as visitas técnicas, o diagnóstico da realidade, o debate, o estímulo à reflexão e a elaboração de propostas de intervenção na realidade. Por fim, o estudo apontou a necessidade de ampliação de políticas institucionais para a formação pedagógica do professor bacharel.

Palavras-chave: Prática docente. Autonomia. Representações Sociais. Pedagogia universitária

ABSTRACT

This paperwork is the result of a study developed in the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual of Feira de Santana (UEFS), which aims to understand, through the representations of teachers of the Administration Course, as the teaching practice of such subjects contribute to the formation of students' autonomy. In order to reach the planned objective, a research of the qualitative type, based on principles of the Theory of Social Representations - TSR (MOSCOVICI, 1978, 2005; JODELET, 2001; ALVES-MAZOTTI, 1994) was carried out. The research instrument used was the semi-structured interview (MINAYO, 2010), applied with 06 teachers of this course. The data obtained were analyzed from the theoretical conceptions of Morin (2000, 2002), Freire (2016a, 2016b, 2016c), Zabala (1998, 2002, 2010), among other scholars. For the analysis of the produced data, we used some qualitative assumptions of the Content Analysis (BARDIN, 2011). At the data processing stage, three categories were identified: the meanings of autonomy; the teaching practice and its epistemological assumptions; the profile of the student has as subcategory: the student of a night course. Among the main conclusions of this study, we emphasize: the majority of the teachers considered their difficult to modify the representations of the students and to make them recognize that they can be autonomous subjects and authors of their lives; other professors declare that autonomy corresponds to the subject being aware of himself/ herself and his/ her role in the relations that establish, as well as the capacity that the subject has to act with responsibility, consciousness, ethics and criticality; With regard to the strategies developed by the teachers of the Administration Course, some have advanced, using dramatic activities, field visits, reading and summary of texts, work in groups, case studies, which favor the formation of student autonomy. Still others remain in the well-known expositive and boring classes that do not contribute to the development of the autonomy of the trainees. It is good to say, in this respect, that the implementation of differentiated strategies will only be significant for the students' learning and to contribute to the autonomy of these subjects, when the teacher is aware of the epistemological basis that sustains his practice. In order for the Administration Course to actually contribute to students' autonomy formation, it would be necessary to implement collective actions, in which teachers and students r plan strategies that promote this purpose. Another aspect that this study evidenced is the need of implementing institutional policies for pedagogical training for bachelors.

Key-words: Teaching Practice. Autonomy. Social Representation. University Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CSE	Conselho Superior de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos IES – Instituições da Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária
NF	Núcleo Figurativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PARA INÍCIO DE CONVERSA... CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	12
2.1 AUTONOMIA: MINHAS INQUIETAÇÕES	12
2.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
2.3 BASES LEGAIS SOBRE O TEMA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO.....	18
2.4 QUESTÕES DE PESQUISA	21
2.5 OBJETIVO GERAL	21
2.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2.7 ENCONTRANDO UM CAMINHO...	22
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	24
3.2 O MÉTODO ADOTADO	26
3.3 CAMPO DE PESQUISA	27
3.4 SUJEITOS PARTICIPANTES	29
3.5 A ENTREVISTA E O PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	30
3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO	32
3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	33
4 O QUADRO CONCEITUAL QUE EMBASOU O ESTUDO	35
4.1 CONCEITOS DE AUTONOMIA	35
4.2. AUTONOMIA E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO SUPERIOR	38
4.3 A PRÁTICA DOCENTE E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA	39
4.4 DIÁLOGO POSSÍVEL COM AS ABORDAGENS TEÓRICAS PARA NORTEAR A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE	46
4.5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)	49
4.5.1 Representações Sociais	50
4.5.2 Objetivação e Ancoragem	54
4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	55
4.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	56
4.8 FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES AUTÔNOMOS EM TEMPOS DE COMPLEXIDADE	57
4.9 AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: DE SUA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS	58
4.9.1 A profissão do administrador	58
4.9.2 O que as teorias da administração dizem aos administradores?	59
4.9.3 O curso de Administração no Brasil	66

5 AS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES	70
5.1 PERFIL DO ESTUDANTE	71
5.2 SENTIDOS DE AUTONOMIA	78
5.3 PRÁTICA DOCENTE E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho dissertativo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Educação, sociedade e culturas, Linha 2: Culturas, formação e práticas pedagógicas –, da Universidade Estadual de Feira de Santana, cujo objeto é a formação da autonomia de estudantes a partir da prática docente dos seus professores, durante o Curso de Administração na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O objetivo dessa pesquisa é compreender, mediante as representações de professores do Curso de Administração da UEFS, como a prática docente de tais sujeitos contribui com a formação da autonomia de estudantes.

No primeiro capítulo, intitulado “Para início de conversa... construindo nossa problemática”, descrevemos a caminhada para construção do objeto de pesquisa, além de narrarmos sobre a nossa aproximação com o objeto, apresentamos os resultados de pesquisas sobre o objeto e destacamos alguns “vazios”. Na sequência, destacamos os objetivos do presente estudo e finalizamos apresentando a pertinência desta pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “Percurso metodológico desta pesquisa”, descrevemos o método adotado, o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, a entrevista semiestruturada, bem como seu procedimento de aplicação, a análise de conteúdo e as considerações éticas.

No terceiro capítulo, chamado “O quadro conceitual que embasou o estudo”, descrevemos alguns conceitos de autonomia, assim como suas possibilidades no ensino superior, destacando a prática docente e possíveis implicações para a formação da autonomia, a Teoria das Representações Sociais (TRS), as representações sociais no campo da educação, a formação do Administrador, ou de administradores autônomos em tempos de complexidade, diálogo possível com as abordagens teóricas para nortear a prática docente na universidade. Abordamos, de forma breve, algumas teorias da Administração e um sucinto histórico sobre Curso de Administração. Em seguida falamos sobre a profissão do Administrador.

No quarto capítulo, “As representações de docentes de Administração sobre a autonomia dos estudantes”, buscamos analisar os depoimentos dos participantes da pesquisa acerca do objeto, relacionando-os ao aporte teórico que norteia este estudo.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA... CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Neste capítulo, partindo da nossa experiência pessoal e profissional, relatamos inquietações e, por que não dizer, angústias em relação ao tema “autonomia”. Na sequência, contextualizamos o objeto de estudo, analisamos, em seguida, estudos sobre autonomia com especial atenção àqueles que a tratam como prática social de transformação de realidades. Apresentamos, também, as bases legais que dizem respeito à autonomia na educação, bem como o contexto em que a educação brasileira está envolvida. Por fim, traçamos objetivos e questões da pesquisa e anunciamos a pertinência de estudo que venha preencher os vazios epistemológicos sobre a autonomia na educação superior.

2.1 AUTONOMIA: MINHAS INQUIETAÇÕES...

Peço licença para, nesta seção, usar a primeira pessoa do singular. Nesse espaço, vou descrever minha aproximação com o objeto e como ele passou a ser importante para mim.

Sou a oitava filha de uma família de nove irmãos. Minha família migrou da cidade onde vivíamos por conta das constantes secas e, principalmente, pela precária situação da educação e economia local. As tensões entre as limitações de conhecimento – por que a cidade grande também era novidade para meus pais –, a pobreza e a busca por melhores oportunidades para os filhos eram inquietantes. Assim, cresci ouvindo minha mãe falar: “Temos que ter autonomia! Não podemos esmorecer, fraquejar, temos que ter coragem! Acreditar que as coisas darão certo; não se pode parar, vamos enfrentar a vida; pensar com independência! ”.

Palavras sábias! Pois o indivíduo autônomo, que sabe efetuar suas escolhas, torna-se apto a continuar aprendendo de maneira independente e permanente. Esse processo é cíclico e gradativo, pois, quanto mais são exercidas atividades que estimulem a autonomia, o indivíduo terá mais recursos conscientes para seguir gerando o conhecimento de forma livre e continuar aprendendo ao longo da vida (POZO, 2002; ZABALA, 2010).

Quando iniciei minha experiência docente, senti dificuldades em dar conta de tamanha complexidade, tinha certeza de apenas uma coisa: não queria ser uma professora conteudista, reprodutora de práticas e discursos. Contudo, minha formação em bacharelado em Administração não me dava suporte teórico para transpor tais dificuldades. Assim,

intuitivamente, ciente que o aporte teórico e conteudista não daria conta de trazer para sala de aula novos significados educativos, busquei suporte em autores como: Freire, Zabala, Tardif, Morim, somados a outros teóricos que estavam mobilizando meus ideais.

Provocada pelos teóricos citados, procurei identificar o contexto de vida dos estudantes a fim de ampliar o diálogo, com isso promover mudanças qualitativas em minha relação com os estudantes, além de estimular a interação do grupo. Com esses mesmos objetivos, busquei conhecer as orientações formativas para os cursos de graduação que o Ministério da Educação (MEC) costuma publicar para nortear as instituições de ensino. Nessa busca, encontrei, em mais de uma fonte, a necessidade de formação da autonomia dos estudantes do Curso de Administração, isso chamou minha atenção e despertou minha curiosidade.

Então, fui provocada a descobrir como eu poderia contribuir com a formação da autonomia dos estudantes de Administração. Mas, à medida que eu tentava buscar respostas, minha inquietação só aumentava, pois não conseguia compreender qual tipo de autonomia e quais teorias e metodologias poderiam promover a autonomia dos estudantes.

Tais inquietações foram silenciadas por um longo período, principalmente por falta de pistas para encontrar algumas respostas, somadas ao aumento das demandas profissionais e pessoais. Afinal, contribuir com o processo formativo de pessoas não é uma tarefa simplista. O trabalho docente requer um olhar atento para conhecer o ambiente sócio-político em que está inserido, conhecer os anseios, as individualidades dos sujeitos em formação e particularidades do grupo. Com isso, a atividade docente requer competências que ultrapassam as questões meramente instrumentais, especialmente relacionadas à promoção da aprendizagem dos estudantes e da autonomia de tais sujeitos, o que demanda a escolha de estratégias para dar conta de conciliar incertezas, singularidades, conflitos e, sobretudo, que os estudantes aprendam conteúdos próprios da profissão em formação.

No início de 2015, aproximei-me do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), grupo de pesquisa em educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS –, como colaboradora voluntária. Nessa minha participação, tive oportunidade de aprofundar as discussões sobre a temática para buscar maior aproximação com o tema, ao passo que as inquietações, temporariamente adormecidas, ganharam novos significados.

Com esse reflorescer da curiosidade epistemológica, mas também motivada pelo NEPPU, participei da seleção do Mestrado em Educação da UEFS, com o projeto de pesquisa inserido na linha de pesquisa 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas –, visando

compreender, por meio das representações de professores do Curso de Administração da UEFS, como a prática docente de tais sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes.

Posso assegurar que as motivações que me conduziram a tal objeto são, de certo modo, indissociáveis. De fato, seria realmente difícil afirmar em qual momento começaria e terminaria minhas motivações de caráter pessoal, social ou profissional, pois uma dialoga com a outra com muita leveza. Em minha trajetória social, compreendi que uma pessoa quando desenvolve sua autonomia consegue se relacionar com mais criticidade diante dos desafios vivenciados ao longo da vida. Sendo assim, a educação é um espaço que possibilita o uso de estratégias para formação da autonomia de estudantes.

Profissionalmente, acredito no poder transformador da educação humanizadora, pautada em uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo, que seja simultaneamente humanista, emancipadora e transformadora da realidade contra-hegemônica (BARBOSA, 2015).

Por fim, ou melhor, para começo, por acreditar em uma educação transformadora e libertadora, iniciarei, aqui, a uma viagem ao contexto social e político para situar a minha pesquisa. Motivações para tal envolvimento já apresentei. Quero, agora nessa caminhada, me fortalecer de argumentos teóricos para continuar essa utopia, afinal é ela que me faz caminhar.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O fenômeno da autonomia despertou em nós, como evidenciamos anteriormente, um interesse intrínseco, além da sua relevância acadêmica. Todavia, como sugere Sá (1998), um fenômeno necessita de transformação para que se constitua um objeto de pesquisa. Nesse sentido, vamos tentar clareá-lo e tentar analisar diferentes faces que ele apresenta, tendo em vista que tais fenômenos não podem ser captados por uma pesquisa científica de forma completa.

O tema autonomia tem sido debatido por teóricos como Morin (2002, 2006), Freire (2016b), Santos (1999) e Zabala (1998; 2010), que incentivam a realização de pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Ainda que seja no campo da educação, vale destacar que o tema autonomia é abordado sob diferentes aspectos. Por isso, para melhor delinear o objeto de investigação, realizamos um levantamento do tipo estado da arte sobre autonomia.

Em tal levantamento, foi feita uma busca em *sites* de produções científicas, como Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE –, portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes –, Scientific Electronic Library Online – Scielo –, portal do Ministério da Educação – MEC –, portal da UEFS, dentre outros, durante os anos de 2007 a 2017. A escolha desses *sites* foi em decorrência da importância de suas publicações para a comunidade científica e por estarem diretamente relacionados ao tema desta pesquisa. Dentre o material selecionado, inicialmente foram priorizadas as dissertações, as teses, pareceres legais e documentos institucionais, como o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI – e o Projeto do Curso de Administração, ambos da UEFS. Foram analisadas, também, legislações nacionais e documentos institucionais. Nessa análise, buscamos identificar as menções que cada documento faz sobre a autonomia na perspectiva formativa do discente.

Em relação às dissertações e teses, analisamos, a princípio os aspectos metodológicos, os objetivos, os resultados alcançados e a questão de pesquisa. Assim, pudemos confirmar que a proposta que norteia o presente estudo de fato não tinha sido contemplada em outra pesquisa.

No processo de busca, utilizamos os seguintes descritores: autonomia, autonomia do estudante, autonomia discente, desenvolvimento da autonomia, formação da autonomia, construção da autonomia, como desenvolver a autonomia, *la autonomía del estudiante*, representações de autonomia, *práctica docente e autonomía*. Selecionamos esses descritores por entendermos que poderiam dar pistas sobre as pesquisas realizadas a respeito do tema autonomia na educação superior.

Como resultados das buscas que abordam esse tema, verificamos que algumas pesquisas tratam da autonomia relacionada à área de saúde, enquanto outras de educação. Dentre as pesquisas em educação, a maioria se refere à autonomia do professor, a autonomia da unidade de ensino ou do discente da escola básica. A minoria está relacionada à formação da autonomia do sujeito na universidade, ainda assim, com abordagem de caráter teórico, por meio de pesquisas bibliográficas, ou tratando sobre a autonomia na modalidade de educação à distância. Não foi localizada nenhuma pesquisa científica que abordasse a representação de autonomia na prática docente.

O estudo de Carvalho (2015) se propôs a identificar e compreender as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes para a aprendizagem significativa e a promoção da autonomia. A partir do olhar dos alunos e dos professores, a autora evidenciou que as práticas

pedagógicas mais eficazes para desenvolver a autonomia dos estudantes são aquelas que levam alunos e professores a participarem de forma colaborativa a respeito do objeto do conhecimento. Assim, ambos são como coautores na busca do saber. Nas práticas pedagógicas dos professores investigados por Carvalho (2015), foi possível identificar a importância da profissionalização docente, ou seja, da formação docente para planejar aulas e aplicar estratégias eficazes para a promoção da autonomia. Em suas considerações, a pesquisadora critica a falta de formação pedagógica. Com isso, podemos perceber a importância da interatividade de professores e estudantes para a construção do conhecimento.

Amaral (2010) realizou um estudo para compreender como uma proposta metodológica, para o ensino de anatomia humana utilizando os princípios do educar pela pesquisa, da aprendizagem significativa e da aprendizagem significativa crítica, pode proporcionar a (re)construção do conhecimento e uma maior autonomia na aprendizagem dos alunos do curso técnico em Enfermagem. Concluiu que as estratégias aplicadas pelos docentes em sala contribuem para os estudantes desenvolverem a autonomia intelectual, ou seja, criam condições para estudarem e buscarem novos conhecimentos, aprimorando o raciocínio, associando seu saber com outras áreas do conhecimento, além de auxiliar na (re)descoberta da importância das relações interpessoais.

Wallesandra Silva (2009) pesquisou as possibilidades e contribuições de práticas, nas aulas de Física, que propiciem a autonomia. Ela afirma que as atividades, quando realizadas a partir do interesse do aluno, com direcionamento do professor, favorecem a participação ativa dos alunos, estimulando a autonomia.

Continuando com a nossa busca, verificamos que Pereira (2015), em sua pesquisa, dedicou-se a conhecer as práticas pedagógicas de professores bacharéis do curso de graduação em Administração. Ela observou que, de um modo geral, os docentes costumavam reproduzir estratégias utilizadas por outros professores, consideradas bem-sucedidas, como: aulas expositivas, *slides*, apostilas, livros, quadro branco e o estudo de caso. Assim, não há um planejamento estrategicamente pensado para turma. No que diz respeito aos desafios do professor do ensino superior ao exercer a docência, a pesquisadora aponta para a ausência de formação para a atividade docente. Para suprir as lacunas, os docentes procuram conciliar os conhecimentos teóricos trabalhados em sala de aula com a prática da sua atuação profissional, realizam visitas técnicas, palestras de empreendedores para socializarem suas experiências de sucesso, atividades nas quais o desafio é criar novos produtos ou serviços.

Moni (2013) pesquisou a formação profissional dos professores de Administração, aponta que a formação desses docentes é dissociada de um processo de formação pedagógica. Assim, através dos relatos dos pesquisados, a pesquisadora identificou que, diante das inúmeras demandas da profissão, os docentes, “[...] sentem-se perdidos, sem saber se estão fazendo a coisa certa, e sem saber como e onde buscar ajuda, e nem mesmo, se esta ajuda está disponível em algum lugar [...]” (MONI, 2013, 139). O que atenua a ausência da formação pedagógica é a experiência profissional prática na área de administração, portanto, o professor leva suas vivências para sala de aula.

Gomes (2007) partiu da premissa que falta ao professor de Administração clareza a respeito da sua atuação pedagógica. Entretanto, o pesquisador pressupõe que compete ao professor de Administração refletir sobre sua prática para identificar se os objetivos propostos no processo de ensino/aprendizagem estão sendo contemplados, bem como deve o docente refletir sobre as possibilidades para redimensionar o planejamento quando for necessário. Ele aponta ainda em sua pesquisa que as instituições de Ensino Superior têm, em seu quadro, docentes com conhecimentos técnicos, contudo, carentes de conhecimento pedagógico.

A prática pedagógica não consiste numa simples exposição de conteúdos. Se o docente não se encontra minimamente preparado para ministrar aulas com qualidade e segurança aos acadêmicos do nível superior, certamente não dará condições para que o aluno reflita seu aprendizado e se conscientize de seu papel como cidadão e profissional responsável nos diversos ambientes que o cercam. (GOMES, 2007, p. 171).

Outra pesquisa sobre autonomia que merece destaque foi realizada por Nardi (2010), embora o seu estudo não tenha sido desenvolvido no Ensino Superior, vale refletirmos a seu respeito. Nardi (2010) teve como objetivo verificar as concepções que um grupo de professores da rede pública estadual possui em relação à autonomia. Como conclusão, percebeu que o professor não tem entendimento sobre o significado ou a importância da autonomia para a formação do sujeito. Por isso, ao final da pesquisa, há indicação do quão é importante e necessário esse tema ser aprofundado na formação do professor.

Em síntese, verificamos que as pesquisas analisadas evidenciaram a importância da formação da autonomia do sujeito no processo educativo e, principalmente, a relevância da prática docente nesse processo. Entretanto, observamos também que a autonomia estudada nas pesquisas relatadas tem como enfoque o desenvolvimento de habilidades cognitivas, estudar com autonomia e para a realização das tarefas. Ao tempo que percebemos que é pouco debatido

como a prática docente pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, evidenciando a dimensão pessoal, social e crítica.

Então, para simplificarmos o fenômeno autonomia, transformando-o em nosso objeto de pesquisa, tivemos que dar mais alguns passos. Assim, para melhor cercar o objeto de estudo que nos preocupa – a autonomia dos estudantes universitários da área de Administração –, optamos por analisar o discurso oficial, o que faremos na próxima seção.

2.3 BASES LEGAIS SOBRE O TEMA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO

Analisamos alguns documentos vigentes sobre a educação relacionados com pontos que tratam da autonomia. Iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96) –, onde a autonomia é citada no Capítulo II: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, como objetivo do Ensino Médio (LDB 9394/96). As demais referências ao tema dizem respeito à autonomia institucional e não identificamos citação sobre o desenvolvimento da autonomia no Ensino Superior.

Dando prosseguimento, analisamos os pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior: CNE/CES 776/97 e o CNE/CES 583/200, o segundo substituiu o primeiro, ambos orientam as Diretrizes Curriculares para Curso de Graduação, apresentando alguns princípios que os cursos de graduações devem contemplar em seu desenvolvimento. Sobre isso, ao abordarem sobre a autonomia, a citação é repetida de forma literal nos dois pareceres: “estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (BRASIL, 1997, p. 1; BRASIL, 2001, p. 2). Ou seja, desde 1997, o Conselho Nacional de Educação já apontava a necessidade de o Ensino Superior contemplar, além dos conteúdos, a formação da autonomia dos estudantes de nível superior.

O Parecer CNE/CES 0134/2003 – Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Administração – indica que o projeto pedagógico de curso deve atentar para a formação de “[...] um profissional adaptável e com suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes [...]” (BRASIL, 2003, p. 2). Ou seja, o Administrador precisa estar em contínuo aperfeiçoamento científico, técnico, social e econômico. Dentre as competências necessárias para a formação desse profissional, podemos citar o desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com formulações,

desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações. Podemos perceber a ênfase apenas na dimensão profissional, as demais, como a pessoal, interpessoal e social não foram contempladas.

Outro fato curioso é que a Resolução CNE/CES 01/2004 e o Parecer CES/CNE 023/2005, que a retificou, ao instituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração não fazem menção à formação da autonomia do estudante. A Resolução CNE/CES 4/2005, substituta da Resolução CNE/CES 01/2004, também não faz referência à autonomia.

No âmbito institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011-2015) da UEFS, observamos o destaque para as autonomias: institucional, didática, acadêmica, bem como para a autonomia do sujeito em formação, em relação a esse aspecto, o documento afirma:

Formação ético-humanística e continuada em diferentes áreas de conhecimento, orientada para a autonomia, cooperação, solidariedade, inclusão, respeito à diversidade, tolerância e equidade social, no contexto dos princípios democráticos. (UEFS, 2011, p. 42).

Estímulo às práticas de auto-aprendizagem, estudo independente e autonomia do estudante, pela valorização de metodologias ativas para (re)construção de conhecimento e uso de tecnologias da informação e comunicação. (UEFS, 2011, p. 44)

Implementar ações que visibilizem as singularidades dos sujeitos nas suas práticas cotidianas, contribuindo assim para o exercício da autonomia na perspectiva da emancipação. (UEFS, 2011, p. 85)

Como vemos, no PDI da UEFS aparece registrado um desafio para a educação dessa instituição: superar o projeto conservador, no qual o estudante passivamente acata os direcionamentos dados pelo docente, simplesmente ouve, copia e reproduz. Aqui, o PDI propõe prática de auto-aprendizagem, estudo independente e a autonomia do sujeito aprendente via metodologias ativas. A sociedade necessita de modelos educacionais em que a teoria e a prática estejam voltadas para atender a formação pessoal e profissional dos administradores, de forma que tais indivíduos possam analisar as situações e as mensagens recebidas, desconfiar dos conteúdos, analisar as fontes, buscar a veracidade dos fatos e se posicionar frente a eles. Nesse sentido, percebemos que a UEFS, por meio do PDI, avança no projeto de humanização do sujeito, quando orienta que os cursos devem contemplar a formação ética, crítica e emancipada, em diálogo contínuo com os conhecimentos técnicos da profissão.

No Plano de Ações do PDI-UEFS 2017-2021, elaborado por meio “de escuta social” (UEFS, 2017, p. 1), embora não apareça o termo autonomia de forma explícita, observamos que o plano de ações buscou atender aos anseios da comunidade universitária na medida em

que fez uma “escuta social”, ou seja, foi construído de maneira democrática e não autoritária quando os dirigentes determinam o que deve constar nos planos de ação.

Em relação ao Projeto Pedagógico do Curso de Administração, ele aborda apenas a autonomia institucional e didática, mas não menciona a formação da autonomia do estudante. Como podemos observar nos trechos a seguir:

A UEFS é uma instituição pública e gratuita mantida pelo governo do Estado da Bahia sob o regime de autarquia especial com autonomia patrimonial, financeira, administrativa e didático-científica.

Manter a sua autonomia, funcionando independentemente dos interesses imediatos de grupos específicos. (UEFS, 2015, p. 17)

A organização curricular deve articular a teoria e a prática e se fundamentar na autonomia didática e flexibilidade estrutural e pedagógica, explicitadas pela Lei 9.394/1996. (UEFS, 2015, p. 18)

Atenção especial deve ser dirigida para a segurança, autonomia e assistência para o uso dos espaços físicos, móveis, edifícios, meios de comunicação e de informação, além da tradução das aulas para a Linguagem Brasileira de Sinais (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005) e dos textos, em Braille. (UEFS, 2015, p. 114)

Dentre os documentos citados, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento progressivo da autonomia do estudante por meio de práticas do ensino, quer dizer, fica subtendido que o professor, em sua prática docente, deve propiciar o desenvolvimento de tal competência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração destacam que o administrador em formação deve desenvolver sua autonomia para se “ajustar às necessidades emergentes”. Ou seja, a preocupação parece ser com um profissional sujeito e não crítico, pois esse seria capaz de governar a sua própria vida a partir de valores humanos, em outras palavras, aqueles valores que reconhecem o seu inacabamento, a eticidade que não transgrida a natureza humana, como nos ensinou Freire (2016).

Na análise do PDI da UEFS (2011-2015), percebemos um avanço, o que difere dos documentos citados anteriormente. Esse documento da UEFS enfatiza a formação ético-humanística dos estudantes, realçando, dentre outros valores, a autonomia, a prática de autoaprendizagem, o estudo independente e o exercício da autonomia no sentido da emancipação, aspecto que buscamos entender neste estudo a partir das práticas dos professores do Curso de Administração. Entretanto, o Plano de Ações do PDI-UEFS (2017-2021) não explicita o termo autonomia, o que exige de cada curso a tomada de posição ao elaborar seu projeto de curso, a fim de não deixar tal lacuna.

Quando analisamos o Projeto Político do Curso de Administração (2015), não percebemos que o termo autonomia seja citado de forma explícita, todavia, esse documento

deixa implícito, em uma das suas metas, a emancipação do administrador a ser formado e a necessidade de ele ser consciente e responsável, o que, segundo nosso entendimento, são características do sujeito autônomo. Além disso, fica nítido que esse documento está alinhado com o PDI da UEFS, na medida em que mostra uma preocupação com o comportamento ético, quando relaciona as competências e habilidades que serão desenvolvidas durante a formação do administrador, dentre as quais lidar com as incertezas e pautar-se nos princípios da ética profissional, de modo a propiciar o bem-estar da sociedade e refletir criticamente sobre sua própria atuação profissional.

Diante dos vazios evidenciados nas pesquisas e documentos analisados, traçamos como problema norteador desta pesquisa: Como a prática docente dos professores do Curso de Administração da UEFS pode contribuir com a formação da autonomia dos estudantes?

Para responder essa questão, traçamos algumas questões de pesquisa e objetivos.

2.4 QUESTÕES DE PESQUISA

- a) Quais representações de autonomia têm os professores do Curso de Administração da UEFS?
- b) Qual a base epistemológica que orienta a prática docente dos professores do Curso de Administração?
- c) Qual a relação entre as estratégias desenvolvidas pelos professores do Curso de Administração e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?

2.5 OBJETIVO GERAL

Compreender, mediante as representações de professores do Curso de Administração da UEFS, como a prática docente de tais sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes.

2.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar as representações de autonomia dos professores do Curso de Administração da UEFS.

- b) Investigar, mediante as representações dos professores do Curso de Administração, a base epistemológica que orienta a prática docente de tais sujeitos.
- c) Analisar as estratégias desenvolvidas pelos professores do Curso de Administração.

2.7 ENCONTRANDO UM CAMINHO...

Partindo das motivações preliminares, da análise de documentos oficiais pertinentes ao tema e da leitura analítica de algumas pesquisas já realizadas por outros autores, percebemos o caráter científico que o objeto de estudo de nossa pesquisa tem recebido. Isso nos deixa confiantes quanto à relevância desta pesquisa, pois percebermos que o tema se mostra importante para outros pesquisadores e para a comunidade acadêmica, especificamente aquela envolvida com a formação de profissionais na área de Administração.

Enfim, confirmamos nosso caminho aspirado desde o início, pois nesse processo foi percebida a ausência de estudos sobre a formação da autonomia do estudante no Curso de Administração, a partir da perspectiva de análise da prática docente, o que confere ao presente estudo certo caráter inovador.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) –, ela apresenta como pertinência social: contribuir com a reflexão da prática e sobre a prática docente, a fim de que os professores do Curso de Administração, especialmente aqueles que não receberam uma formação pedagógica, possam centrar o ensino na aprendizagem dos estudantes, utilizando estratégias ativas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos administradores em formação. Esta pesquisa é pertinente porque, do ponto de vista científico, pode contribuir com a ampliação de conhecimentos no campo da autonomia do estudante e da prática de ensino de professores que atuam especificamente no Curso de Administração e que tenham formação em bacharelado. A pesquisa certamente aportará novos conhecimentos ao campo da Pedagogia Universitária, um recente campo de estudos que precisa cada vez mais aprofundar e expandir, a fim de que a formação de profissionais na universidade esteja comprometida com aprendizagens significativas, relacionadas com a vida pessoal e profissional dos cidadãos, contribuindo para que eles sejam autônomos, éticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Do ponto de vista social, a pesquisa poderá contribuir com a reflexão dos professores do curso sobre a necessidade da formação da autonomia dos estudantes, futuros profissionais. Por fim, do ponto de vista pessoal, concluir o mestrado vai contribuir para a nossa própria formação e, conseqüentemente, nossa própria prática profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo objetiva descrever o percurso metodológico da pesquisa, iniciando com breve reflexão epistemológica. Em seguida, serão descritos os instrumentos e os procedimentos de coleta e produção de dados, os sujeitos participantes, o lócus da pesquisa e a técnica pela qual os dados foram analisados: a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). O capítulo finaliza apresentando considerações sobre as questões éticas que envolvem o estudo.

3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Paradigmas, segundo Khum (2007), precursor do uso deste termo, são pressupostos científicos, crenças, valores e técnicas partilhadas por membros de uma determinada comunidade científica. Os paradigmas orientam os cientistas na busca de respostas para os problemas apontados pelas ciências, ou seja, são um modelo, compartilhado por um grupo em determinado período, que tem como objetivo nortear a compreensão de uma dada realidade. Entretanto, esse compartilhamento de ideias não significa que seja absoluto, um paradigma pode ser aceito por um grupo, mas contestado por outro, simultaneamente. Contudo, quando um paradigma, ou modelo, passa a ser muito contestado, deixando de corresponder às expectativas do grupo, entra em crise, ele passa a ser superado por outro modelo, acontecendo, assim, as chamadas “revoluções científicas”.

Essas “revoluções” são provocadas pela própria sociedade quando demonstra insatisfação com os métodos e instrumentos de investigação científica, em decorrência disso, ela postula novos valores e concepções norteadoras para investigação (SANTOS, 2008). Então, um paradigma é adotado por um cientista ou pesquisador a partir das adesões conceituais, teóricas e metodológicas que utiliza em seus trabalhos, desse modo o identifica como membro de uma determinada comunidade científica. Morin (2000, p. 40) atualiza o conceito de paradigma ao afirmar que “[...] os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias, sem que estejamos conscientes de nós mesmos”.

Santos (2008) ressalta que estamos vivenciando uma irreversível crise de paradigmas. Segundo ele, na atualidade, coexistem duas concepções epistemológicas em permanente

conflito: de um lado, o paradigma tradicional, questionado por seu caráter newtoniano-cartesiano que defende a fragmentação do conhecimento, o tecnicismo e a racionalidade, só admite o conhecimento científico comprovável e os saberes divididos e compartimentados, entre outras características. Do outro lado, o paradigma emergente em defesa da articulação entre os saberes científicos e o senso comum (SANTOS, 2008). Esse último paradigma, também conhecido como Paradigma Emergente ou da Complexidade, rompe como os reducionismos e aponta para importância do pensamento científico contextualizado, destacando a indissociabilidade da dualização sujeito/objeto na situação de apreensão da realidade. Anuncia, ainda, que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, todo o conhecimento é local e total, todo o conhecimento é autoconhecimento e todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 2008).

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. (SANTOS, 2008, p. 89).

Nesse contexto paradigmático é que se situa a Teoria das Representações Sociais, utilizada nesta pesquisa, como pressuposto teórico e metodológico, pois ela também reconhece a existência de variadas formas de conhecimento, dentre as quais o conhecimento do senso comum.

Behrens (2006) explica que o paradigma inovador, nas últimas décadas do século XX, sofreu forte influência de autores como Capra (1997) e Santos (2008) para ser denominado de paradigma emergente ou sistêmico. Mas, algum tempo depois, Capra (2002) reviu tal denominação, passando a denominar de paradigma da complexidade, por entender que a sociedade tem vivido uma nova concepção da vida que integra aspectos biológico, cognitivos e social de forma dialógica.

Morin (2002), por sua vez, aponta que a complexidade é um desafio a ser vivenciado, pois tem como premissa a desordem, o imprevisto, a incerteza no conhecimento, que acarreta o fim do saber absoluto e total. Por conta disso, Morin (2002) afirma a importância de um paradigma da complexidade que tenha o propósito de difundir uma nova compreensão de mundo: “[...] preciso um paradigma da complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2002, p. 138). A complexidade provoca as pessoas a pensarem. Não o pensamento simplesmente regido por leis, mas, sobretudo, um pensamento complexo e

organizado que civiliza nossas mentes, que promova melhorias nas relações humanas como um todo, inclusive do indivíduo com si mesmo (MORIN, 2002).

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistintas totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2002, p. 334).

A partir desse entendimento, Morin (2002) indica que a comunidade científica deve problematizar suas pesquisas, considerando o contexto, pois dados isolados são insuficientes e não fazem sentido para as demandas sociais da atualidade. Sendo assim, “[...] o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidade ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2000, p. 37). Sendo assim, precisamos contextualizar o objeto (o todo) para conhecermos melhor as partes, objetivo de uma pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Moraes e Valente (2008) ao considerarmos na escolha do método e na seleção dos procedimentos de produção e de análise dos dados a congruência entre tais escolhas e o paradigma adotado, que, no nosso caso, buscamos nos aproximar do paradigma da complexidade, até porque o paradigma tradicional, com seu determinismo, exclui a subjetividade no processo.

3.2 O MÉTODO ADOTADO

Para dar início à presente seção, achamos apropriado rememorar o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender, mediante as representações de professores do Curso de Administração da UEFS, como a prática docente desses sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes.

A escolha do método para esta pesquisa não foi feita de modo simples, pois foi antecedida da reflexão sobre o “contexto epistemológico e natureza ontológica da realidade estudada” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 15), como mostramos no capítulo anterior.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar uma abordagem de natureza qualitativa, apropriada aos nossos objetivos e à natureza do objeto de estudo, pois, de acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, ocupa-se de questões

da realidade não quantificáveis e abrange a compreensão da dinâmica das relações sociais. Minayo (2010) defende que a pesquisa qualitativa se dedica ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, aspectos subjetivos das relações que não podem ser reduzidos e analisados por meio de variáveis. Assim, a análise qualitativa é fundamental para compreender o comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir da qual é possível contribuir para formação de um suporte teórico sobre o tema.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode coletar os dados em contato direto com os participantes. Desse modo, ter um olhar mais atento ao objeto, para, assim, descrevê-lo de forma aprofundada. Nessa operação, vale considerar que existem aspectos que não se pode penetrar mediante a racionalidade, mas usando a “[...] intuição, com a imaginação, com a sensibilidade, para se desvelar o que habita as profundezas e que não se revela pela superfície.” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 65).

No caso de nossa pesquisa, após a definição do objeto, dos objetivos, das questões de pesquisa e do planejamento das técnicas de produção de dados, realizamos a coleta de dados, e em seguida foi feita a etapa da análise dos dados obtidos, na qual o material coletado foi interpretado, buscando um diálogo com a teoria que fundamenta o estudo, momento de grande relevância para a pesquisa (MINAYO, 2010).

3.3 CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por vários motivos, mas, primeiramente porque o Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual estamos vinculadas, pertence a essa instituição, portanto, consideramos relevante devolver em pesquisa o investimento social que a UEFS tem feito ao longo da sua existência. Em segundo lugar, participamos do NEPPU que, além de outras atividades, promove pesquisas sobre a pedagogia universitária, mas também por acreditarmos no ensino público gratuito e de qualidade. Por fim, naquele momento, interessávamos, ainda, conhecer melhor a realidade dos cursos noturnos, principalmente porque somos egressas de um desses cursos.

A UEFS, localizada no Território de Identidade Portal do Sertão, teve sua implementação proveniente de política de interiorização da educação superior. Iniciou suas atividades em 1968, como a Faculdade de Educação e, em 1970, foi criada a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFES), por meio da Lei Estadual 2.784, de 24 de janeiro de

1970. Apenas em 31 de maio de 1976 foi configurada como Universidade, nesse período, também, iniciou o curso de Administração (UEFS, 2017).

Elegemos como lócus o Curso de Bacharelado em Administração da UEFS, cuja missão é: “[...] formar administradores que dominem plenamente as habilidades e competências necessárias para solucionar problemas de gestão que, devido à crescente complexidade, configuram o dinamismo inerente à sociedade e às organizações contemporâneas”. O Curso tem como objetivo “[...] formar profissionais-cidadãos capazes de lidar com as incertezas, aplicando conhecimentos amplos acerca da complexidade social e a capacidade de formular, ética e criativamente, soluções inovadoras responsabilizando-se pela sociedade e pelos ambientes nos quais se inserem as organizações.” (UEFS, 2015); e adotou os seguintes valores: “[...] a ética, o aprimoramento contínuo, o trabalho em equipe, a valorização da pessoa, a busca pela excelência, e a responsividade.” (UEFS, 2015). Seus egressos devem apresentar sólida formação generalista-humanista, ética e visão global que os habilitem a construir reflexões críticas (de natureza social, política, econômica, cultural e ambiental) aplicando-as às organizações, focalizando o desenvolvimento e a realização das potencialidades inerentes ao Semiárido nordestino, no Estado da Bahia (UEFS, 2015).

O curso é ofertado no noturno, dispõe de acesso regular semestral com 40 vagas pelo sistema de vestibular, mas isso até o primeiro semestre de 2018, pois, a partir do segundo semestre desse ano, passou a selecionar os alunos pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O Curso de Administração tem sua composição curricular constituída por disciplinas, distribuídas em currículo mínimo (1740 h), complementar (1005 h), nuclear (210 h), optativas (90 h) e atividades complementares (160 h), totalizando 3205 horas, integralizáveis em dez semestres (UEFS, 2015).

A escolha foi devida ao nosso conhecimento do Curso e da maioria dos professores, tendo em vista que somos provenientes do curso de Administração da UEFS. Desse modo, conhecendo as práticas correntes do grupo de professores e termos alguma familiaridade com a vida cotidiana de tais sujeitos, julgamos que seria importante para um estudo sobre as representações sociais nesse lócus, examinando o objeto autonomia. Enfim, tínhamos, de antemão, certa confiança que o fenômeno existisse entre tais sujeitos.

3.4 SUJEITOS PARTICIPANTES

Definido o lócus, partimos para nova etapa: a escolha dos sujeitos. Tendo clareza que na abordagem qualitativa devemos priorizar possibilidades de aprofundamento e a diversidade em detrimento da quantidade (MINAYO, 2010).

Assim, optamos, por ouvir os docentes do curso de Administração da UEFS, a partir do critério de possuírem formação em Administração e lecionarem disciplinas de conhecimentos específicos da área em formação. Inicialmente, fizemos contato com a coordenação do curso, informamos sobre nossa intenção de realizarmos a pesquisa, explicando o objetivo, o sujeito e a metodologia a ser aplicada. Comunicamos que o projeto seria submetido a análise do Comitê de Ética de Pesquisa com Pessoas da UEFS. Naquele momento, foi assinado, pelo coordenador, o termo de “Autorização para Realizar a Pesquisa”, depois encaminhado ao Comitê de Ética. A partir da aprovação da pesquisa pelo Comitê – Parecer 2.391.364, de 22 de novembro de 2017 –, comunicamos ao coordenador que seria dado início ao processo de coleta de dados.

Conforme informações fornecidas pelo coordenador de curso, com o perfil descrito, havia 20 docentes em atividade, mas quatro estavam de licença. No entanto, contamos com a participação de seis docentes do curso para realizar a entrevista semiestruturada.

Dentre os participantes, três são do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Esclarecemos que, a fim de garantir o anonimato, no momento da realização das entrevistas, os docentes escolheram nomes fictícios para serem identificados quando fizermos referências aos seus discursos. Optaram pelos seguintes nomes: José, Rocha, Maria, Lutero, Maria Luiza e Nelson.

Os participantes possuem idade superior a 41 anos, todos graduados em Administração, cinco possuem título de doutorado e um possui apenas de mestrado. Eles possuem 10 ou mais anos de vínculo docente com a UEFS e jornada de 40 horas semanais. Com relação às experiências docentes, o grupo tem em média entre 10 a 25 anos.

Os professores pesquisados são assim caracterizados:

José, sexo masculino, graduado em Administração, com doutorado, atua no ensino superior há mais de 15 anos.

Rocha, sexo masculino, graduado em Administração, com doutorado, atua no ensino superior há mais de 15 anos.

Maria, sexo feminino, graduada em Administração, com doutorado, atua no ensino superior há mais de 15 anos.

Lutero, sexo feminino, graduada em Administração, com doutorado, atua no ensino superior há mais de 15 anos.

Maria Luiza, sexo feminino, graduado em Administração, com doutorado, atua no ensino superior há mais de 20 anos.

Nelson, sexo masculino, graduado em Administração, com mestrado, atua no ensino superior há mais de 10 anos.

3.5 A ENTREVISTA E O PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO

A seleção dos instrumentos de pesquisa é fundamental para o êxito da coleta dos dados para análise. Utilizamos a entrevista, que é assim definida:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84).

A escolha dessa técnica se deu por se tratar de um instrumento flexível para a coleta dos dados. Outro aspecto a ser citado é que, por meio da entrevista, o pesquisador pode identificar no discurso do sujeito elementos subjetivos como a representação de uma dada realidade, reconhecida “[...] por meio das crenças, opiniões, sentimentos, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2010, p. 261).

Dentre os tipos de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), é uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, tendo um roteiro elaborado para garantir que todos os pontos sejam abordados na conversa. Neste mesmo sentido, Minayo (2010) evidencia que “[...] a entrevista semi-estruturada (sic) combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Nessa perspectiva, na organização desse roteiro ou guia de entrevista, utilizamos a técnica “indução de metáforas”. De acordo com Mazzotti (1998, p.3), “[...] a metáfora não é apenas uma figura de estilo ou um ornamento dos discursos, mas uma forma de assimilação do

novo”. Portanto, torna-se uma via em que se pode investigar as lógicas envolvidas no processo definidor de uma representação social. Ainda com base em Mazzotti (1998), uma metáfora é um processo no qual o sujeito participante é convidado a transformar o objeto e algo que se apresenta como uma imagem,

[...] materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou âncora das significações postas na metáfora [...] então, as metáforas organizam as representações, logo os processos cognitivos e afetivos que assimilam o *novo* e dão continuidade às representações que circulam nos grupos sociais. (MAZZOTTI, 1998, p. 4).

No caso desta pesquisa, usamos metáforas nas questões dois, quatro e cinco feitas aos docentes pesquisados, como pode ser visto no Apêndice B.

Dentre as vantagens da entrevista, apontamos o fato de que ela pode ser aplicada com variados perfis de sujeitos, além de ser flexível, pois há possibilidade de o pesquisador repetir ou esclarecer as perguntas. O encontro com o sujeito de pesquisa possibilita que o pesquisador identifique no entrevistado expressões, reações e gestos ao falar, além do mais, a entrevista revela aspectos da subjetividade, como valores, emoções, afetividade, representações, dentre outros, que possivelmente o questionário limitaria. Outro aspecto relevante é que, nas narrativas, o pesquisador pode obter dados não disponíveis em fontes documentais ou bibliográficos, mas que são relevantes e significativos (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Quanto às desvantagens da entrevista, uma delas se refere à dificuldade que alguns sujeitos têm de se expressar, isso pode conduzir o pesquisador a uma falsa interpretação dos discursos ou, até mesmo, o entrevistado ser influenciado, ainda que inconscientemente, retendo informações importantes ou falando o que o entrevistado gostaria de ouvir (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Com o roteiro organizado, iniciamos o processo de aplicação das entrevistas. Mantivemos contato telefônico e agendamos as entrevistas individualmente, conforme conveniência do docente. Dos seis participantes, quatro optaram por realizar a entrevista na própria UEFS e dois em suas residências.

Ao iniciarmos, cuidamos para estabelecer um ambiente de empatia e confiança a fim de assegurar que o encontro fosse o mais natural possível, evitando constrangimento ou acanhamento por parte de ambas as partes. Além disso, estudamos bem as perguntas, verificando o objetivo e nos preparamos com segurança tanto para expressar nossa curiosidade epistemológica como para diminuir uma possível influência do pesquisador nas respostas.

Consideramos que, de um modo geral, as entrevistas foram breves, a com menor duração transcorreu em 10 minutos, já a de maior tempo foi realizada em 33 minutos. Observamos que os docentes eram sucintos em seus discursos, quando provocados na tentativa de que explicassem melhor ou que alongassem seus discursos, os docentes apenas reiteravam o que já havia dito. Os discursos sucintos, de certo modo, dificultaram a atividade exploratória por oferecer, ao pesquisador, poucos elementos para inferência.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, fizemos, pessoalmente, as transcrições. Na oportunidade de transcrever os discursos, percebemos a riqueza de reviver o momento da entrevista e lembramos de cada detalhe das falas. Com isso, apuramos nossas impressões acerca dos sujeitos e do objeto de estudo.

3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com as transcrições concluídas, fizemos a leitura, categorização e a análise dos dados coletados. Para isso, nos aproximamos de alguns pressupostos qualitativos da Análise de Conteúdo, porque melhor se adéqua aos objetivos da pesquisa, uma vez que nos possibilita perceber sentidos e significados presentes na fala dos sujeitos. A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de pesquisa que possibilita analisar as transcrições de forma sistemática, qualitativas ou quantitativas, com o intuito de interpretar o texto com mais profundidade, o que uma leitura comum não possibilitaria.

O método de Análise de Conteúdo tem sido muito utilizado para analisar dados em pesquisa qualitativa. Esse método, segundo Bardin (2011, p. 47), consiste em:

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

Bardin (2011) aponta para necessidade de realizar as fases na utilização da análise de conteúdo: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, organizamos as transcrições e fizemos uma leitura flutuante, para que pudéssemos formar nossas primeiras impressões sobre os discursos. Sempre nos atentando para que todo material fosse utilizado.

Na segunda fase, a exploração do material, fizemos a codificação. A partir de recorte do texto, escolhemos as unidades de registro temáticas e agregamos as categorias, afinal, “[...] o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (BARDIN, 2011, p. 135). Os recortes foram agrupados por temas para possibilitarem a análise e inferência a partir dos discursos dos entrevistados. A opção em reunir por tema se deu porque esse método se adequa bem ao nosso estudo, pois, segundo Bardin (2012, p. 135), o tema costuma ser utilizado como “[...] unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências [...]”, mas também para questões abertas de entrevistas não diretivas.

Na etapa de tratamento dos resultados, agrupamos as unidades de registro em categorias comuns. Após o agrupamento, fizemos inferência e interpretação, baseadas no referencial teórico da pesquisa. Após todo esse trabalho de leitura, análise e recorte das unidades de sentido que íamos descobrindo nas narrativas dos sujeitos entrevistados, delimitamos as seguintes categorias: 1) Perfil do estudante, que tem como subcategoria: o estudante dos cursos noturnos; 2) Sentidos de autonomia; 3) Prática docente e seus pressupostos epistemológicos.

Quanto a fase de análise dos dados produzidos, utilizamos a técnica de análise de enunciação, tendo em vista que o discurso não deve ser considerado um produto acabado, mas um momento de reflexão para elaboração do discurso, com isso, a comunicação pode comportar contradições, incoerências e imperfeições, pois o pesquisador deve considerar que, no momento da entrevista, o sujeito está espontaneamente e ao mesmo tempo constrangido pela situação (BARDIN, 2011).

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi realizada com dados primários, coletados e utilizados somente para os objetivos anteriormente descritos, as informações são tratadas de maneira que não causem qualquer prejuízo para as pessoas envolvidas, principalmente no que diz respeito a menção de nomes. Reiteramos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana e aprovada por meio do Parecer 2.391.364, de 22 de novembro de 2017.

Salientamos que procuramos nos atentar para as orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (CNS 466/12 e CNS 510/16). Assim, consideramos o

entendimento de pesquisa apresentado em tais documentos. Em relação à pesquisa, a Resolução CNS 510/16 apresenta alguns avanços em relação à anterior, pois, além de ampliar o conceito de pesquisa, destaca a importância do cuidado ético no processo, salientando que a relação pesquisador-participante deve ser processual, dialógica, reflexiva e não hierárquica.

Enquanto a Resolução CNS 466/12 conceitua pesquisa como um “[...] processo formal e sistemático que visa à produção, ao avanço do conhecimento e/ou à obtenção de respostas para problemas mediante emprego de método científico.” (BRASIL, 2012, p. 12). A Resolução CNS 510/16 (BRASIL, 2016) amplia essa definição:

Pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta e indireta, incluindo modalidades de pesquisa que envolvam intervenção. (BRASIL, 2016, I, XVI).

Podemos observar que a Resolução CNS 510/16 (BRASIL, 2016), além de atentar para as questões procedimentais, orienta que o pesquisador reconheça as subjetividades dos sujeitos participantes e, com isso, atente para o cuidado ético no cumprimento das etapas da pesquisa.

Assim, tomamos alguns cuidados para evitar possíveis constrangimentos, incômodo, receio e/ou vergonha por parte dos sujeitos participantes quanto aos resultados desta pesquisa. Por essa razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), tomamos alguns cuidados, deixando claro que: a) a participação na pesquisa não acarretaria nenhuma despesa ou benefício material; b) a entrevista seria realizada num local que garanta a privacidade do entrevistado, livre da vista ou escuta de outras pessoas, portanto, o anonimato é assegurado; c) após a entrevista, o sujeito pode solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) as publicações relativas a esta pesquisa não revelarão os docentes participantes sob nenhuma hipótese; g) Após a conclusão do estudo, o docente receberá uma cópia do texto final via *e-mail*; j) A qualquer momento, o docente pode desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

4 O QUADRO CONCEITUAL QUE EMBASOU O ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos a composição teórica da presente pesquisa. Conceituamos autonomia, bem como a possibilidade de seu desenvolvimento no ensino superior. Em seguida, abordamos a Teoria das Representações Sociais, destacando sua formação, as perspectivas teóricas, funções e a sua aplicação no campo da educação. Discutimos a docência no ensino superior, dando relevo à prática docente e suas implicações para a formação da autonomia nos estudantes. Por fim, abordamos, em linhas gerais, a história do curso de Administração e algumas teorias que lhe embasam.

4.1 CONCEITOS DE AUTONOMIA

Etimologicamente, a palavra autonomia tem origem grega *autonomia*, formada pelo adjetivo *autos*, que significa “o mesmo”, “ele mesmo” e “por si mesmo”, e *nomos*, que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “lei” (SEGRE; SILVA; SCHRAMM, s/d). Assim, a autonomia consiste na capacidade de o sujeito autogovernar-se, conduzir sua vida respaldada em suas próprias leis e valores.

Filosoficamente, a origem do termo autonomia está associado a Kant para designar a independência de vontade em relação a algo e a capacidade de o sujeito poder decidir conforme as próprias leis ou a sua razão (ABBAGNANO, 2007). Nesse sentido, a finalidade da autonomia é que o sujeito pense e aja por si.

Percebemos, a partir da pesquisa das concepções teóricas sobre autonomia, a existência de algumas vertentes que tratam esse termo como a autonomia intelectual e moral (Piaget); autonomia como construção na perspectiva pessoal e profissional (Contreras); autonomia como tomada de consciência a partir das interações (Morin); autonomia como competência pessoal (Zabala) e autonomia como libertação dos determinismos sociais (Freire). Vamos detalhar, em seguida, tais posicionamentos e esclarecer a nossa opção.

Para Piaget (1977), o desenvolvimento da autonomia ocorre de forma integrada e processual, podendo ser considerada como autogoverno. Contudo, tal expressão não pode ser confundida com a condição de o sujeito agir livremente, a seu modo. A autonomia se desenvolve a partir das relações estabelecidas com as pessoas e com o contexto no qual o sujeito

está inserido. Piaget (1977) admite que a autonomia não é algo fácil para ser desenvolvido, pois exige o encadeamento de ações para superar relações heterônomas em prol de “[...] um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (PIAGET, 1977, p. 321). Para tanto, o sujeito precisa do equilíbrio entre tomar decisões e acatar as normas e valores do grupo ao qual pertence. A prática pedagógica deve promover simultaneamente atitudes de natureza intelectual e moral, de modo que tais atitudes desenvolvidas conjuntamente sejam expressas por meio de condutas autônomas nos âmbitos moral e intelectual, sendo reflexo de uma autonomia que se desvela nessas duas esferas. Porém, a autonomia intelectual pode ser reconhecida a partir de seus aspectos exteriores e de certas condições de adaptação ao mundo social, por exemplo, quando o sujeito reconhece que não está no centro de suas relações e acata ideias diferentes das suas.

Para Contreras (2002), a autonomia, seja na perspectiva profissional ou pessoal, não pode ser analisada de maneira individualista, como se fosse uma capacidade nata, pois, na verdade, é uma construção:

A autonomia profissional como pessoal não se desenvolve nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de se evitar influencias ou relações. A autonomia se desenvolve no contexto de relações, não de isolamento. (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Para defender tal posicionamento, ao conceituar autonomia, Contreras (2002) exemplifica alguns perfis de profissionais que nos ajudam a compreender seu conceito de autonomia. Para o especialista técnico, a autonomia é concebida como, “[...] autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.” (CONTRERAS, 2002, p. 192). O profissional reflexivo técnico concebe a autonomia com o enfoque moral e individual. Contudo, esse profissional considera os diferentes pontos de vista, busca o “[...] equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problemas para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Para o intelectual crítico, a autonomia é compreendida como emancipação, ou seja, liberação profissional e social das opressões. Esse profissional, por meio da consciência crítica, busca a superação das distorções ideológicas, compreendendo a “[...] autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais [...]” do ambiente de trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 192). O indivíduo que age como “profissional

crítico” tem como premissa sua emancipação, liberdade, autonomia, ao tempo em que respeita e dialoga com o coletivo, ao contrário do “especialista técnico”, que concebe a autoridade unilateral.

Morin (2002) também aborda o tema autonomia em seus escritos, asseverando que o conceito de autonomia deve ser pensado de forma sistêmica e interdependente, o que implica interações que cada sujeito tem ao longo da vida. O sujeito só se torna autônomo a partir das relações culturais e sociais estabelecidas, “[...] nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes” (MORIN, 2006, p. 66). Essa reflexão pode aparentar ausência de autonomia, mas, ao tempo que o sujeito interage, ele desenvolve a capacidade de avaliar as circunstâncias, fazer escolhas e tomar decisões (MORIN, 2006 p. 67). Assim, ser autônomo é o sujeito que, a partir das interações estabelecidas, toma consciência de sua realidade, a fim de melhorá-la.

Já segundo Zabala (1998; 2010), a autonomia aparece ao lado das ideias de responsabilidade, capacidade crítica, cooperação e liberdade, como uma competência pessoal que pode ser desenvolvida para que os indivíduos atuem em diferentes contextos. Em relação ao termo competência, na perspectiva educacional de Zabala (2010), coaduna com o entendimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo os implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz. (ZABALA, 2010, p. 32 apud OCDE – PROJETO DESECO, 2002, p. 8)

Dessa forma, o termo competência dialoga com as ações contextualizadas, quando aplicada a determinadas situações reais. Assim, os docentes devem tê-la em vista em suas propostas educativas, em todas as unidades didáticas, não apenas em relação aos conteúdos, mas envolvendo procedimentos e atitudes, a fim de que os estudantes assumam responsabilidades com sua própria aprendizagem e as utilizem na vida pessoal e profissional.

Por fim, a partir do discurso de liberdade, encontramos em Freire (2016a, 2016b, 2016c) a autonomia como um dos elementos centrais, de forma que a formação da autonomia do sujeito é uma experiência de libertação. Assim, ser autônomo é quando o sujeito toma posse da realidade e, a partir do conhecimento, busca transformá-la. Por meio de um processo de tomada de consciência, a autonomia significa libertar-se, sobretudo dos determinismos sociais. Porém, essa liberdade é conquistada de forma processual, a partir das interações e vivências. Assim:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016a, p.105)

Neste trabalho dissertativo, assumimos as perspectivas dos autores Freire, Morin e Zabala, pois consideramos que são abordagens complementares para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, tendo em vista que estão alinhados à perspectiva da complexidade, da Teoria das Representações Sociais e do Ensino Superior.

Diante do exposto, defendemos o relevante papel da educação no processo formativo da autonomia do sujeito, inclusive no Ensino Superior, por entendermos que a prática educativa, enquanto fenômeno social, é também um ato técnico e um ato político, dialeticamente relacionado (RIOS, 2006), ou seja, não atua de forma neutra. Portanto, é fundamental formar profissionais críticos e autônomos. Assim, vamos nos ater mais detalhadamente na explicitação da relação entre o ensino superior e a formação da autonomia.

4.2 AUTONOMIA E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, procuramos fundamentar a necessidade de uma educação que promova a autonomia no ensino superior. Na obra de Morin (1998, 2000, 2002), Freire (2016a, 2016b, 2016c) e Zabala (1998, 2002, 2010) encontramos elementos norteadores para a construção de uma educação emancipatória, eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos, visando ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos capazes de exercer sua cidadania, além de valorizar a horizontalidade dos saberes. Esse tipo de proposta de educação salienta a relevância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes da sua realidade.

Paulo Freire discute, em sua obra, a necessidade de construirmos um novo modelo de sociedade, em que o diálogo, a ética, a liberdade e a emancipação permeiem por todos os espaços. Ao preconizar a dialogicidade como elemento essencial para humanizar as relações, Freire acredita que, a partir do processo educativo dialógico, pode ser despertado nos sujeitos a consciência de mundo e de educação emancipatória, fundamentalmente opositora ao modelo de educação bancária. A educação emancipatória tem o papel de desenvolver a autonomia e a criticidade dos educandos para possibilitá-los a atuar como sujeitos históricos.

Edgar Morin (2002) defende que a sociedade deve buscar a superação da fragmentação do conhecimento, a fim de reconciliar o pensamento científico e o pensamento humanista, dissociados pelo paradigma tradicional. Assim, o estudioso francês propõe uma nova educação que possibilite a formação de cidadãos em tempos de incertezas, contemplando suas múltiplas dimensões, incluindo a sua autonomia e emancipação.

As percepções de Morin (1998, 2000, 2002) e de Freire (2016a, 2016b, 2016c) vão de encontro à educação tradicional, que tem como pressupostos o professor como detentor do saber e o estudante como um agente passivo que recebe as informações de fora, o que contribui para a formação de sujeitos acomodados, acríticos, pouco participativos, vulneráveis à manipulação. Esse modelo de educação é reprodutor de desigualdades, pois quando a educação não promove o diálogo, dificulta a apropriação e reconstrução do conhecimento, comprometendo as possibilidades de o sujeito formar-se cidadão autônomo.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 2016a, p. 39).

A perspectiva educativa de Freire objetiva que o sujeito se aproprie do diálogo, do conhecimento e da reflexão a partir de sua realidade, de modo que possa superar a condição que lhe foi imposta e lhe negou oportunidades. Com efeito, Freire se refere ao processo de conscientização para os sujeitos superarem a condição de excluídos que foram historicamente submetidos. Dessa forma, ao defender a educação dialógica, problematizadora e libertadora, Freire demonstra acreditar na transformação social e, sobretudo, na possibilidade de a educação inserir e incentivar o sujeito a ser participativo em variadas esferas da vida, o que depende da sua conscientização.

Diante das necessidades apontadas anteriormente, no que diz respeito à autonomia, Martí (s/d) destaca que a universidade tem uma dupla função: a preparação acadêmica e profissional dos estudantes. Nesse diálogo entre conhecimento científico e preparação profissional, a universidade deve promover a formação intelectual, mas tem de incluir, também, as competências específicas da profissão e as competências do campo pessoal, dentre elas, a autonomia.

Portanto, a formação da autonomia é um processo cíclico e gradativo, pois, quanto mais são exercidas atividades que estimulem a autonomia, mais o indivíduo terá recursos conscientes

para seguir gerando o conhecimento de forma autônoma e continuar aprendendo ao longo da vida (POZO; MATEOS, 2009; ZABALA, 2010).

Nesse sentido, a universidade, na condição de espaço privilegiado de aprendizagem, pode contribuir para a formação do indivíduo autônomo. Monereo e Pozo (s/d) defendem que a autonomia do estudante deve ser o objetivo fundamental do ensino na universidade com intuito de formar pessoas cultas, cidadãos honestos, líderes, bons pesquisadores, sujeitos autônomos e capazes de tomar decisão, interpretando e operando o mundo através de significados e procedimentos que aprendeu na universidade.

Sentimos a necessidade de explicitarmos mais detalhadamente de que maneira a universidade pode contribuir com a formação do sujeito autônomo. Assim, vamos tratar, na próxima seção, sobre a prática docente.

4.3 A PRÁTICA DOCENTE E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

Ao iniciarmos esta seção, consideramos relevante definir “prática docente”, para, em seguida, analisarmos a base epistemológica que a norteia, bem como as estratégias de ensino propostas pelos professores, a fim de promover a construção dos conhecimentos pelos estudantes.

O ensino, segundo Ribeiro (2009), é uma prática que tem sido expressa por uma série de verbos, como, por exemplo: ensinar, instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. No esforço para definir a prática docente, García (1995) deixa claro que é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, que pressupõe uma interação entre formador e formando, objetivando uma mudança e contribuindo para a profissionalização dos estudantes. Fica evidente, para o referido teórico, a participação consciente e a boa vontade explícita do sujeito envolvido no processo para a consecução dos objetivos planejados. Nesta pesquisa, vamos usar a expressão “prática docente” quando nos referirmos à prática pedagógica e à prática educativa, termos usados por diversos autores (ZABALA, TADIF, FREIRE).

Com relação à prática docente, Ribeiro (2009, p. 216) afirma que:

Essa prática é influenciada pelos múltiplos determinismos da realidade, o que exige, do profissional, competência e criatividade, pois a racionalidade envolvida no momento do planejamento das ações é limitada, visto que muitas dessas ações não

decorrem de uma planificação estabelecida previamente, mas, de situações emergentes na sala de aula.

A prática docente é norteadada por representações e saberes de origem científica e do senso comum. Tais representações são construídas e difundidas por meio da interação e comunicação que ocorre dentro dos grupos próprios. Assim, a prática docente pode ser pensada e modificada a partir das representações sociais formadas nas conversações dos docentes no cotidiano que as alimenta, pois, essas representações precisam ter uma relevância cultural, espessura social e se encontrarem implicadas de forma consistente, em alguma prática do grupo (SÁ, 1998).

Ao refletirmos sobre a prática docente, fomos provocadas a pensar a respeito do papel do professor que, segundo Libâneo (2012), consiste em mobilizar intervenções com intuito de promover a aprendizagem, que acontece quando o estudante se apropria de conhecimentos, habilidades e modos de ação. Desse modo, o docente, por meio de sua prática, deve contribuir para que os estudantes ampliem suas capacidades cognitivas com a apropriação de conceitos, métodos e instrumentos cognitivos, bem como a formação de competências abstratas.

Dessa forma, percebemos que a mediação docente, ou a prática docente, não pode ser intuitiva, nem isolada, deve ser sustentada por uma teoria para que o ensino não seja mera transmissão de conteúdos. Assim, é fundamental que o docente medeie os conhecimentos específicos da área em formação com o desenvolvimento de competências que contemplem as dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional (ZABALA, 2010, p. 78).

A dimensão social tem em vista superar os aspectos tecnicistas e econômicos do paradigma tradicional, de forma que o indivíduo seja competente para participar ativamente na transformação da sociedade, compreender, valorizar e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a torná-la mais justa, solidária e democrática (ZABALA, 2010, p. 78).

Para desenvolver a dimensão interpessoal dos estudantes, o processo formativo deve promover ações cooperativas, solidárias, que estimulem os sujeitos a serem tolerantes, a assumirem responsabilidades, seja no âmbito “familiar, profissional, cultural e associativa, capazes de agir e pensar, de forma sistemática, contra corrente de uma cultura dominante, contraditória e submetida aos interesses de uma minoria” (ZABALA, 2010, p. 79).

Na dimensão pessoal, o processo formativo deve promover o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e liberdade, para formar, assim, profissionais críticos, solidários e criativos. Nesse sentido, os estudantes devem ser capazes de compreender a si mesmos e aos demais por meio de um melhor conhecimento do mundo. Mediante

estratégias de aprendizagens, os professores podem possibilitar que os estudantes se emancipem e, racionalmente, transformem a si mesmos e ao mundo em que vivem (ZABALA, 2010, p. 81).

Na dimensão profissional, o indivíduo deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades e habilidades específicas da profissão, permitindo-lhe aplicar conhecimentos, atitudes, satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal (ZABALA, 2010).

Para efeito do presente estudo, consideramos os elementos que possam desenvolver a autonomia na dimensão pessoal. Salientamos que, em certa medida, quando o docente desenvolve estratégias para desenvolver as dimensões interpessoal, social e profissional (ZABALA, 2002; 2010), contribui também para desenvolver a dimensão pessoal. Ou seja, o desenvolvimento de uma dimensão pode acarretar o desenvolvimento de outra. Essa possibilidade de articulação entre as dimensões amplia as possibilidades de os docentes elaborarem estratégias que contemplem tais dimensões.

Nesse sentido, Zabala (2010) propõe que os conteúdos sejam trabalhados de forma metadisciplinar, ou seja, ministrados por vários professores, em diferentes componentes curriculares, ao longo do processo formativo, visto que não há apoio epistemológico que sustente a competência como de apenas uma disciplina.

Assim, Zabala (2002; 2010) sugere que o docente, ao definir as competências a serem formadas, deve considerar que nem todas as competências estão vinculadas a uma disciplina científica específica. Pois, segundo o autor, nem todos os conteúdos têm um caráter disciplinar, portanto, enquanto uns conteúdos dependem de uma ou mais disciplinas (interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade) outros, como é o caso da competência autonomia, não estão sustentados por nenhuma disciplina acadêmica (metadisciplinaridade).

Tratando mais em detalhes, a multidisciplinaridade é a configuração mais comum, nela a seleção dos conteúdos das disciplinas independe uma das outras, tendo uma característica somativa. Quanto a pluridisciplinaridade, as disciplinas afins estabelecem relações complementares. Na interdisciplinaridade, as disciplinas atuam de forma cooperativa, resguardando as especificidades conceituais, mas em alguns momentos, é possível interagir com novos conhecimentos. Na transdisciplinaridade, as disciplinas, utilizando da cooperação e integração, adotam o mesmo quadro conceitual, o mesmo paradigma, buscam unificar o

conteúdo. Por fim a metadisciplinaridade desconsidera as disciplinas e destaca para uma determinada necessidade formativa do sujeito (ZABALA, 2002).

Nessa linha de raciocínio estão as competências atitudinais, que englobam os valores, atitudes e normas. Todavia, muitos docentes se prendem ao ensino dos conteúdos conceituais e procedimentais, deixando de trabalhar as competências desse nível, por desconhecer o seu papel em relação ao desenvolvimento daquelas competências, além da falta de formação pedagógica que lhe dê suporte.

Nesse sentido, o desafio docente é identificar estratégias para trabalhar com componentes sem apoio disciplinar e que são fundamentais para o desenvolvimento de competências prescritas na finalidade do ensino, como, por exemplo, exercer a autonomia de forma responsável e crítica por meio do conhecimento de si, das pessoas e da realidade. Portanto, destacamos a necessidade de que sejam implementadas áreas curriculares que assumam conteúdos interdisciplinares, ao mesmo tempo que contribuam com a aquisição de conteúdos de caráter metadisciplinar. Contudo, para aplicar os conteúdos de caráter metadisciplinar, é necessário que sejam abordados, de forma sistêmica, como estratégia para garantir que sejam contemplados em todas as áreas ou em todas as disciplinas como instrumento de reflexão (ZABALA, 2002).

Outro aspecto importante a considerar no desenvolvimento de competências como autonomia, cooperação, liberdade, dentre outras, é que não podem ser tratadas em apenas uma unidade didática ou em uma atividade. Ao contrário, a autonomia deve ser desenvolvida por meio de variadas vivências, nas quais sejam embasados, de forma sistemática, valores e atitudes, simulações de realidades, reflexão, todos por meio de exemplos. Tais vivências devem ser planejadas de maneira explícita e formal no planejamento de ensino para serem aplicadas ao longo do curso e por toda equipe docente. Embora Zabala (2010) reconheça a dificuldade de avaliar os conteúdos de caráter metadisciplinar, decorrente do fato de não se definirem, de forma clara, as ações necessárias em que serão desenvolvidos e o resultado esperado para conhecer o desenvolvimento de tais competências no processo de ensino e aprendizagem, o que dificulta avaliar os resultados esperados (ZABALA, 2010).

Assim, acreditamos que os estudos sobre prática educativa e possíveis implicações para a formação da autonomia do estudante são uma abordagem necessária e urgente, tendo em vista que o paradigma da complexidade exige novas formas de aprender. Logo, as estratégias de ensino devem ser ressignificadas no Ensino Superior a partir de novos alicerces teóricos.

Referimo-nos, anteriormente, sobre a falta de formação pedagógica de grande parte dos docentes que atuam na educação superior, principalmente nos cursos de bacharelado, onde são priorizados os conhecimentos técnicos da formação e a experiência profissional na área, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos necessários à docência. Não há exigência legal de formação pedagógica para contratar um docente, como aponta Tardif (2009, p. 61) “[...] também não exigem que eles tenham conhecimentos especializados, em matéria de relações interpessoais ‘professor/estudante’ de apoio ao desenvolvimento, ou avaliação de aprendizagem”. A exigência mais comum para contratar um docente bacharel é que tenha o maior nível de pós-graduação específica na área de conhecimento de atuação. De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 – considera a pós-graduação como título que habilita a atuação docente no Ensino Superior: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, Art. 66).

Contudo, nem sempre o mestrado e o doutorado contemplam as lacunas do campo pedagógico. A formação docente costuma partir de iniciativas individuais e não como proposta institucional. Por outro lado, com a transição paradigmática que a sociedade tem vivido, a educação também precisa rever tal posicionamento, principalmente sobre o papel do docente. No novo paradigma da docência no Ensino Superior, o domínio dos conteúdos técnicos não compreende as variadas demandas sociais, são necessários conhecimentos que contemplem a prática docente e os saberes pedagógicos (BEHRENS, 1998). Cabe salientar que essa discussão proposta não questiona o conhecimento docente da sua formação de base, mas a adequação das ações desenvolvidas pelo docente no processo de aprendizagem dos estudantes, o que demanda uma formação específica no campo didático e pedagógico.

Em algumas situações, os docentes do Ensino Superior apenas repetem as atividades que foram utilizadas pelos professores em sua formação. Por isso, destacamos a importância da formação pedagógica desses profissionais para melhorarem suas práticas, afinal, as ações do professor são complexas e envolvem diversas questões, além dos aspectos relacionados aos saberes específicos da área de formação do professor. Segundo Pimenta e Anastasiou (2008, p.178), “[...] a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação [...]”, portanto, os educadores devem criar as condições necessárias para a sua realização.

Conforme o Paradigma da Complexidade, especialmente nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais relevante investigar as relações que envolvem a prática docente. Porque se a universidade existe, assim como a docência, é para que os sujeitos aprendam. Por conta disso, é importante falar sobre exercício da docência a partir das bases epistemológicas que norteiam a prática do professor universitário.

O professor precisa sair do centro e dividir o protagonismo do processo de aprendizagem com os estudantes. Para Masetto (2003, p. 24), “[...] a mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro”.

Com isso, não há como falar de prática docente sem abordar as teorias que norteiam esse processo, porque as ações docentes são subsidiadas por variadas correntes pedagógicas e a escolha de uma influenciará nas ações e estratégias de ensino-aprendizagem escolhidas.

Alguns autores categorizaram as teorias, abordagens ou correntes teóricas do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo de Libâneo (1982), Mizukami (1986) e Behrens (1999). Cada autor se utiliza de diferentes critérios para compor sua categorização. Segundo Santos (2005), Libâneo (1982) tomou como referência as finalidades sociais da escola, Mizukami (1986) considerou a relação do sujeito, a do objeto e interação entre ambas. A categorização a realizada por Behrens (1999) tomou como critério a transição paradigmática, por entender que esse processo influencia significativamente a sociedade, a educação, as propostas pedagógicas e, em particular, o ensino oferecido pelas universidades. Podemos perceber que o modelo tradicional, que tem o docente como detentor do conhecimento e o estudante receptor passivo de um ensino reprodutivista e mecanicista, não corresponde aos anseios formativos de um sujeito autônomo.

Dentre os desafios para a educação no contexto do novo paradigma está a superação de uma educação conservadora, que trata o estudante como simples cumpridor de tarefas e normas para ser “aprovado”, considerando o docente como um transmissor de conteúdos. As demandas sociais não comportam o Paradigma Conservador como norteador ideológico da prática docente. A universidade não pode ser vista como o único espaço de formação dos estudantes, pois o sujeito aprende nas mais diversas possibilidades de interação, sobretudo atualmente, com as redes sociais e a *Internet*. Portanto, as universidades precisam estar preparadas para formar esses sujeitos, superando a visão fragmentada de ensino, de modo a unir teoria e prática a fim

de preparar estudantes-cidadãos que reconheçam as suas subjetividades, comprometidos com a ética, a criatividade, a criticidade e a transformação de sua realidade.

Destarte, é importante que o docente tenha clareza sobre qual abordagem norteia a sua prática, tendo em vista que as representações vão conduzir as decisões em relação à sua relação com os estudantes e desses com os conteúdos e com a avaliação. Essa percepção pode possibilitar ao docente refletir, por exemplo, se suas representações sobre a docência têm afinidades com sua prática, pois algumas vezes não há. Portanto, essa incompatibilidade do discurso em relação à prática, em muitas situações, ocorre justamente por falta de conhecimento e/ou de formação pedagógica.

4.4 DIÁLOGO POSSÍVEL COM AS ABORDAGENS TEÓRICAS PARA NORTEAR A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Vivenciamos um período de transição paradigmática, contudo, os pressupostos do paradigma conservador ou tradicional continuam exercendo influência nas representações dos docentes nas universidades e em suas práticas. A partir da perspectiva desse paradigma, podemos apontar três abordagens de ensino: tradicional, tecnicista e escolanovista (BEHRENS, 1999).

Na abordagem tradicional, aprender e ensinar são processos mecânicos, pois a educação é centrada no professor e a ele compete definir a metodologia, o conteúdo e a avaliação. O conteúdo não é debatido visando possíveis alterações para adequar à realidade dos discentes. O estudante é um sujeito passivo e submisso, que deve reproduzir o conhecimento na perspectiva do docente, apto para memorizá-lo e repeti-lo. Além do mais, os objetivos da abordagem tradicional normalmente têm estreitas relações com os poderes hegemônicos, com a percepção de mundo individualista e raramente desenvolve trabalhos de cooperação. Isso pode implicar uma formação de sujeitos com comportamentos padronizados, automatizados, com baixa ou nenhuma criticidade, pois a esse tipo de ensino interessa mais a quantidade de informações que a formação do pensamento reflexivo. A avaliação tem característica instrumental e classificatória, valorizando a memorização e a repetição. Nesse modelo, a ênfase dada ao ensinar, não necessariamente promove a construção do conhecimento (MISUKAMI, 1986; BEHRENS, 1999).

A abordagem Escolanovista surge como questionamento da tradicional. O estudante aprende a fazer fazendo, passa a ser o centro da aprendizagem e também responsável pela sua busca pelo conhecimento. A colaboração, a iniciativa e a determinação devem ser estimuladas e consideradas favoráveis à aprendizagem. O professor tem o papel de condutor, motivador, facilitador dos processos de ensino, mas ele não ensina, aconselha, orienta, é um assistente. A metodologia é uma estimuladora da autoaprendizagem, privilegia a autodescoberta e a autodeterminação, com a valorização do trabalho em grupo. Na abordagem escolanovista, a autoavaliação aparece como um modelo aceitável, pois valoriza a construção do conhecimento pelo estudante.

Na Abordagem Tecnicista, o estudante é considerado um expectador da realidade, passível da manipulação e do controle para ser adaptado às necessidades da sociedade. O conteúdo é baseado em informações, princípios científicos e leis que são estabelecidos por uma equipe técnica, deixando para o professor apenas a tarefa de modelar as respostas de acordo com os objetivos instrucionais previamente estabelecidos, sem valorizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em outros espaços formativos. Trata-se de um ensino que estimula a individualidade, mediante atividades de instrução programada, sem a cooperação e a aprendizagem com os outros colegas. Com uma metodologia mecanicista e reprodutora do conhecimento, a ênfase é dada às respostas esperadas, para atender o comportamento que as empresas e indústrias requisitam.

Ainda hoje, alguns aspectos dos modelos da educação tradicional e tecnicista continuam fazendo parte da prática de docentes em universidades. Portanto, é fundamental que tais modelos sejam refletidos pelos profissionais da educação com vista à sua superação. Quanto ao Paradigma da Complexidade, as abordagens consistem em: holística, progressista e ensino com pesquisa (BEHRENS, 1999).

A abordagem holística integra os quatro pilares básicos da educação: aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser e aprender a viver juntos, associados à concepção de sujeito integral. O estudante deve estar no centro do processo e ser considerado em sua totalidade. Os docentes devem conhecer as necessidades e singularidade dos estudantes, por isso, “[...] é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]” (MORIN, 2000, p. 36), para que assim consigam integrar teoria e prática. Nessa perspectiva, o docente “[...] precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente [...]” (BEHRENS, 1999, p. 67) pautada em valores como a paz, a

harmonia e a solidariedade. A prática docente também deve contemplar a articulação entre razão, intuição e sentimento.

A abordagem progressista, no Brasil, tem como precursor Paulo Freire, que propõe o equilíbrio entre deveres e direitos e considera que o sujeito pode ser construtor de sua própria história. Os conteúdos são extraídos da realidade dos sujeitos, de modo a ganhar significado para os estudantes, na medida em que tomam consciência sobre os problemas existentes em sua realidade, problematizam o contexto a fim de transformá-lo. Destarte, sujeito, conhecimento e contexto sócio-econômico-cultural-político interagem e se transformam mutuamente. A autoridade do docente é conquistada pelo domínio de diversos saberes, como, por exemplo, a pesquisa, a criticidade, a ética, a autonomia, o bom senso, a humildade, a autoridade e a liberdade. O professor estabelece uma relação dialógica com os estudantes, ciente da possibilidade de aprender e ensinar (FREIRE, 2016). Todavia, segundo Behrens (1999), os docentes encontram, em certa medida, algumas dificuldades, seja para superar o paradigma conservador seja para encontrar fundamentação teórica para alicerçar sua prática.

Na Abordagem do ensino com pesquisa, o docente atua como mediador e o estudante deve ter participação ativa no processo de construção de conhecimento. Afinal, o ensino com pesquisa compreende uma dinâmica que envolve discussões que estimulam a criatividade e a criticidade, visando superar a noção de pesquisa do paradigma tradicional como mera compilação de dados, configurando uma nova concepção que produz conhecimento a partir da busca de informações de forma crítica, reflexiva, problematizadora, na qual a teoria é indissociável da prática.

O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. Tem a função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Como produtor de seu próprio conhecimento, instiga o aluno a “aprender a aprender”, centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa. Orienta os alunos para se expressarem de maneira fundamentada, exercitando o questionamento e a formulação própria. (BRHRENS, 1999, p. 91).

A pesquisa como atividade mobilizadora requer estratégias docentes nas quais o professor se apresente receptivo à curiosidade e às perguntas dos alunos. Encontramos em Freire (2013) o destaque para a dimensão do ensino com pesquisa para estimular a curiosidade epistemológica e a intervenção na realidade.

Posto isto, a pedagogia universitária precisa ser pensada para preparar profissionais que compreendam as complexidades que envolvem a prática docente e possam atender às demandas de formação profissional dos estudantes, no nosso caso, do curso de Administração. Dessa

forma, o ensino com pesquisa pode nortear os docentes num processo construtivo do conhecimento.

Neste sentido, as abordagens teóricas do paradigma da complexidade propõem que os estudantes participem ativamente da produção do conhecimento. Com isso, a educação pode contribuir de forma mais efetiva na formação de profissionais que, além do conhecimento técnico específico de sua profissão, também sejam autônomos, éticos, reflexivos e críticos. Nessa perspectiva, a formação da autonomia do estudante depende da contínua reflexão e das condições de aprendizagem a que é submetido. Uma forma de verificar como é estimulada a autonomia é compreender como se estabelece a prática educativa num ambiente de aprendizagem.

No contexto das abordagens pedagógicas, as mudanças propostas pelo paradigma da complexidade, sobre a relação professor e aluno, dialogam com o modelo de educação voltado para o desenvolvimento da autonomia. Professores que adotam tal perspectiva compartilham o protagonismo do processo ensino e aprendizagem com os estudantes, além disso, reconhecem aquilo que no paradigma tradicional era unilateral passa a ceder lugar para uma relação constituída na valorização da pessoa, do conhecimento, do diálogo e do respeito mútuo. Para Freire, o respeito mútuo é constituído por meio de limites postos na relação, caso contrário, a liberdade pode perder o controle se tornar autoritarismo, “[...] quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em nome dela.” (FREIRE, 2016d, p. 105).

4.5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

O objetivo desta seção é apresentar a Teoria das Representações Sociais como base analítica do objeto do presente estudo. Assim, abordaremos conceitos pertinentes a essa teoria que nos permitem desenvolver a análise dos dados coletados. Em seguida, relacionaremos as representações sociais (RS) ao estudo na área de educação, mais especificamente no curso de Administração, para podermos estabelecer diálogos com a fala dos docentes participantes da pesquisa a respeito da formação da autonomia de estudantes do curso de Administração.

4.5.1 Representações Sociais

O conceito de Representação surgiu a partir dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Émile Durkheim. Para esse teórico, as representações são o pensamento, de modo que as representações coletivas condensam o que o grupo pensa sobre si mesmo e sobre a realidade que o cerca. Ou seja, as representações coletivas são o pensamento compartilhado transformado em conhecimento, mas que não correspondem às representações individuais. Afinal, por serem coletivas, não podem ser reduzidas ao indivíduo. Assim, as representações coletivas, contextualizam, não somente a forma de pensar, mas, sobretudo, as práticas do grupo.

Deste modo, as representações contribuíram para fundamentar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Com a publicação do livro *La Psychanalyse: son image et son public - etude sur la representation sociale de la Psychanalyse*, em 1961, Serge Moscovici, inicialmente, pretendia identificar as representações a respeito da psicanálise, pois, dentre outros objetivos, pretendia compreender como um conhecimento científico passa do domínio específico do especialista para o entendimento do sujeito comum, além disso, como esse sujeito representa e fala sobre esse conhecimento por meio das imagens que dele faz. Para o autor, as representações tratam de “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Segundo Moscovici (1978), o entendimento de Representações Sociais (RS) perpassa um conceito complexo, pois ele está envolvido em questões que o autor chama de históricas e não históricas. As primeiras, segundo o teórico, ficariam para que os historiadores debatessem o conceito, contudo a respeito das segundas – as razões não-históricas –, envolvem questões sociológicas e psicológicas, simultaneamente, do conhecimento, portanto, é nesse cruzamento que Moscovici (1978) situa sua pesquisa.

As RS são construídas no dia-a-dia dos indivíduos e grupos, “[...] elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). Portanto, elas se referem a conceitos, proposições e explicações oriundas do cotidiano das pessoas, são equiparadas aos conhecimentos de senso comum (MOSCOVICI, 1978). Ou seja, as RS são as verdades construídas diariamente pelas pessoas, no âmbito das relações interpessoais. Nesse sentido, a

comunicação tem relevante papel na troca de informações, afinal, as pessoas querem falar o que os demais estão falando.

Denise Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, define Representações Sociais, como:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para Crusoé (2009), a formação das Representações Sociais (RS) na obra de Moscovici estabelece uma correlação entre o sujeito e o objeto, além disso, o conhecimento é construído simultaneamente de forma individual e coletiva. Conforme a Teoria das Representações Sociais (TRS), as RS são consolidadas, estruturadas e transformadas no pensamento conforme as percepções individuais ou coletivas a respeito de algum objeto, depois são compartilhadas, dando sentido à realidade e às ações individuais e coletivas. Ou seja, as RS são construídas a partir da interação dos sujeitos conforme as concepções e valores historicamente construídos por cada grupo.

Assim, Moscovici (2004), elaborou um conceito que possibilita investigar o pensamento social:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originada na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea de senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Segundo Moscovici (2003), a sociedade apresenta duas formas básicas de se comunicar: uma é o senso comum, que são as representações sociais, e a outra é a científica. Com a primeira, todas as pessoas têm a competência para expressar o conhecimento, são as conversas informais do cotidiano nas quais são compartilhadas opiniões. A segunda representa os conhecimentos que cumprem os protocolos da comunidade científica para serem aceitos (MOSCOVICI, 2003). Moscovici (1978) afirma que a assimilação do conhecimento científico pelo senso comum não acontece como uma simples reprodução, mas de forma reelaborada, conforme os conhecimentos de cada grupo ou indivíduo.

Moscovici (1978) afirma que representação social se constitui a partir de três dimensões integradas entre si: a informação, o campo de representação e a atitude. A informação “[...] tem

relação com a organização dos acontecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 62). A informação define o tipo de representação que o grupo terá do objeto. A dimensão da informação “[...] nos remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 64). O campo de representação ou imagem trata do conteúdo concreto referente ao objeto da representação. A atitude “[...] termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 65).

O compartilhamento das representações permite que sujeitos criem afinidades ou se distanciem de grupos, “[...] de acordo com as características sociais dos indivíduos e compartilhadas pelo grupo de outros indivíduos que tenham as mesmas características [...]” (RATEAU et al, 2012, p. 2). Além disso, o compartilhamento efetua a adaptação social com o fim de orientar comportamentos semelhantes (JODELET, 1989). Entretanto, o indivíduo não absorve passivamente as RS na íntegra, ele, enquanto sujeito ativo e também detentor de valores individuais, pode questionar e reformular (MOSCOVICI, 2003). Por isso, as representações não têm caráter definitivo, são dinâmicas.

Desta forma, as representações desencadeiam comportamentos e relacionamentos, envolvendo ações que são modificadas mutuamente. As representações possuem particularidades como linguagens, imagens, valores, elas superam meras opiniões a respeito de um objeto, são, na verdade, construtos coletivos, que implicam a construção da realidade (MOSCOVICI, 2003).

Quanto à finalidade das representações sociais, (SÁ 2002, p. 43 apud ABRIC, 1994), as representações sociais têm quatro funções essenciais: a) função de saber, possibilita melhor compreensão da realidade e melhor comunicação; b) função identitária, protege o grupo definindo a identidade; c) função de orientação, orienta os comportamentos e as práticas sociais; d) função justificadora, possibilita explicar e justificar as práticas tomadas pelos componentes de determinado grupo.

Por isso, Jodelet (2001) orienta que, para melhor compreendermos as RS, é importante que sejam observados elementos como imagens, crenças, valores e opiniões, além de aspectos culturais e ideológicos, atitudes, modelos normativos e cognitivos. Deve também atentar para alguns questionamentos como: “Quem sabe e de onde sabe?”. “O que e como sabe?”. “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p. 28).

Assim, a TRS tem sido muito utilizada em pesquisas no campo da educação por possibilitar investigar as relações, ações e ideologias no processo educativo. A pesquisa em educação não pode limitar-se à mera coleta e aplicação de um modelo teórico, é relevante que tenha como referência de análise a TRS, afinal as representações sociais consideraram o contexto de vida e formação dos sujeitos em análise (MOSCOVICI, 2003).

Nessa perspectiva se insere a importância aqui atribuída ao estudo das representações sociais para compreender a formação da autonomia do estudante do curso de Administração, uma vez que amplia as possibilidades de análise dos dados, pois a TRS oportuniza conhecer, por intermédio das práticas docentes adotadas, as opiniões e crenças para, dessa forma, compreender a realidade dos sujeitos do nosso estudo.

Segundo Rateau (2012), há flexibilidade em pesquisas baseadas na TRS, elas não ficam reduzidas apenas a uma perspectiva teórica. O referido autor apresenta três orientações da TRS: 1) o modelo sociogenético; 2) o modelo estrutural; 3) o modelo sociodinâmico.

O modelo sociogenético, para Moscovici (2003), apresenta elementos indutores: a) dispersão da informação; b) a focalização e; c) a pressão à inferência. A dispersão da informação acontece quando a informação que circula não é clara, ou não está amplamente difundida para todos, há barreiras para que as pessoas compreendam a mensagem. A focalização se refere ao interesse dos sujeitos em relação ao conteúdo, assim, o modo como compreendem os conteúdos é reflexo de conhecimentos prévios. A pressão à inferência está relacionada à constante necessidade que o sujeito tem em emitir um posicionamento sobre algo, a fim de legitimar a representação do grupo. Os referidos indutores pretendem validar o surgimento de representações, contudo, “[...] esses fenômenos em si são desenvolvidos na base de dois processos principais [...]”: a objetivação e a ancoragem (RATEAU, 2012), abordaremos ambas posteriormente.

Já o modelo estrutural é baseado na objetivação e na Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric e Claude Flament. Segundo Rateau (2012, p. 8), a “[...] teoria do núcleo central considera que, na imagem completa dos elementos cognitivos que compõe uma representação, determinados elementos desempenham papel diferente de outros”. Uns são elementos centrais, que têm a função geradora de significados e valores, e outros são de natureza organizacional dos elementos em torno do núcleo.

O modelo sociodinâmico foi fundado no princípio de objetivação que Willen Doise elaborou baseado no processo ancoragem de Moscovici, esse modelo tem como objetivo “[...]”

reconciliar a complexidade estrutural das representações sociais e suas inserções nos contextos ideológicos e sociais plurais” (RATEAU, 2012, p. 9).

4.5.2 Objetivação e Ancoragem

Segundo Moscovici (2003), o processo de objetivação e a ancoragem são entrelaçados e desencadeiam no surgimento de novas representações. Por meio da objetivação, é possível compreender como se formam e se organizam as representações sociais. A objetivação tem como referência básica a transmissão de conceitos que estão no plano das ideias para imagens concretas que expressam uma realidade (MOSCOVICI, 1978, p. 289). Alves-Mazzotti (1994) corrobora as ideias de Moscovici (1978), quando afirma que a objetivação é conceituar algo por meio da imaginação, dando materialidade a algo por meio de imagens ou palavras que envolvem o cotidiano do grupo.

Alves-Mazzotti (1994) indica que o processo de objetivação ocorre por meio de três etapas distintas: a) construção coletiva, b) esquematização estruturante e c) naturalização. A primeira, o processo de construção coletiva, consiste na apropriação de informações a respeito do objeto para que posteriormente o indivíduo ou o grupo possa simplificar. Ou seja, as informações passam por uma triagem, alguns elementos são retidos, outros ignorados em decorrência dos conhecimentos prévios e de elementos culturais e normativos que possuem. As informações retidas são memorizadas conforme a compatibilidade com o sistema de valores para, deste modo, explicar e dar sentido ao objeto (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Na segunda etapa, a esquematização estruturante, a imaginação reproduz de forma realística o conceito, de maneira que projeta uma “[...] imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-lo individualmente e em suas relações [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66), assim é formado o chamado núcleo figurativo ou esquema figurativo que irá contribuir para a formação da representação social.

Já a terceira, a naturalização, segundo Alves-Mazzotti (1994), nessa etapa ocorre à estabilidade do núcleo figurativo bem como sua materialidade. Assim, o núcleo figurativo passa a ser referência e orienta o comportamento e as percepções. Deste modo, para conseguir modificar uma representação, a nova informação deve ser encaminhada ao núcleo figurativo e passar novamente por todas as etapas.

A ancoragem está diretamente relacionada com a objetivação. Mas, enquanto a esta é a formação de um conhecimento, aquela é a introdução desse conhecimento ao pensamento coletivo. A ancoragem tem como função básica atribuir sentido ao objeto representado, transformando algo que era não-familiar em familiar, por meio da categorização no sistema de valores do grupo. Dessa forma, o conhecimento passa a ter significação e utilidade para o grupo social a que pertence (JODELET, 2001). Conforme Arruda (2002, p. 132), é por meio da ancoragem que “[...] o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto”.

Alves-Mazzotti (1994, p. 68) afirma que o processo de ancoragem articula algumas funções básicas das representações, como a função cognitiva da integração da novidade, a de interpretação da realidade e a de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, ficam mais compreensíveis alguns aspectos do processo da ancoragem das representações, como, por exemplo, a maneira pela qual é conferida significação ao objeto representado, a forma como as representações são concebidas para perceber a realidade e normatizar condutas, bem como as representações que são integradas ao sistema de valores individual ou do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Para melhor compreender a significação e a utilidade conferida ao processo de ancoragem, podemos exemplificar o caso da autonomia de estudantes, que pode ser descrita em diversas perspectivas, dependendo do sistema de valores do grupo ou do sujeito.

4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O estudo das representações sociais no campo da educação possibilita que seja observada sua formação, como evoluem e como são ressignificadas, com isso, os grupos também são transformados (GILLY, 2001), além de contribuir para que possamos conhecer as representações individuais e coletivas de seus membros. Isso nos possibilita verificar algumas questões, a exemplo da forma pela qual fatores sociais influenciam no processo educativo e nos resultados alcançados, as atitudes, os comportamentos e a maneira como o professor reconhece seu papel (GILLY, 2001). Para tanto, são despertadas algumas articulações para realização da análise de dados em uma pesquisa de RS no campo da educação, como as estratégias com as

quais os saberes são construídos no curso, como é estabelecida a relação professor/estudante, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, buscamos conhecer as práticas dos docentes do curso de Administração mediante suas representações, porque elas são uma modalidade de pensamento prático e, como tal, é um saber efetivamente praticado. Com efeito, conhecer o discurso dos professores é uma forma de conhecer o que tais sujeitos praticam em sala de aula sobre estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem para a formação da autonomia de estudantes. Segundo Tardif (2002), a prática docente é resultado de representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática. Essas representações norteiam a prática, e os modelos podem ser sistematizados por meio de teorias, considerando que “[...] uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento ou científico.” (TARDIF, 2002, p. 150). Contudo, segundo o mesmo teórico, as representações ou os modelos da prática nem sempre são racionalizados ou de natureza científica, “[...] eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias e uma sociocultura ou a um grupo profissional” (TARDIF, 2002, p. 151).

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que o sistema educativo, enquanto aparelho ideológico e não neutro, é consolidado pela prática docente, assim, pode influenciar na formação de novas representações ou consolidar as já existentes. Nesse caso, as representações sociais conferem ao grupo a condição de preservar ou questionar as práticas habituais, socialmente aceitáveis para um administrador.

4.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

As Representações Sociais têm como intuito identificar teorias, concepções ou entendimentos que grupo ou sujeito tem a respeito de algo, pensamentos que dão sentido a realidade compartilhada. Tais representações podem ser identificadas nos grupos de um modo geral, em categorias profissionais ou em profissional em formação. Assim, é possível verificar elementos simbólicos que orientam o comportamento de categorias de trabalhadores, como as linguagens, imagens e valores. Por isso, durante o processo de formação, pode haver tanto o reforço das representações consolidadas como seu questionamento e até possíveis rupturas.

Algumas organizações, inspiradas pelos princípios positivistas, apresentam uma hierarquia bem definida, normalmente com modelo piramidal, e socializam a ideia de que caso o trabalhador não se submeta às condições da empresa, sem ela esse trabalhador não sobreviverá. Logo, para permanecer na organização, o trabalhador deve internalizar os valores institucionais de maneira inquestionável, dessa forma são padronizados seus sentimentos, seus pensamentos e suas perspectivas de futuro. A tentativa de impedir a consciência crítica pode provocar a imobilidade.

Outras organizações atuam com uma perspectiva sistêmica e abrem espaço para circulação de informações formais e informais, com isso, possibilita-se o diálogo e as negociações, por exemplo entre sindicatos. O que deve ser levado em consideração é que, para garantir a sobrevivência das organizações, é fundamental a interação entre representantes do capital e do trabalho. Para tanto, torna-se imprescindível que ambos cultivem essa condição a partir do desenvolvimento da consciência crítica e do conhecimento técnico, político e econômico.

4.8 FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES AUTÔNOMOS EM TEMPOS DE COMPLEXIDADE

Habitualmente, os docentes das universidades têm titulação acadêmica elevada, contudo, nem sempre possuem conhecimentos da área pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Esse contexto pode acarretar a aplicação de práticas conservadoras, pautadas no paradigma tradicional, com métodos conteudistas e ênfase tecnicista, podendo provocar um distanciamento entre os métodos de ensino aplicados e as reais necessidades dos profissionais que se pretende formar. É relevante que os docentes possuam conhecimento pedagógico, tendo em vista que vivemos, na atualidade, uma transição paradigmática como explicada anteriormente. Com isso, é imprescindível que o sistema educativo vise à superação do paradigma simplificador e à adoção do paradigma da complexidade em suas práticas.

Segundo Behrens (2015), o paradigma tradicional não dá conta de atender as demandas de uma sociedade globalizada, porque apresenta limites, com sua visão fragmentada, mecânica e reducionista do processo formativo, não contempla, assim, os pressupostos epistemológicos para contribuir com o desenvolvimento da autonomia do sujeito na dimensão pessoal. Portanto,

concordamos com Morin (2000) quando afirma que hoje o ponto fundamental na educação é promover uma mudança paradigmática para atender o indivíduo em suas múltiplas dimensões.

Para tanto, a universidade deve promover a transição de um pensamento simples para outro, complexo, que permita aos estudantes superarem o aspecto meramente funcional dos fatos, procurando interpretar a realidade para interferir nela.

4.9 AS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: DE SUA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS

Nesta secção, vamos discorrer, sucintamente, sobre a profissão do administrador, as teorias da Administração, o curso de Administração, destacando alguns aspectos históricos para que o leitor compreenda a realidade do curso de Administração na atualidade e sua relação com o nosso objeto de estudo.

4.9.1 A profissão do administrador

A palavra administração vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o comando de outrem, isto é, quando alguém presta um serviço para outra pessoa (CHIAVENATO, 2003, p 11). Administrar tem como premissa a racionalização dos recursos, sejam econômicos, materiais ou humanos, para que coletivamente sejam obtidos os melhores resultados para a organização. Por isso, os administradores são profissionais que necessitam estar atualizados para saberem utilizar a estratégia mais eficaz para o desafio posto. Principalmente porque, no mercado produtivo, há constantes reestruturações, como as novas técnicas para executar o trabalho, novas filosofias para aprimorar as relações interpessoais nas organizações, além das inovações tecnológicas, dentre outras, que requerem do administrador conhecimento e adaptabilidade para se manter no mercado produtivo.

Nesse contexto, o processo de formação do administrador é fundamental que contemple, além de comunicação, raciocínio lógico, crítico e analítico, criatividade e iniciativa, negociação, tomada de decisão, liderança e trabalho em equipe (LANCOMBE; HEILBORN, 2008, p. 5).

Além disso, somam-se, também, elementos que ampliem a percepção desse profissional para além do cumprimento meramente da tarefa.

Dentre as ações esperadas para esse profissional, uma é que ele esteja apto a atuar como líder de unidades ou equipe de trabalho, monitorando e difundindo informações, negociando com variados níveis hierárquicos, para que possa alocar os recursos humanos, materiais e financeiros. Com isso, deve estabelecer redes, relacionar-se com pessoas e planejar de forma inovadora e estratégias buscando novos objetivos ou métodos de trabalho (COOPER; ARGYRIS, 2003, p. 236-237).

Nesse sentido, para formar o administrador, é necessário ir além dos aspectos meramente tecnicistas para a utilização racional dos recursos de uma organização. Sobretudo para formar um sujeito que consiga compreender os conflitos e relacionamentos humanos internos de uma organização para, então, possibilitar diálogos e negociações entre representantes do capital e do trabalho. Isso se conquista a partir da formação voltada para a autonomia e desenvolvimento crítico do sujeito, que o possibilite fazer a reflexão sobre sua própria atuação e uma análise ampla da sua realidade.

Entretanto, no que diz respeito à formação do administrador, Paula (2006) aponta algumas críticas quanto ao perfil mercantilista e tecnicista do curso de Administração, por isso torna-se necessária uma abordagem mais crítica. Sendo assim, consideramos interessante traçar, ainda que de forma breve, elementos de algumas teorias administrativas porque elas têm o papel norteador do processo de tomada de decisão, fundamentando os conteúdos da formação do administrador. Possivelmente, essas teorias exercem influência nas percepções de mundo desse profissional, conseqüentemente na construção das representações sociais desses sujeitos.

4.9.2 O que as teorias da administração dizem aos administradores?

Na presente seção, vamos contextualizar a profissão do administrador a partir de elementos históricos e de concepção formativa ideológica. Importante saber que os paradigmas das teorias administrativas são revistos e ressignificados ao longo do tempo. Outro aspecto é que as teorias se complementam ou se diferenciam, conforme o modelo de sociedade que defendem. Em cada período da história, a sociedade apresenta necessidades diferentes. Assim

também são as organizações, de forma dinâmicas, estão em constantes transformações, por isso as teorias surgem como respostas ou proposta para as demandas organizacionais.

O surgimento da Administração enquanto ciência desenvolveu-se, principalmente, a partir da consolidação do capitalismo, com o advento da Revolução Industrial. Suas teorias foram propostas a partir desse novo modelo de sociedade produtiva, que aumentou a oferta e a procura por trabalho e a necessidade de trabalhadores qualificados. Outra particularidade para ser observada a respeito das teorias é que, em sua maioria, os teóricos são norte-americanos, ou seja, não há teoria ou teorias legitimamente brasileiras ou adequadas à cultura local. São teorias de outras culturas que são integradas à nossa realidade (RAGO; MOREIRA, 2003).

No início do século XX, as indústrias estavam ávidas para aumentarem a produção e gerar lucro. Contudo, não havia pessoal qualificado para executar os trabalhos nos novos padrões da indústria, haja vista que até então o trabalho era manufatureiro e cada artesão produzia conforme seus conhecimentos. A transformação para a produção industrial requeria novos conhecimentos e novas atitudes por parte dos trabalhadores, pois deveriam produzir mais rapidamente, apresentar resultados e ter produtos padronizados (RAGO; MOREIRA, 2003).

Diante desse contexto, dois engenheiros propuseram a chamada Abordagem Clássica da Administração: Frederick Taylor que, nos Estados Unidos, analisou o chão de fábrica e Henry Fayol, na Europa, estudou a parte administrativa da empresa. Assim, foi dado início à separação entre trabalho manual e intelectual. Logo, surgiu, também, a necessidade da formação do administrador profissional (CHIAVENATTO, 2003; MAXIMIANO, 2000).

Taylor (1856-1915) foi um engenheiro americano, o pai da Administração. Ao perceber os elevados índices de desperdícios e a ausência de padronização do produto final, aspirou aumentar a eficácia no setor industrial por meio da racionalização do processo produtivo, criando assim a Teoria da Administração Científica, que recebeu esse nome devido à proposta de estabelecer métodos científicos aos procedimentos produtivos e com isso melhorar o desempenho da indústria. Tem como premissa a aplicação de métodos científicos para resolver os problemas administrativos e operacionais das organizações (CHIAVENATTO, 2003; MAXIMIANO, 2000).

Por meio da racionalidade técnica, Taylor separou as fases de planejamento das de execução, proposta denominada Organização Racional do Trabalho (ORT). Com isso, Taylor defendia a tese de que o trabalho intelectual e o trabalho manual deveriam ser separados, para que o operário produzisse cada vez mais. Ou seja, o operário não precisava pensar sobre o

processo, apenas trabalhar, repetir as ações e obedecer aos comandos. Então, Taylor defendia a racionalização do esforço humano como estratégia controle (CHIAVENATTO, 2003; MAXIMIANO, 2000).

Com a análise dos tempos e movimentos, Taylor decompôs a tarefa em ações simples, com objetivo de evitar desperdícios de tempo e movimentos inúteis na execução da atividade. Com a operação de trabalhos simples, as tarefas eram repetitivas e executadas com mais rapidez. Outro aspecto é que a simplicidade de cada tarefa não exigia especialização, além disso, o operário era facilmente substituível (MAXIMIANO, 2000; MOTTA, 2002; ANDRADE e AMBONI, 2007; ROBINS, 2009).

A concepção de Taylor a respeito do operário é de um mero executor/reprodutor das tarefas, não precisa pensar, seu modelo de operário ideal seria o “tipo bovino, forte e dócil” (RAGO; MOREIRA, 2003, p.19), por ser facilmente manipulável, reconhecido meramente por atributos físicos, já o conhecimento, a experiência e sua opinião eram desconsiderados. Nessa teoria, a concepção é de sujeito *homo economicus*, cujas motivações são essencialmente econômicas, “[...] um indivíduo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e desperdício das empresas e que deveria ser controlado por meio do trabalho racionalizado e do tempo padrão” (CHIAVENATTO, 2003, p. 62). Além de considerar esse sujeito como motivado apenas por recompensas salariais, econômicas e materiais, esse perfil revela que esse indivíduo trabalha apenas pela necessidade e medo de morrer de fome (FARIAS, 2002).

A Teoria Científica da Administração é considerada como teoria das máquinas e robotização dos operários, historicamente tem sua importância reconhecida pelo pioneirismo na busca de uma teoria administrativa (CHIAVENATTO, 2003; MAXIMIANO, 2000).

Enquanto Taylor se preocupou com o chão de fábrica, a Teoria Clássica da Administração, com Henri Fayol, engenheiro, na França, pensou os processos organizacionais. Tendo como objetivo a eficiência organizacional, enfatizou a organização formal, conceituou administração e as funções básicas da empresa e da administração, elaborou normas e procedimentos, definiu modelo de autoridade. Seu princípio era a divisão do trabalho, a especialização e a unidade de comando. Também conhecida como teoria da máquina, foi criticada por sua “[...] abordagem mecânica, lógica e determinista da organização [porém, esse] foi o fato que conduziu erradamente os clássicos à busca de uma ciência da Administração” (CHIAVENATO, 2003, p. 90), por outro lado, tem sua importância reconhecida por contribuir para a compreensão do modelo atual de administração. Fayol também focou a organização

formal e deixou de lado os aspectos psicológicos e sociais. O administrador responsabilizava-se pelo planejamento das tarefas, pelo estabelecimento dos métodos de trabalho e pela supervisão e controle dos trabalhadores durante a produção.

Teoria Clássica e a Teoria da Administração Científica são complementares e influenciaram as representações de administradores por um longo período. Outras teorias que surgiram tomavam essas duas como referência, fosse para crítica ou adequação da sua proposta às novas demandas.

A Teoria das Relações Humanas surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos, como reação e oposição à Abordagem Clássica, influenciada, também, pelo desenvolvimento das ciências sociais, em especial da Psicologia. Esse período foi “[...] marcado por recessão econômica, inflação elevada, desemprego e forte atuação dos sindicatos [...]” (CHIAVENATO, 2003, p. 99). Elton Mayo (1880-1949), considerado o pai das Relações Humanas, enfatizou em seu estudo a organização informal. Para tanto, realizou uma pesquisa em uma indústria têxtil com o objetivo de “[...] solucionar problemas de produção e elevada rotatividade de pessoal. Com isso, introduziu um período de descanso, determinado pelos próprios operários, e contratou uma enfermeira [...]” (FARIA, 2002, p. 53). Em pouco tempo, foram evidenciados espírito de equipe, aumento da produtividade e redução de pessoal.

Como resultados da experiência de Mayo, foi percebido que o nível de produção é resultante da integração social, o comportamento social dos empregados tem suporte no grupo, as recompensas e as sanções sociais são importantes, os grupos sociais são diversos, as relações humanas são intensas e constantes, a importância do conteúdo do cargo afeta o moral do trabalhador e que se deve dar ênfase aos aspectos emocionais (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A Teoria das Relações Humanas considerava o sujeito como homem social, incentivado por aspectos sociais e simbólicos. Com isso, foram inseridos novos indicadores às organizações, como motivação, liderança, comunicações, organização informal, dinâmica de grupo, dentre outras (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A partir de 1950, a Teoria das Relações Humanas (TRH) entrou em declínio, sofreu críticas por acreditar num trabalhador feliz, produtivo e totalmente integrado ao ambiente de trabalho. Essa visão foi contrariada, afinal, os sujeitos têm expectativas pessoais e profissionais próprias, de modo que poderiam também estar infelizes e improdutivos. Outra crítica era que a

função básica da empresa não seria deixar o trabalhador feliz, mas produzir e gerar lucros (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

Contestando a TRH, surgem os representantes da Teoria Neoclássica da Administração (1950) que, embora não tenham apresentado pontos divergentes, também não formaram propriamente uma escola bem definida, mas um movimento heterogêneo. Essa teoria enfatizou a organização formal e informal, compreendia o sujeito como homem organizacional e administrativo, incentivado tanto por aspectos sociais como econômicos. Nela são retomados e melhorados alguns conceitos da Abordagem Clássica, a exemplo da divisão do trabalho, especialização, hierarquia, distribuição de autoridade e responsabilidade, racionalismo da organização formal (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

Na perspectiva neoclássica, o administrador precisa conhecer além da técnica específica de seu trabalho, estratégias de direção de pessoas dentro da organização. Por isso, dentre suas contribuições destacadas, podemos citar: centralização versus descentralização das tarefas, releitura das funções do administrador preconizadas por Fayol, produção por resultados, de forma pragmática, dando origem a Administração por Objetivo (APO). Alguns dos seus principais representantes são Peter Druker, Harold Koontz e Cyril O'Donnell (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A Teoria Burocrática, ou Teoria da Burocracia na Administração, surgiu a partir de 1940, devido às críticas sobre as teorias Clássica e das Relações Humanas. Segundo a Teoria Burocrática, faltava uma teoria com maior abrangência e que servisse de orientação para o administrador. Inspirados na obra de Max Weber, os teóricos Merton, Selznick, Goudner, Michels estudaram as organizações buscando a máxima eficiência. Segundo Chiavenato (2003, p. 258), “[...] a burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos fins pretendidos, a fim de garantir máxima eficiência possível no alcance desses objetivos”.

A Teoria Burocrática deu maior ênfase à estrutura organizacional, por isso, concebia o sujeito como homem organizacional que desempenha diferentes papéis em várias organizações, incentivado por benefícios materiais e salariais. Dentre as propostas dessa teoria, podemos destacar a racionalidade, precisão na definição do cargo e na operação, regulamentação escrita, uniformidade de rotinas e procedimentos, definição das atribuições de cada funcionário e hierarquia formalizada. O modelo burocrático recebeu críticas por não permitir a intervenção das pessoas na organização (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A Teoria Comportamental, surgida em 1947, trouxe um novo enfoque ao comportamento nas organizações, seria uma fase mais amadurecida da Teoria das Relações Humanas. Seu tema principal era a motivação humana, por isso seus autores buscavam compreender as necessidades humanas para melhor entenderem o comportamento humano, utilizando a motivação como estratégia para melhorar a qualidade de vida dentro das organizações. Essa teoria defendia a concepção de homem administrativo racional e tomador de decisões, incentivado por elementos materiais e sociais. Os principais autores dessa corrente foram Simon, Mcgregor, Argyris, Likert, dentre outros (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A Teoria dos Sistemas, cujo principal aspecto é defender o sistema como um conjunto de elementos interdependentes, equiparando as organizações a sistemas dinâmicos e abertos pelo fato de haver interação constante com o ambiente externo. Assim, a organização deve ter sua estrutura integrada e voltada para o todo. Tem como concepção o homem funcional que desempenha variados papéis nas organizações (CHIAVENATO, 2003, p. 476). Entre os principais autores da Teoria dos Sistemas, destacam-se Katz, Kahn, Jonhson, Rosenzweig. (CHIAVENATO, 2003; FARIA, 2002).

A Teoria da Contingência defende que existe relação funcional entre as condições ambientais e as técnicas administrativas utilizadas para alcançar os objetivos, Conforme Chiavenato (2003, p. 501):

É um sistema composto por subsistemas e definido por limites que o identificam em relação ao supra-sistema ambiental. A visão contingencial procura analisar as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente e definir padrões de relações ou configurações de variáveis.

Podemos observar que as teorias da Administração partem da separação absoluta de quem pensa e quem executa uma função, reconhecem as necessidades individuais e grupais dos trabalhadores até o entendimento de que eles são indivíduos integrados ao sistema organizacional e social. Um modelo ao ser questionado e reformulado implica o surgimento de outras teorias e, conseqüentemente, de novas representações sociais.

Ademais, destacamos que o presente estudo não tem pretensão de discutir profundamente o caráter ideológico que as teorias Administrativas exercem na formação das representações dos administradores e dos docentes do curso de Administração. Ambiciona, apenas, apontar diferentes representações que orientaram o comportamento dentro das organizações ao longo do tempo. Salientamos que, ao longo da história, a Administração é

marcada pela racionalidade instrumental que defende a impessoalidade, a burocratização, a técnica, dentre outras características. Portanto, as representações sociais dos Administradores podem ter influência das teorias Administrativas e, em certa medida, podem estar ancoradas em crenças arcaicas, vinculadas a padrões de pensamento obsoleto (Jodelet, 2001).

Sendo assim, o Administrador pode ter valores e crenças construídos a partir da racionalidade instrumental (COVRE, 1980). Dessa maneira, ao refletirmos sobre a formação do Administrador – com base nos documentos oficiais e nas teorias norteadoras de sua profissão –, percebemos que a concepção instrumental do conhecimento, ao longo da história do curso, exerce influência na orientação pedagógica da formação desse profissional. Corroboramos Covre (1991), quando aponta que a formação dos Administradores sofre influência do conhecimento técnico para atender as demandas do mercado, assim a formação humana desses sujeitos pode ficar comprometida.

Tragtemberg (1980) e Paula (2002), ao falarem sobre as teorias da Administração, afirmam que, quando um novo paradigma é aceito, tem como propósito acomodar as inquietações dos trabalhadores, mas não apresenta mudanças significativas para suas relações trabalhistas, focam apenas nos processos produtivos. Tragtemberg (1980) denomina esse processo de “harmonia administrativa”, seria quando uma nova teoria é consolidada com o intuito de abrandar as reivindicações dos operários e garantir a produtividade. Ou seja, a superação de um modelo não tem o interesse de impactar o núcleo figurativo do grupo, mas de provocar a acomodação alienante do trabalhador. São sutilezas utilizadas como artifícios ideológicos para garantir a permanência de representações arcaicas que perpetuam o capital como detentor do poder, restando ao trabalhador o caráter de dependente, com formas restritas para reivindicar melhores condições de trabalho.

Por conta disso, a representação social dos Administradores, com predomínio da racionalidade instrumental sobre a racionalidade substantiva, tem sido questionada e outros modelos de representações são socializados nos meios acadêmico e empresarial. Para exemplificar possíveis mudanças de representação do Administrador que coadunam com os pressupostos do paradigma da complexidade, destacamos as concepções difundidas pela Teoria Comportamental, Teoria da Contingência e Teoria Sistêmica, dentre outras.

Vale destacar que a importância de transformações ocorridas no âmbito da formação e atuação do Administrador se dá por demandas oriundas do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico que requerem das organizações novos padrões de comportamento

humano. É necessário a superação, a centralização e a rigidez hierárquica com vistas à participação democrática e ativa, com destaque para a autonomia e a responsabilidade pessoal. Desse modo, possibilita-se ao Administrador atuar de diferentes formas em uma organização, a fim de atender às novas demandas de um contexto organizacional em que a prática é articulada em rede e marcada pela independência entre os sujeitos. Para o Administrador atuar nesse ambiente tecnológico, torna-se fundamental uma formação dialógica e crítica.

Assim, destacamos que na formação desse profissional haja reflexão a respeito das teorias da Administração e dos documentos que orientam a formação dos Administradores, isso alinhado a uma proposta pedagógica compatível com o paradigma da complexidade com intuito de possibilitar a formação de trabalhadores participativos, críticos e autônomos. Afinal, não basta que os Administradores queiram ser participativos, precisam estar preparados – técnica, política e intelectualmente – para atuarem com autonomia e responsabilidade. Nesse sentido, a universidade pode contribuir para formar profissionais para atuarem como atores do processo produtivo.

4.9.3 O curso de Administração no Brasil

O curso de Administração, no Brasil, teve início em 1952, oferecido pela Fundação Getúlio Vargas. Considerando que entre as décadas de 1950 e 1960, o país vivia uma importante fase de crescimento econômico, marcado pelo investimento do capital estrangeiro e concentração de empresas, evidenciava-se a necessidade de pessoal qualificado com nível superior (ANDREDE; AMBONI, 2005).

Com base da Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, a profissão foi regulamentada, estabelecidas, assim, as atividades privativas aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas. Em 1966, com o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 307/66 – foi instituído no Brasil o primeiro currículo mínimo do curso de Administração Pública, com 2.750 horas, que permaneceu vigente durante 27 anos (ANDRADE; AMBONI, 2005).

Com a Resolução CFE 02/93, de 04 de outubro de 1993, foi mantido o currículo mínimo, mas ampliou para 3.000 horas/aulas, estabelecendo, além das disciplinas obrigatórias e o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e o trabalho de conclusão de curso (ANDREDE; AMBONI, 2005).

No ano de 1996, por meio da Portaria Ministerial 718, de 09 de julho de 1996, foi instituído o Exame Nacional de Cursos de Administração, que tinha como objetivo promover melhorias nos cursos por meio de uma avaliação em que, dentre outros aspectos, apresentava o perfil do estudante de Administração que o mercado de trabalho estava demandando:

Art. 2.º - O Exame do Curso de Administração tomará como referência o seguinte perfil delineado para o graduando:
I - internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
II - formação humanística e visão global que habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
III - formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades da prática profissional;
IV - competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
V - capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
VI - capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. (BRASIL, 1996)

Simultaneamente ao Exame Nacional de Cursos, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que possibilitou às instituições de ensino superior (IES) terem maior flexibilidade para planejarem o desenvolvimento do curso (BRASIL, 1996). Contudo, essas instituições assumiriam a responsabilidades de construir programas de ensino coerentes em suas concepções teórico-metodológicas para montagem de um currículo. A Resolução CNE/CES 4/2005 instituiu determinações a respeito de aspectos como carga horária mínima, procedimentos relativos à integralização de curso, formatação necessária para o projeto político pedagógico, significado para a formação do administrador ao descrever o perfil do formando, pontos a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) ao planejarem a organização curricular (BRASIL, 2005). Contudo, sem perderem de vista sua diversidade, identidade, contextualização e flexibilidade. Com relação ao perfil do formando, a referida resolução orienta:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais. (BRASIL, 2005)

Como podemos observar, a Resolução CNE/CES 4/2005 considerava fundamental a formação do sujeito crítico, tanto na sua forma de se expressar quanto de refletir e atuar na sociedade (BRASIL, 2005), aspectos que nos interessam neste trabalho investigativo.

Segundo o Censo da Educação Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2015, o número de estudantes matriculados no curso de Administração correspondia a 793.564 alunos, equivalente a 12% do total de alunos matriculados em IES no Brasil (BRASIL, 2015). Com isso, percebemos, pela sua dimensão censitária, as prováveis participações desses profissionais nas decisões organizacionais.

Reconhecemos que, no Brasil, a quantidade de administradores formados, ou ainda estudando, é significativa, entretanto, observamos que a formação do Administrador, desde sua origem, em terras brasileiras, é pensada estrategicamente para formar profissionais adaptáveis às demandas profissionais do mercado de trabalho. A Resolução CNE/CES 4/2005, ao apresentar o perfil do Administrador com variadas habilidades e competências, considera fundamental a formação crítica, porque se trata de um profissional que interage em diferentes contextos organizacionais e sociais (BRASIL, 2005), porém, não temos certeza se os professores do curso de Administração têm essa mesma visão ou se orientam as suas práticas docentes nessa perspectiva formadora.

Na atualidade, Administração está entre os cursos de graduação com maior número de estudantes matriculados. Conforme o INEP (2016), o curso tem 524.945 estudantes matriculados na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas. Mas isso se considerarmos somente o curso de Administração generalista, se incluirmos o curso com ênfase em alguma especialidade, teríamos 748.435 estudantes. Na modalidade de ensino à distância são 186.039, considerando apenas o curso de Administração generalista, quando

contabilizamos também o curso com ênfase em alguma especialidade, têm-se 457.402 estudantes (BRASIL, 2016).

Por fim, salientamos que os dados censitários por si só não nos possibilitariam identificar elementos subjetivos dos participantes. Nesse sentido, reconhecemos a relevância da Teoria das Representações Sociais para que o pesquisador possa identificar as concepções que os participantes da pesquisa têm sobre um determinado objeto social.

5 AS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO SOBRE A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos discursos dos docentes do curso de Administração da UEFS – sujeitos desta pesquisa – sobre a autonomia dos estudantes. Os dados foram organizados em três categorias de análise, exibidas na seguinte sequência: 1) perfil do estudante, que tem como subcategoria: o estudante dos cursos noturnos; 2) sentido de autonomia; 3) prática docente e seus pressupostos epistemológicos.

Lembramos que o objetivo geral deste estudo foi compreender, a partir das representações de professores do curso de Administração da UEFS, como a prática docente desses sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes. Já os objetivos específicos traçados foram: a) identificar as representações de autonomia dos professores do curso de Administração da UEFS; b) investigar, a partir das representações dos professores do curso de Administração, a base epistemológica que orienta a prática docente desses sujeitos; c) analisar as estratégias desenvolvidas pelos professores do curso de Administração.

Durante a análise das categorias, retomamos ao aporte teórico, a fim de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos da ciência e aqueles produzidos pelo senso comum, como sugere a Teoria das Representações Sociais.

5.1 PERFIL DO ESTUDANTE

O discente do Curso de Administração é representado pelos professores – sujeitos desta pesquisa –, de modo geral, como dificultador da aplicação de determinadas práticas docentes, digamos assim, inovadoras, tendo em vista que aparecem nos discursos de tais profissionais como resistentes, dependentes, trabalhadores e descomprometidos. Vamos analisar, a seguir tais representações.

Um grande dificultador das práticas docentes que aparece nos discursos dos participantes desta pesquisa é o fato de o curso ser oferecido no noturno e os estudantes, de um modo geral, precisarem conciliar o estudo e o emprego ou trabalho. Outro aspecto que envolve o perfil do estudante, afetando o trabalho do docente, refere-se ao fato de que existe a falta de

comprometimento, por parte de alguns desses estudantes. Os docentes também alegam que alguns estudantes têm resistência para realizarem as atividades acadêmicas e demonstram ser dependentes da ação do professor. A falta de protagonismo, a dificuldade em leitura e a falta de conhecimentos prévios também foi apontada, nos discursos dos docentes, como dificultadores da prática docente.

À vista disso, as representações dos docentes em relação aos estudantes do curso de Administração podem impactar na maneira de ensinar e, conseqüentemente, na autoestima e aprendizagem do estudante, portanto, influenciar na formação da autonomia desses sujeitos.

Isto posto, é relevante elucidar, ainda que de forma breve, o contexto que envolve os estudantes dos cursos noturnos no Brasil. Há uma quantidade expressiva de estudantes que precisam dos cursos noturnos para darem continuidade aos estudos. Conforme o Censo da Educação Superior no Brasil, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há 6.554.283 de estudantes matriculados no Ensino Superior na modalidade presencial, dentre esses, 3.974.392 estão matriculados em cursos noturnos, portanto, 60% dos estudantes brasileiros são de cursos do noturno (INEP, 2016). Entretanto, estudar à noite normalmente não é a primeira opção desses estudantes, a escolha acontece, sobretudo, devido à condição social, pois precisam conciliar o estudo com outras atividades, especialmente com o trabalho (CARVALHO, 2001).

Além do mais, segundo Zabala (2004), as universidades têm apresentado um processo de massificação, isto é, têm aumentado o acesso de estudantes oriundos de camadas da população que antes eram inexpressivas. Isso tem impactado nessas instituições, obrigadas a passar por transformações para se adequarem às demandas advindas dos novos matriculados.

Embora não tenhamos ouvido os estudantes do curso de Administração da UEFS, tomamos como referência algumas produções acadêmicas que abordam o perfil do estudante, em especial os de cursos do turno noturno, para nos auxiliar na análise dos dados apresentados pelos professores (ROMANELLI, 1995; CARVALHO, 2001; FURLANI, 2001; CAPORALINI, 1991; TERRIBELLE, 2006; TERRIBILI FILHO, 2002).

Um aspecto relevante a ser considerado é que, para muitos estudantes, o acesso ao curso de nível superior está associado à oportunidade de mobilidade social (ROMANELLI, 1995), de conseguirem trabalhos que ofereçam melhores condições e salários mais elevados ou, mesmo, serem inseridas no mercado. Assim, segundo Furlani (2001), é grande o número de pessoas que só consegue dar prosseguimento aos estudos se puder, simultaneamente, exercer uma atividade

remunerada. Nesse sentido, os cursos oferecidos à noite são imprescindíveis para essa camada da população.

Tomando como referência os aspectos econômicos, Foracchi (1977 apud ROMANELLI, 1995) aponta a seguinte categorização dos estudantes, segundo as relações de dependência que apresentam em relação aos familiares para manterem os estudos: 1) estudante em tempo integral, mantido pela família, não necessita trabalhar; 2) estudante-trabalhador, trabalha, mas também recebe auxílio financeiro da família; e 3) trabalhador-estudante, trabalha e estuda, responsável pelo próprio orçamento, em alguns casos têm dependentes.

Para o trabalhador-estudante, o curso noturno pode ser uma oportunidade de qualificação profissional, permanência no emprego ou aumento das possibilidades de conseguir maiores oportunidades e condições de emprego (ROMANELLI, 1995). Conciliar todas essas responsabilidades aumenta os desafios a serem superados pelos estudantes para conseguirem concluir a graduação. Pois, normalmente, o trabalho exige o cumprimento de oito horas diárias de jornada, o que pode acarretar cansaço, comprometendo a motivação e o tempo dedicado aos estudos. O trabalhador-estudante, ou o estudante-trabalhador, precisa trabalhar, entretanto, alguns argumentam que a dupla jornada de trabalho afeta a aprendizagem (CARVALHO, 2001, p. 101).

Com base nesse entendimento, seguimos com as análises das entrevistas. Conforme a narrativa do professor José (2017), os estudantes não dispõem de tempo para maior envolvimento como o curso:

A questão do nosso curso que é noturno, por exemplo, eu gostaria de ter estudantes mais engajados que pudessem dispor de tempo para participar de atividades que acontecem no turno diurno, como visita a empresas e nem sempre o nosso estudante pode ir. Eu gostaria de ensinar com mais visitas técnicas, mais visitas de campo, um ensino mais aplicado. Porém, como o pessoal trabalha o dia inteiro é inviável, eu já tentei isso várias vezes. (JOSÉ, 2017).

Vale destacar que a maioria dos estudantes que frequentam a universidade pública no Brasil, particularmente em Feira de Santana, têm sido acometidos por uma série de situações tensas, que se refletem na dedicação ao curso, como sinalizado por Caporalini (1991, p. 77): “[...] além das tensões cotidianas provindas dos transportes, das agitações dos ambientes urbanos, de problemas familiares de toda ordem e, não raras vezes, com as energias reduzidas em razão de uma alimentação deficiente [...]”, todos esses fatores podem reduzir a qualidade e o tempo dedicado aos estudos.

Igualmente, a falta de tempo por conta do trabalho tem sido apontada como fator que desmotiva estudantes trabalhadores (TERRIBELLE, 2006; TERRIBILI FILHO, 2002; CARVALHO, 2001; FURLANI, 2001). Para dirimir tal impasse, é fundamental que os docentes identifiquem os fatores que têm desmobilizado os estudantes para, assim, fortalecer o autoconceito e a autoestima. Pois, ao diagnosticar os elementos motivacionais dos estudantes, o professor pode utilizá-los como questões a serem trabalhadas mediante estratégias de ensino e aprendizagem em sua prática.

Vale destacar o entendimento de Furlani (2001), para quem, no ensino superior no Brasil, a classe trabalhadora foi desconsiderada por muito tempo e, para superar tal carência, foi implantado o Ensino Superior noturno, a fim de contemplar os estudantes que precisam trabalhar durante o dia, embora os cursos noturnos não sejam exclusividade da classe trabalhadora. Arroyo (1990) aponta que o trabalho é imprescindível para a continuidade do estudo dos alunos nos cursos noturnos. Por isso, o ensino noturno precisa ser revisto no sentido de atender as especificidades dos estudantes que não podem ser analisadas tendo como parâmetro os estudantes dos cursos diurnos.

Outra questão apontada na pesquisa é o aparente cansaço dos estudantes. Em seus discursos, os docentes afirmaram que o perfil dos estudantes, em alguma medida, compromete sua prática. Segundo os professores, a maior parte dos estudantes passa o dia em exaustivas horas de trabalho, deixando-lhes exaustos. Em seu relato, por exemplo, a docente Lutero (2017) destaca que:

Algumas pessoas trabalham e elas chegam muito cansadas e não dão conta de fazer as atividades e isso deve ser observado. Porém, tem pessoas que realmente não estão comprometidas com o curso, com as suas escolhas. Elas querem uma resposta em termos de nota, mas não querem estudar, não querem ter as responsabilidades que os estudantes têm. Em alguns casos, são pessoas que estão cursando várias outras disciplinas paralelamente e trabalhando. (LUTERO, 2017).

Diante disso, inferimos que o cansaço, por conta da jornada diária de trabalho, pode afetar a concentração daqueles que estudam no curso de Administração.

Embora a docente Lutero (2017) tenha relatado que, para superar as adversidades e promover a integração do grupo, promove seminários, visitas, produção de texto, dentre outras estratégias compatíveis com uma prática baseada no paradigma da complexidade. Ainda assim, ela reconhece que essas medidas não são suficientes para motivar os estudantes e torná-los comprometidos com suas aprendizagens, tendo em vista que são pressionados por uma sociedade que cobra informações de forma aligeirada, fazendo com que os sujeitos se

preocupem apenas com as notas para serem aprovados para outras etapas do curso, mesmo que não tenham construído os conhecimentos que a vida profissional vai lhes exigir. Com efeito, esse aspecto tão preocupante de uma formação apressada é analisado por Carvalho (2001, p. 101), quando reflete sobre a existência de estudantes que não priorizam o aprendizado, apenas almejam serem aprovados quantitativamente nas disciplinas. Portanto, nesses casos, o conhecimento a ser construído não é priorizado. Esse entendimento se relaciona ao que fora narrado pelo professor Nelson (2017), quando afirma que algumas pessoas não têm interesse de aprender, e isso limita sua prática.

As pessoas gostam de observar as coisas de maneira bem transitória. Tem aluno que se puder passar e não aprender nada, ele topa. Não todos. Claro! Mas alguns, sim! [...] é importante que os estudantes reconheçam a importância da aprendizagem, pois o que é apreendido é guardado e levado para a vida como ferramenta para alcançar outros conhecimentos. Só que nem todos conseguem ter essa percepção. (NELSON, 2017).

O professor Nelson (2017) revela preocupação com o comodismo que os estudantes demonstram diante da necessidade de levar as aprendizagens para a vida profissional. Com relação ao envolvimento dos estudantes na aprendizagem, Zabala (1999) anuncia a importância de os docentes estabelecerem diálogos entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conhecimento científico, para que esses sujeitos consigam estabelecer relações e formar novas representações. Dessa maneira, os aprendizes são capazes de atribuir sentidos ao novo conteúdo e às competências a serem desenvolvidas.

Outro aspecto relevante para promover o envolvimento dos estudantes é a interação construída no espaço acadêmico. Assim, um ambiente de confiança, respeito mútuo, cooperação e responsabilidade, oportuniza que seja estabelecida uma sensação de segurança e possibilite que o estudante construa um autoconceito positivo, o que propicia maior engajamento (ZABALA, 1999). Esse entendimento dialoga com o paradigma da complexidade, que considera como atribuição do docente promover ações para que os estudantes formem representações positivas a seu próprio respeito, por meio de um ambiente de aprendizagem motivador, com ênfase no processo.

O fenômeno de um autoconceito e de uma auto-estima (sic) que favoreçam a aquisição de novas aprendizagens depende de muitas ações dos professores, e especialmente das percepções das demais pessoas, mas sobretudo da relação que o estudante estabelece com os conteúdos de aprendizagem. O realmente imprescindível é que o aprendiz entenda que, com sua contribuição e esforço, e com a ajuda necessária, poderá superar o desafio que lhe é colocado. As ajudas não devem limitar-se à realização das diferentes atividades de aprendizagem, e sim estarem direcionadas, principalmente, a reforçar a imagem de competência, através do apoio e do ânimo, em um ambiente afetivo de valorização dos esforços e das capacidades reais, com uma atuação dos professores que manifeste explicitamente que acreditam no estudante, em que

demonstrem que são positivos e otimistas sobre suas potencialidades e que confiam em que fará tudo o que possa. (ZABALA, 2002, p. 119).

Posto isso, podemos destacar a importância de ações que fortaleçam o autoconceito dos estudantes para que sejam mais engajados na sua formação, bem como no processo de construção da aprendizagem, em vez de esperarem passivamente pelas informações advindas de fora.

Desse modo, o estudante poderá se sentir mais seguro para ancorar as representações de si e de sua condição de aprender uma determinada profissão. Até porque, o autoconceito negativo pode desencadear a falta de motivação e possíveis fracassos, embora essas questões possam ter origem em momentos anteriores à universidade.

Além disso, ao longo da vida estudantil, nem sempre o aprendiz tem o apoio docente para acreditar que é capaz de superar os desafios e reverter o fracasso. Todavia, o “[...] fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido [...]”, fazendo com que o estudante tenha dificuldade para modificar, sozinho, a representação de sua “incapacidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 1).

Segundo Alves-Mazzotti (2005), os docentes costumam desenvolver baixa expectativa sobre o potencial dos estudantes, atribuindo o fracasso escolar às condições sociais e psicológicas do aluno, eximindo-se de sua responsabilidade no processo de aprendizagem. Isso pode implicar uma diminuição da autoestima e das expectativas que os estudantes formam de si.

A falta de comprometimento de alguns estudantes, bem como a defasagem em relação aos conhecimentos prévios, causa sofrimento aos professores, levando-os até ao adoecimento psíquico, à exaustão emocional e à despersonalização, fazendo com que, nas palavras de Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (2002, p. 258), o “[...] professor dedicado, sinta que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos que têm para resolvê-los”. Nesse sentido, observemos o sentimento de impotência da professora Lutero (2017), diante do descomprometimento do alunato:

No geral **o comprometimento do alunato mudou muito**. Alguns não demonstram comprometimento de fato para o aprendizado do agora, ou seja, passa pra frente e depois lá eles vão à busca. Como se diz, depois eles vão correr atrás do atraso. Só que tem que entender que há momentos que não tem jeito. Esse atraso, o estudante não recupera e há situações que **o estudante chega ao curso com inúmeras defasagens**. [...] **A nossa condição de atuação em sala de aula fica muito limitada**. E às vezes **esse contexto nos leva a sofrer**, eu digo no meu caso, me leva a sofrer porque eu olho para as pessoas e fico pensando: o que vai ser dessa juventude? (LUTERO, 2017, grifo nosso)

A partir dos discursos dos docentes, foi possível inferirmos que a falta de comprometimento e de dedicação de alguns estudantes tem inquietado os docentes, mas esses têm apresentado comportamento passivo no processo de aprendizagem, tornando evidente a ausência de interesse.

Entretanto, não há evidências, nos relatos dos docentes, que eles tenham utilizado medidas, seja institucional ou individual, para identificarem os motivos que têm causado o reduzido comprometimento ou interesse dos estudantes, para que, então, pudessem elaborar mecanismos de intervenção com intuito de reverter tal situação.

Além de Lutero (2017), a docente Maria Luiza (2017) afirma que o perfil dos estudantes do curso de Administração tem mudado. Todavia, ela percebeu que os métodos que utilizava no processo de ensino e aprendizagem já não atendiam a esse novo público.

Porque os estudantes nas décadas de 80 e 90 tinham uma formação diferente dos jovens de hoje, eles tinham vontade de aprender. Com o passar o tempo **eu percebi que os meus métodos já estavam sendo questionados e encarados pelos alunos como método da “Carochinha”**. Os estudantes querem que o professor dê as coisas “de mão beijada” (MARIA LUIZA, 2017, grifo nosso).

Esse relato aponta a necessidade de mudança frente a esse contexto complexo que exige do docente uma formação continuada, envolvendo conhecimentos pedagógicos, que possibilitem à docente compreender como os adultos aprendem, interagir com eles e promover a aprendizagem.

Maria tem uma representação semelhante às docentes Lutero (2017) e Maria Luiza (2017) a respeito do perfil dos estudantes do curso de Administração. Segundo Maria, os estudantes apresentam grande dificuldade para realizarem as atividades, inclusive a leitura: “Os estudantes são resistentes para realizar as atividades. Para ler também os estudantes dão trabalho, pois a maioria do pessoal do curso noturno trabalha durante o dia.” (MARIA, 2017).

A docente considera os estudantes do noturno resistentes quando compara os resultados das atividades propostas em sala com os resultados que obtem com a mesma atividade quando a aplica em empresas, o que pode ser decorrente do cansaço, da falta dos conhecimentos prévios ou mesmo da falta de motivação. Diante do estranhamento da professora, destacamos que não são apenas os estudantes do noturno que “dão trabalho” para ler. Na atualidade, mesmo os estudantes do curso de Letras Vernáculas apresentam tal dificuldade, seja porque estão vivendo em uma sociedade chamada “do conhecimento”, em que as informações circulam numa velocidade muito grande, num simples clicar do dedo na tela do *smartphone*, seja porque a

maioria também trabalha fora da universidade, em contratos de estágios diversos, ou atua como bolsista de algum programa de extensão ou de pesquisa, além de outros motivos. Assim, cabe ao docente pensar estratégias para dirimir essas dificuldades da realidade dos estudantes, a fim de não sofrerem quando não veem suas expectativas sendo contempladas.

Com efeito, segundo Huerta (2009), a motivação depende de fatores internos e externos do aprendiz. Os fatores internos são aqueles que dependem da personalidade do estudante e de sua capacidade de estabelecer metas, atitudes, expectativas, dentre outras. Quanto aos aspectos externos – embora Huerta (2009) reconheça que a diversidade da sala de aula dificulte que o docente disponibilize atenção individualizada como seria o ideal –, compete ao docente tentar intervir na motivação para realizar as tarefas, demonstrando e debatendo o planejamento para que os estudantes assumam a responsabilidade do processo, informando sobre as avaliações e quais deverão ser os conhecimentos e as competências adquiridas.

Outra característica dos estudantes do curso de Administração, citada nos discursos dos docentes, é a falta de protagonismo. Segundo o professor Rocha (2017), o perfil do estudante que não assume a responsabilidade de sua aprendizagem pode ser uma particularidade anterior à graduação: “Nós temos um aluno que vem de um nível médio já muito dependente e a universidade mantém esse modelo” (ROCHA, 2017).

Certamente, o fenômeno social de acesso de novos grupos à universidade tenha aumentado a diversidade do perfil dos estudantes. Isso tem provocado maior dificuldade por parte dos docentes em relação à sua prática, assim como na interação que estabelece com os estudantes durante o seu processo de aprendizagem. É preciso esclarecer, nesse caso, que o docente deve desenvolver problemas no lugar de exercícios, como vimos anteriormente nas representações de professores, de forma que a aprendizagem não tenha por meta repetir ou aplicar soluções resolvidas pelo próprio professor sem que antes ele possa ajudar os estudantes a construir suas próprias soluções de forma autônoma, em vez de aplicar as soluções prescritas ou aplicadas pelo livro, pelas anotações ou pelo professor, assim o professor vai transferindo progressivamente o controle da aprendizagem para o estudante (POZO, MATEOS, 2009).

Com efeito, Huerta (2009) considera que é recorrente o fato de o professor atribuir ao termo motivação os problemas de aprendizagem de difícil solução, e que esse profissional não dispõe de recursos suficientes para solucionar. Todavia, em suas representações, que muitas vezes se apresentam de forma contraditória, os professores consideram que o estudante

universitário é um adulto e deveria estar motivado, caso contrário, isso já não seria assunto para o docente resolver.

Em suma, é relevante que se reflita sobre a realidade do estudante-trabalhador, em especial os estudantes dos cursos noturnos. Ao refletir sobre a história de vida dos estudantes, as experiências que ele traz para a sala de aula, as dificuldades que podem impactar no desempenho acadêmico, os docentes podem elaborar estratégias mais efetivas, de modo a promover uma formação universitária que cumpra sua responsabilidade do ensino público de democratização e inclusão social.

5.2 SENTIDOS DE AUTONOMIA

Nessa categoria, inserimos parte dos discursos dos sujeitos entrevistados que dizem respeito aos sentidos atribuídos ao termo autonomia e suas condições de produção. Assim, os sentidos extrapolam o significado de autonomia como aparece no dicionário. Os sentidos, portanto, estão selecionados aos sujeitos (docentes) que falam, com o objetivo da fala, além daquilo que falam e das circunstâncias que envolvem a produção de tais sentidos, como bem esclarece à TRS. Com efeito, para Jodelet (1989, p. 28), tendo em vista que uma representação é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, formula três perguntas acerca desse saber.

Por meio dos discursos, foi possível conhecer as representações docentes sobre autonomia, a relevância dessa ação se dá porque representar ultrapassa meras formulações de conceitos acerca de um determinado fato. A representação norteia os comportamentos dos indivíduos em relação ao objeto social, em alguns casos os sujeitos nem têm consciência que suas ações são influenciadas por suas representações.

A representação de autonomia, a docente Maria Luiza (2017) afirma que:

Autonomia é ter consciência de si e do seu lugar no mundo, da sua realidade, da sua relação com o outro, com seu estudo, sua profissão. É ser autor da sua própria história. E a universidade pode oportunizar meios do estudante ser preparado para tal.

Para a professora Maria Luiza (2017), a autonomia é representada como uma possibilidade a ser desenvolvida, a docente não se exime desse compromisso quando afirma que a universidade “deve oportunizar meios” para que isso ocorra. Além disso, a professora afirma, em seu discurso, que ser autônomo é quando o sujeito toma consciência de si por meio de experiências interativas emancipadoras. Outro aspecto de destaque na representação da

referida docente é que, embora ela associe o desenvolvimento da autonomia à formação profissional, no caso do estudante de Administração, a professora consegue reconhecer o alcance do termo para além da perspectiva funcionalista, de modo que representa a autonomia como faculdade subjetiva individual e coletiva que fortalece as forças sociais dos sujeitos envolvidos, possibilitando-os serem agentes de suas próprias histórias. A importância dessa perspectiva pode ser destacada por se tratar de estudantes-trabalhadores de um curso noturno e ao problematizarem sua própria história.

Para a docente Lutero (2017), “o estudante não está preparado para ser autônomo. Quem não sabe como está sendo conduzido, levado? Volto à questão da autonomia, da possibilidade na realidade, eu vejo que o alunato não sabe que eles podem criar” (LUTERO, 2017). A docente não anuncia de forma clara o sentido que atribui ao termo autonomia, mas considera que os estudantes não estão aptos para serem sujeitos autônomos. Considerando que a formação da autonomia é uma conquista processual, contínua e cumulativa, que é o “[...] amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...]” (FREIRE, 2016b, p. 41), há possibilidade para intervenção docente, ainda que os estudantes tenham vivências sem estímulo para tal competência. Especialmente se pensamos em um ensino para a complexidade, isso implicará a necessidade de formar sujeitos hábeis para responderem as questões que a vida lhes coloca em todas as dimensões.

Quanto aos professores Nelson (2017) e José (2017), ambos compartilham de representações similares. Para Nelson o termo autonomia “é um negócio bem difícil o docente intervir na autonomia do estudante, tendo em vista que o mesmo já vem de uma vida condicionada a um determinado comportamento que é difícil de mudar.” (NELSON, 2017). Já para José, autonomia tem sua complexidade porque “o sujeito tem outras influências [...] não sei exatamente se contribuo para o desenvolvimento da autonomia” (JOSÉ, 2017).

De fato, os estudantes vivem em diferentes grupos nos quais compartilham saberes em suas conversações. Por exemplo, aprendem que o pobre não alcança um objetivo na vida, que estudar é complicado, que não vão conseguir, que universidade é lugar para pessoas inteligentes, entre outros. Todavia, as representações sociais diferem das representações coletivas concebidas por Durkheim. Para Moscovici, ao contrário, vivemos em uma sociedade cambiante, dinâmica e portanto o indivíduo pode sofrer as representações do seu grupo, mas há lugar, também, para a construção de representações individualizadas, pois o sujeito também pode diferenciar-se dessas representações construídas na escola, na igreja ou na família, na

medida em que, em contato com a realidade cambiante, vai escutando a mídia, lendo os jornais e participando de outros grupos de modo que aos poucos é possível perceber que, como negro, mulher ou outra minoria, pode construir uma identidade diferente daquela que foi impregnada de que mulher é burra ou de que negro quando não suja na entrada, suja na saída, como por exemplo. Desta forma, os professores precisam acreditar na possibilidade de contribuir para mudar as representações dos estudantes trabalhadores e desenvolverem estratégias neste sentido, o que verdadeiramente não é simples.

Conforme Zabala (2010), há uma certa complexidade para contribuir com a formação da autonomia, tendo em vista que simplesmente uma disciplina não dá suporte epistemológico para desenvolver algumas competências abstratas, como a autonomia, por exemplo. Bem como apenas uma unidade didática não é suficiente. Entretanto, os docentes podem desenvolver ações planejadas de maneira que selecionem os conteúdos a partir das competências que desejam formar, além daquelas técnicas, para que, conjuntamente, possam desenvolver a reflexão crítica, com vistas a superar a visão simplificadora, estimulando os estudantes a se decidirem baseados no diálogo e na reflexão. Afinal, é papel da educação estimular que os estudantes pensem por si, emancipem-se e, por meio do conhecimento, transformem a si mesmos e sua realidade. Contudo, segundo Zabala (2010), para que o sujeito consiga desenvolver tais competências é fundamental que ele passe pelo “[...] autoconhecimento, pela criação do autoconceito e da autoestima [...]” (ZABALA, 2010, p. 81), porque esses aspectos são imprescindíveis para que cada um consiga manter relações interpessoais de qualidade.

A representação do termo autonomia para Rocha (2017) significa que “o sujeito autônomo é aquele que consegue realizar as tarefas acadêmicas com independência, sem precisar do auxílio continuado do docente”. Nesse sentido, há o consenso entre autores com o Morin (1989, 2000, 2002), Freire (2016a, 2016b, 2016c, 2016d) e Pozo (2009) sobre a importância da interação para a formação da autonomia, na medida em que essa condição não é formada no isolamento. De fato, o sujeito autônomo vai, aos poucos conquistando sua independência. Ensinar para a autonomia é uma transferência progressiva do controle. Inicialmente, o professor passa as instruções, seguindo por atividades de orientação e práticas cooperativas compartilhadas com a turma, para depois o estudante seguir com sua prática independente. Nesse último momento, o docente pode exercer um papel menos intervencionista, atribuindo mais responsabilidades aos estudantes e os apoiando em caso de dúvidas (MATEO, 2009, p. 65).

A docente Maria (2017) representa autonomia como “aprendizagem continuada, é o sujeito continuar aprendendo”. Conforme Zabala (1998), o crescimento pessoal do sujeito implica diretamente a formação de sua autonomia. Objetivando o aprender a aprender, os estudantes devem assumir responsabilidades para participarem das etapas de resoluções dos desafios, em vez de se limitarem a copiar e reproduzir as explicações dadas pelo professor. Inicialmente, o docente deve ser mais colaborativo, mas, à medida que a atividade for se desenvolvendo, o estudante deve ir assumindo a responsabilidade progressivamente, até conseguir aplicar os conhecimentos de forma autônoma.

Diante das representações docentes sobre o termo autonomia, retomamos as ideias de Moscovici (1978), quando afirma que as representações transformam a realidade e a forma pela qual pensamos como ela é ou deveria ser. No caso dos docentes do curso de Administração, transformar a representação sobre o termo autonomia, pode implicar uma reflexão e um redimensionamento da prática docente, além de influenciar nas escolhas epistemológicas que darão apoio para sua ação na sala de aula.

5.3 PRÁTICA DOCENTE E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

As representações orientam a forma como percebemos e nos posicionamos diante de diferentes aspectos da realidade (JODELET, 2001, p. 17). Por esse motivo, é importante conhecer as representações, pois elas podem ser indicativos de como acontece a prática docente e de suas bases epistemológicas.

A docente Maria Luíza (2017, grifo nosso) afirma que:

A minha sala de aula sempre foi um laboratório para aprendizagem tendo como base as ideias Paulo Freire. Até no meu doutorado Paulo Freire me acompanhou. Sempre acreditando que o homem pode construir sua autonomia pelo conhecimento, conhecer é a chave da independência, conhecer é a chave da conscientização do sujeito se sentir no mundo, com o mundo e para o mundo.

Reconhecemos, considerando o discurso da professora Maria Luíza (2017), que sua prática tem como elementos norteadores a construção de uma educação emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Para Maria Luíza (2017), a autonomia está diretamente relacionada ao conhecimento, visto como a chave que vai abrir a independência dos sujeitos. Assim, o conhecimento está diretamente relacionado ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos capazes de exercer sua

cidadania, além de valorizar a horizontalidade dos saberes, essa proposta pode dialogar com todos os níveis educativos. Esse modelo de educação tem como referencial Paulo Freire, que salienta a relevância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes da sua realidade.

A docente Maria Luiza (2017) afirma que procura identificar as necessidades formativas dos estudantes para planejar sua prática, a exemplo da experiência relatada a seguir, em que os estudantes apresentavam deficiência de leitura:

Gosto também de trabalhar com a pesquisa bibliográfica por conta da deficiência de leitura, quando buscam, pesquisam, leem e aprendem. Então em uma experiência com a turma de Direito com a disciplina TGA (Teoria Geral da Administração) eu tive uma experiência lindíssima com o tema liderança. Cada grupo escolheu um personagem da história, da sociedade humana: Jesus Cristo, Alexandre (O Grande), Gandhi, Carlos Magno, Salomão, vários outros. Eles pesquisaram a história de cada um. A partir do perfil de cada personagem eram trabalhados aspectos teóricos do conteúdo de liderança, e teoria da gerência, que é a principal função do gestor é ser líder[...] Meu desejo mesmo seria dar aula sem máquina, com **leitura e vivência, promovendo feiras de artesanato, visitas técnicas para que os estudantes elaborem propostas práticas, debatendo e estimulando a reflexão.** (MARIA LUIZA, 2017, grifo nosso).

Nesse sentido, a docente Maria Luiza (2017) admite que, a partir dos conteúdos e contribuições dos teóricos de referência das disciplinas, promove algumas atividades para despertar nos estudantes a reflexão sobre seu papel social, profissional responsabilidade, autoestima, criatividade, criticidade e aplicabilidade prática. A docente afirma, ainda, que alinhar todos esses propósitos não é fácil, contudo é possível. Assim, a docente relata algumas experiências consideradas exitosas, foram atividades solicitadas em disciplinas ministradas pela referida professora e postas em prática pelos estudantes: “[...] têm, inclusive, os projetos da Panaceia e da Vita Crock que foram elaborados por alunos em minhas aulas. Isso é bacana porque a gente vê frutificar o trabalho. **O aluno transforma sua realidade** a partir de uma provocação nossa” (MARIA LUIZA, 2017, grifo nosso).

A prática docente de Maria Luiza (2017) dialoga com os pressupostos do paradigma da complexidade, nos quais as aulas expositivas cedem espaço para o ensino com pesquisa, promovendo um ambiente de aprendizagem inovador e participativo por meio de investigações individuais e coletivas. Com isso, o estudante de forma ativa no seu processo de aprendizagem, busca informações significativas, problematiza e produz conhecimentos relevantes. Desse modo, pode estar contribuindo para a formação da autonomia dos estudantes do Curso de Administração, na medida em que o aluno é estimulado a criar empresas cujo lucro é importante para o sustento de sua família, empresa que, alcançando sucesso, tem dado emprego a outras

famílias, como é o caso dos empreendimentos citados pela docente, já reconhecidos no mercado, os quais contribuem para a “transformação da realidade”, como citado pela professora entrevistada.

A docente Maria Luiza (2017) afirma que prefere utilizar estratégias que relacionem a teoria com a prática, como visitas técnicas, para que os estudantes observem a dinâmica de organizações:

Acho visita técnica muito importante, quando a turma chega às empresas e consegue **diagnosticar alguma demanda**, solicito que elabore **propostas de intervenção com base em experiências reais**, eles elaboram um plano de cargo e trabalho, por exemplo. **Gosto de colocar o estudante em constante diálogo com sua realidade** (MARIA LUIZA, 2017, grifo nosso).

A docente aponta alguns teóricos que orientam sua prática. Com isso, podemos identificar, a partir dos relatos, as bases epistemológicas norteadoras de sua prática.

Estudei metodologia do ensino superior, até fui muito criticada por meus colegas, porque todo mundo dizia que eu deveria estudar finanças ou marketing. Mas eu fui estudar metodologia, e lá eu conheci Piaget, Vygostysk e me apaixonei pela educação. Conheci também Filosofia da ciência, da educação, estudei alguns dos grandes mestres da educação. (MARIA LUIZA, 2017, grifo nosso).

Como evidenciado no discurso da professora Maria Luiza (2017), alguns professores bacharéis apresentam resistência em relação à formação pedagógica. Podemos notar, no discurso dessa professora entrevistada, o diferencial decorrente do fato de ter estudado Metodologia do Ensino Superior e dos autores que embasam a prática pedagógica, especificamente aqueles citados pela docente que se dedicaram ao estudo da aprendizagem. O fato de ela ter entrado em contato com teóricos como Piaget e Freire pode ter dado uma visão diferente do que é o costume entre os professores dos cursos de bacharelado. A professora deixa explícito que olha a realidade formativa dos estudantes a partir do diálogo e de suas necessidades, associa a teoria à prática e reconhece a importância do conhecimento como elemento emancipador do sujeito aprendente e investe nesse objetivo.

Assim, podemos inferir que a ausência de uma prática fundamentada teoricamente pode acarretar algumas dificuldades para os professores bacharéis no desenvolvimento de sua prática docente.

Neste sentido, Pimenta (2005, p. 8) afirma que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

Consideramos, também, que a importância da objetivação e ancoragem de novos conceitos a partir da formação pedagógica os docentes podem elaborar novas representações e transformarem suas práticas.

O docente Nelson (2017) explica a diferença de tratamento quando o componente curricular é teórico ou prático: “em disciplinas teóricas exponho o conteúdo e discuto para quando eles forem ler já tenham certa familiaridade. E em disciplinas práticas, aquelas que têm muito cálculo é exercitar mesmo. Exercitar diversas possibilidades.” (NELSON, 2017).

As estratégias que o docente Nelson (2017) costuma utilizar em sua prática são exercícios e aula expositiva. Essas estratégias podem ser utilizadas em sala de aula, mas, no caso do curso noturno, em que os estudantes chegam cansados do trabalho, é preciso cuidar para que não ocorram sempre. A aula expositiva pode ser utilizada na apresentação ou conclusão de um novo tema, mas é preciso atentar para não se tornar uma estratégia rotineira, que vai provocar o sono e dificultar a participação ativa dos estudantes do noturno, dificultando a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a autonomia de tais sujeitos.

A partir do discurso do professor Nelson (2017), notamos que sua prática pode se aproximar do paradigma tradicional, considerando que os exercícios e a aula expositiva são estratégia repetitivas. Contudo, considerando as especificidades do curso noturno, os estudantes têm limitações de tempo para estudar fora do espaço da universidade, seria necessário buscar estratégias nas quais os estudantes pudessem aprender com os colegas, em pequenos grupos, lendo e interpretando com o auxílio do professor, aprendendo a questionar as teorias, a comparar o ponto de vista de diferentes autores e a sintetizar, além de outras atividades que desenvolvam as habilidades cognitivas superiores e que contribuirão para que os discentes construam a autonomia.

Segundo Ribeiro (2009), a prática sofre influências de diversas naturezas e é fundamentada em uma base epistemológica. Nessa esteira de raciocínio, conhecer as representações pode nos dar pistas para avaliar o modo como os docentes agem em sala de aula com os estudantes, a fim de transmitir os conteúdos disciplinares ou, diferentemente, de propiciar meios para que eles construam os conhecimentos de forma significativa e autônoma.

Quanto à avaliação, o professor Nelson (2017) deixa antever que está preocupado com a socialização do conhecimento mediante as atividades em grupo: “[...] **eu passo avaliações em grupo** valendo nota. **Deixo os estudantes resolverem em grupo**, pois quando eles são

expostos a avaliação e tem que fazer algumas coisas para tirar uma nota e eles estão **em grupo eles socializam muito conhecimento.**” (NELSON, 2017, grifo nosso).

Notamos que o professor Nelson (2017), em sua prática, aparenta corresponder aos princípios das abordagens pedagógicas do paradigma da complexidade, ao provocar os estudantes a trabalharem em grupos no processo de construção da aprendizagem. Ao interagirem em atividades de grupo, os estudantes são provocados a serem participativos na construção do conhecimento, a cooperarem uns com os outros, uma atitude que precisa ser formada na universidade, pois é necessária na vida pessoal e profissional. Além dessa atitude, o trabalho em grupos ajuda os indivíduos no desenvolvimento de habilidades sociais e da responsabilidade. Todavia, há que se considerar que as atividades em grupos precisam ser bem planejadas e acompanhadas pelo docente, pois alguns estudantes podem ficar descansados enquanto outros levam a equipe “nas costas”, o que demanda a formação de grupos bem heterogêneos, onde haja espaços para os estudantes ajudarem seus colegas no processo de construção do conhecimento. Além disso, o docente precisa considerar o tamanho da sala, pois nem sempre ela oferece espaço para a reorganização das carteiras.

Identificamos, também na entrevista, que o professor Nelson (2017) tem questionado sua prática:

Fazer exercício no quadro, ficar orientando, **em algum momento isso aí desgasta, isso é bom para apresentar o tema, mas não é bom para exercitar o tempo todo não.** Tem uma hora que gera um desgaste que você pode fazer mil exercícios e eles vão ficar apenas copiando o que você está fazendo. (NELSON, 2017, grifo nosso).

Percebemos que o docente entrevistado reconhece que a estratégia de repetição e reprodução não tem mais atendido nem as suas expectativas nem as dos estudantes. Assim, quando o docente Nelson (2017) admite as limitações de sua prática ou que algumas medidas não estão sendo mais satisfatórias, é possível perceber indícios de que a base epistemológica que sustentava a sua prática não oferece mais condições para sustentar a complexidade da prática docente nos dias atuais, considerando os novos alunos que têm adentrado a universidade, em especial os estudantes trabalhadores que chegam cansados depois de um dia de trabalho e que, provenientes de uma escola pública de qualidade questionada, não detêm os conhecimentos básicos necessários ao desenvolvimento do curso superior. Sendo assim, podemos perceber que o professor Nelson (2017) tem refletido sobre as limitações do paradigma tradicional presente em sua prática. Isso pode conduzir o docente na busca de novos conhecimentos e experiências que ressignifiquem sua prática pedagógica.

Percebemos que a professora Maria (2017) considera que contribui para o desenvolvimento da autonomia de estudantes a partir das estratégias adotadas. A docente Maria (2017) costuma realizar dramaturgias, de modo a inovar, compartilhando as responsabilidades do processo com os estudantes.

Aula expositiva dialogada, que é o que eles estão mais acostumados e mais gostam. **Estudos de casos, que acho muito importante no curso de administração**, a parte de **dramatização**. Apesar dos estudantes serem muito resistentes, mas eu insisto porque eu sou psicodramaturga. E o interessante que quando essas técnicas são aplicadas nas empresas o pessoal aceita, mas em sala **os estudantes são resistentes**. **Gosto de levar jogos**. (MARIA, 2017, grifo nosso).

Além de aulas expositivas, a docente afirma estimular que os estudantes experimentem a construção da aprendizagem de maneira ativa por meio da dramaturgia. Podemos identificar, em seu discurso, que a docente busca desenvolver atividades por meio de simulações da realidade e das dramatizações, além disso, que instiga atividades grupais que promovem uma multiplicidade de situações comunicativas. Com isso, essa professora pode estar contribuindo para desenvolver, nos estudantes, a condição de resolverem situações que a sociedade lhes impuser, seja na dimensão social, profissional ou interpessoal. É importante que a prática docente esteja voltada para formação da autonomia, nesse sentido, o professor pode trabalhar com situações cotidianas, dialogando com o conhecimento científico, pois por meio do conhecimento podemos intervir na sociedade.

A aula expositiva dialogada tem como estratégia o diálogo, de forma que aula se torna uma troca de experiência. Nesse sentido, Anastasiou e Alves (2004) apontam para importância da exposição de conteúdo que promova participação ativa dos estudantes, sobretudo se considerar os conhecimentos prévio dos sujeitos aprendizes.

A professora Maria (2017) afirma também que o estudante deve buscar os próprios conhecimentos:

A gente tem que **dar caminhos, para ele buscar e construir o conhecimento** dentro do que a gente está colocando para ele buscar, dentro da realidade atual, **trazendo estudos de caso para ele aplicar o conhecimento** dele também, para realidade dele também, **não só despejar só o conteúdo**. (MARIA, 2017).

Fica evidente, na prática docente de Maria, que ela trabalha no sentido de formar a autonomia dos estudantes de Administração. Nesse sentido, ela aponta caminhos, sugere estudos de casos e coloca-se contrária a uma prática na qual o professor “despeje” o conteúdo na cabeça dos educandos. Com efeito, no paradigma da complexidade a educação deve propiciar meios para que o estudante possa desenvolver suas capacidades críticas, além do

funcional, não limitar o estudante a “[...] adquirir a aprendizagem de um ofício, mas que deve facilitar a aquisição de competências que permitem fazer frente às numerosas e variáveis situações que encontrará como trabalhador ou trabalhadora, algumas das quais serão imprevisíveis [...]” (ZABALA, 2002, p. 57). A professora Maria provoca os estudantes a saírem da zona de conforto e serem ativos na construção do conhecimento. “A gente não vai despejar conteúdo para os alunos, eles também têm que buscar. Não tem sentido despejar o conteúdo” (MARIA, 2017).

Contudo, percebemos alguns elementos contraditórios na prática da professora Maria, o que é coerente com a Teoria das Representações Sociais. Afinal, os sujeitos sociais recebem influências variadas e, às vezes, apresentam um discurso que tende para um núcleo central conservador; eles recebem influências dos elementos periféricos que, em constante contato com a realidade social, estimulam mudanças nas suas representações e práticas. Assim, a docente, ao tempo que desenvolve estratégias que despertam o desenvolvimento da autonomia, aplica um método avaliativo voltado para a premiação do indivíduo que cumprir as atividades propostas, o que difere do objetivo da avaliação que é coletar informações sobre a aprendizagem dos estudantes durante um período. Conforme o relato da docente:

Quando são **disciplinas mais teóricas, eu passo muito resumo porque tem a obrigação de ler e trazer o conteúdo para sala. Para que os alunos leiam, tenho que dar ponto, para incentivar a participação.** Ao final da unidade eu dou um ponto para quem cumpre todos os resumos e meio ponto para quem cumpre 50%, dentro da nota que estiver mais baixa, prova ou outra atividade. (MARIA, 2017).

De acordo com o discurso, a docente Maria vivencia o dilema da resistência dos estudantes para realizarem leituras. Nessa situação, a professora aparenta ter alguns limites para intervir e encontra apoio em métodos tradicionais. Identificamos que ela não tem plena satisfação com a escolha da estratégia escolhida, visando que os estudantes leiam para elaborarem resumo do conteúdo. Ao que parece, utilizar a premiação, como nas velhas práticas tradicionais, pode ser um elemento que dificulta a formação da autonomia, pois para que o estudante – trabalhador em formação – atue, “[...] não basta o educando reproduzir as informações que a ele forem confiadas. É preciso que as compreenda, as manipule e as possa utilizar de modo flexível, transferível e multilateral [...]” (LUCKESI, 1994, p. 132). A professora Maria transita entre diferentes paradigmas, pois, como mostramos anteriormente, ela promove a dramaturgia na sala de aula, que é um indício de uma metodologia ativa, todavia se vale de exames e da atribuição de prêmios para os estudantes fazerem as atividades, o que contraria um ensino baseado no paradigma da complexidade.

O professor José (2017) demonstra reconhecer a importância de o estudante ser autônomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Além disso, ele não se exime do seu papel de mediador do processo de aprendizagem.

O aluno não tem que ser apenas o sujeito passivo do processo educacional. Ele tem que **ser responsável pela formação dele, ele é o sujeito ativo.** Eu ainda acredito que o **professor é o condutor do processo.** O professor está ali para isso. Ele tem mais experiência, tem formação. Agora **de forma mais participativa com os estudantes.** (JOSÉ, 2017, grifo nosso).

Ao se posicionar como mediador, o docente se coloca entre o estudante e o objeto de aprendizagem. Para tanto, é fundamental a superação do paradigma tradicional, no qual o professor é detentor do conhecimento. No papel de mediador, o docente contribui para que as novas informações sejam transformadas em conhecimento, assim, promove novas aprendizagens conciliando o surgimento de novos conhecimentos com os conhecimentos prévios trazidos pelo estudante.

O docente José (2017) também alega que a ausência de infraestrutura adequada dificulta a escolha de estratégias diversificadas:

Tenho trabalhado muito com **estudos de caso e com resolução de problemas.** Porém, aqui na UEFS, **a infraestrutura prejudica.** O docente tem **dificuldade com Internet, tem dificuldade com ambiente físico...** então eu tento me adaptar à estrutura que eu tenho. (JOSÉ, 2017, grifo nosso).

As condições de trabalho, em alguns casos, são determinantes para o docente adotar práticas inovadoras, como o acesso a laboratórios. Uma análise sobre a infraestrutura das universidades públicas no Brasil dá evidências de uma verdadeira crise, com inversões de prioridades governamentais, pautadas nos princípios de minimalização do papel do Estado e aplicação de medidas de contingenciamento de despesas, tudo isso que tem impactado na infraestrutura e nas condições de trabalho, tanto da gestão quanto dos docentes, o que reflete significativamente na qualidade da formação dos estudantes, cuja responsabilidade é da universidade.

O discurso da docente Lutero (2017) mostra que ela que tem questionado o paradigma conservador ou tradicional, ao considerar que a aula expositiva não basta para promover a aprendizagem dos estudantes, porque o conteúdo fica centrado na figura do professor que expõe sua ideia e “pronto”, enquanto o estudante, de forma passiva, é reduzido a um mero reproduzidor que ouve, anota, fotografa os *slides* e os reproduz na prova.

Embora a **aula expositiva** seja muito utilizada como estratégia de ensino, **não gosto muito** porque uma pessoa que tem uma ideia e “pronto”. Leva e transfere aquele formato, **os estudantes ouvem, anotam, fotografam o quadro ou recebem os slides**

e reproduzem na avaliação. Ou seja, **você não está produzindo nada**, não está analisando, não está contribuindo. É só uma transmissão de pensamento, às vezes até transmissão de ideias equivocadas, o que resulta num **país com pessoas de possibilidades críticas limitadas**. (LUTERO, 2017, grifo nosso).

A docente Lutero (2017), ao reconhecer que somente a aula expositiva não estimula a participação crítica e ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento, opta por uma prática mais dinâmica, promovendo: “*workshop*, palestra, construção de revistas, coisas que poderiam ser melhores e ampliadas” (LUTERO, 2017). A partir de sua prática, Lutero (2017) envolve o estudante por meio de estratégias ativas, com o uso de recursos tecnológicos, o que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Existem muitas formas de **trabalhar o conhecimento como os meios digitais**, nas **redes sociais, nos celulares**. Como você utiliza o celular para criar grupos, aplicativos, criar conexões. Utilizar os espaços de convivência para que... na **realidade eu vejo que o alunato não sabe que eles estão criando ou podem criar**. (LUTERO, 2017, grifo nosso).

No entanto, as tecnologias não representam necessariamente inovação da prática docente. A inovação depende de uma proposta bem elaborada que tenha como objetivo promover a aprendizagem e a autonomia dos sujeitos. Embora as novas tecnologias façam parte da realidade da sociedade chamada “do conhecimento”, concordamos com Tavares (2003, p. 110) quando afirma que:

É preciso mexer em profundidade nos modos de ensinar e aprender e, eventualmente, desaprender, adotando métodos de trabalho em que a criatividade, autonomia e a colaboração entre os diferentes agentes dos processos com recursos às tecnologias da informação e da comunicação não sejam palavras vãs, mas, pelo contrário, constituam os fundamentos dessa mesma transformação.

Ao que tudo indica, a docente Lutero (2017) está formando uma nova consciência influenciada por alguns pressupostos que se aproximam do paradigma da complexidade, isso tem refletido em sua prática.

Já a docente Rocha (2017) demonstra insatisfação porque os estudantes não fazem as atividades recomendadas, deixam para o final do semestre ou se comportam como expectadores.

A gente deixa para o aluno fazer a atividade, e aí “quebra a cara” como costuma acontecer. Na hora que você vai ver, a atividade que deveria ser processual, **o aluno ficou o semestre inteiro sem fazer nada**. Agora, no final do semestre **ele fica desesperado para finalizar o trabalho**. Tem alguns que **estão ali apenas como espectadores da disciplina**. (ROCHA, 2017, grifo nosso).

Na representação do professor Rocha (2017) é proferida a expressão “quebra a cara”, relacionada ao fato de os estudantes não realizarem as atividades processualmente no decorrer

do semestre. De fato, esse é um grande problema enfrentado pelos docentes na atualidade. Tudo indica que existe uma cultura entre os estudantes do imediatismo. Parece que não há um planejamento das tarefas diuturnamente. É como se os jovens vivessem o agora, não se organizassem para as atividades semanais e mensais.

Outro elemento que merece destaque é quando o docente atribui o fracasso do estudante ao fato de esse portar-se na sala de aula “como espectador da disciplina”. Assim sendo, inferimos, a partir do relato do docente Rocha (2017), que os docentes poderiam se mobilizar para discutir tal problemática com os pares no sentido de desenvolverem dinâmicas que possibilitem a formação de um ambiente colaborativo, motivador, para que os estudantes assumam o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, vimos que alguns professores têm desenvolvido metodologias ativas, nas quais os estudantes não ficam na sala na condição de expectadores, mas na condição de sujeitos ativos na construção das aprendizagens.

Com efeito, segundo Pozo e Mateos (2009), não há uma resposta mágica para fomentar a autonomia e o uso competente do conhecimento. Contudo, o docente pode utilizar algumas propostas metodológicas que priorize a reflexão e a interação. Nesse sentido, Huertas (2009) afirma que para o professor contribuir com a formação da autonomia dos estudantes é necessário que envolva os discentes em várias fases do planejamento das atividades da disciplina. Nessa lógica, o professor pode socializar com a turma os objetivos das atividades, planejar com os estudantes as etapas e as estratégias para desenvolvê-las, dentre outras possibilidades de participação discente. Afinal, segundo Huertas (2009), os estudantes ficam mais motivados quando as atividades são desafiadoras e quando eles conseguem atribuir sentido para seu processo formativo.

Além do mais, Tavares (2003) deixa claro que:

Os alunos de hoje têm preocupações muito diferentes dos de há 10 ou 20 anos atrás e dispõem, em número crescente, de meios, equipamentos e plataformas de ação e interação bastante alargadas e poderosas [...] lutam por causas, a nossos olhos, muito nobres, para as quais se esperam respostas inovadoras, sérias e urgentes, como uma melhor docência e aprendizagem, mais recursos pedagógicos e sociais.

Com base nas entrevistas, foi possível perceber que há docentes do curso de Administração que têm questionando suas práticas, embora falte, para alguns, uma base teórica do campo da pedagogia e da didática que fundamente a transformação da sua prática. Percebemos que tais inquietações têm emergido a partir da percepção dos próprios professores que as estratégias utilizadas não estão correspondendo às necessidades formativas dos

estudantes. Segundo Capra (1996, p. 27), “[...] a mudança de paradigmas requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores”.

Isto posto, fortalecemos o entendimento que temos a respeito da necessidade de formação pedagógica para o docente bacharel. Normalmente, esse profissional possui competências voltadas para os conteúdos específicos da sua área de formação, no caso de Administração, aquelas voltadas para o mercado de trabalho. Entretanto, a docência universitária requer além dos conhecimentos técnicos específicos da área de formação, também que o docente domine algumas bases teóricas do processo de ensino-aprendizagem. Com a formação pedagógica, pretende-se que o docente compreenda a necessidade de superar a perspectiva conservadora da educação que acolhe os conteúdos específicos da área em formação como suficientes para o exercício da docência no Ensino Superior. A esse respeito, Libâneo (2011) explica ser comum no Ensino Superior que os saberes pedagógicos sejam considerados de menor relevância para atuação docente.

Ao defendermos a formação pedagógica para professores bacharéis, corroboramos Vasconcelos (2000) quando afirma que a formação pedagógica do docente contribui para fortalecer o envolvimento desses profissionais com as questões do ensino e aprendizagem. Até porque, a partir da formação pedagógica, é possível que os docentes reflitam mais sobre suas práticas, o que segundo Vasconcelos (2000, p. 31), é “[...] absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa lançam um olhar para as representações de autonomia dos docentes do curso de Administração da UEFS. Partimos do desafio de atendermos o objetivo geral: compreender, mediante as representações de professores do curso de Administração da UEFS, como a prática docente desses sujeitos contribui com a formação da autonomia dos estudantes. Também lembramos os objetivos específicos: identificar as representações de autonomia dos professores do curso de Administração da UEFS; investigar, mediante as representações desses professores, a base epistemológica que orienta suas práticas docentes, além de analisar as estratégias por eles desenvolvidas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados e a partir dos resultados traçamos algumas considerações. A maioria dos docentes considerou ser difícil modificar as representações dos estudantes e fazê-los reconhecer que podem ser sujeitos autônomos e autores de suas vidas. Inferimos que tais representações, possivelmente, tiveram sua origem no processo de formação do próprio docente que também é bacharel em Administração. Assim, os docentes, do mesmo modo que os estudantes, apresentam representações que parecem ter sido influenciadas pelas Teorias Administrativas, que fundamentam o curso de Administração e que, em sua maioria, têm como pressuposto a racionalidade instrumental e são marcadas pelo paradigma tradicional.

Ainda que esse posicionamento seja divergente do paradigma da complexidade, as representações docentes sobre autonomia indicam que os estudantes ainda não estão preparados para exercer o protagonismo de suas vidas, pessoais e profissionais. Todavia, o mundo organizacional, na atualidade, exige que o administrador atue como líder, colaborativo, responsável, tomador de decisões, dentre outras competências, nas dimensões pessoal, interpessoal, profissional e social. Nesse sentido, percebemos alguma divergência entre o que o paradigma da complexidade orienta, o que as organizações demandam e as representações de alguns docentes.

Outros docentes declaram que autonomia corresponde ao sujeito ter consciência de si e do seu papel nas relações que estabelecem, bem como da capacidade que ele tem de agir com responsabilidade, consciência, ética e criticidade. Tais representações contemplam os pressupostos do paradigma da complexidade e o entendimento de Freire sobre autonomia dos sujeitos.

A autonomia do estudante também foi representada como competência nata. Se os professores representam a autonomia dessa forma, a sua ação em sala de aula, evidentemente, seria de não intervir, quer dizer, ele não desenvolveria estratégias voltadas para a formação de atitudes de trabalho em grupo, pesquisa, dramatização, intervenção na realidade, questionamento e tantas outras que visam fomentar o trabalho em grupos e a formação da autonomia dos discentes.

A autonomia é representada como “aprender a aprender”, o estudante deve aprender a buscar seus próprios conhecimentos, o que se aproxima da concepção de Pozo e Mateos (2009), para quem o professor deve transferir progressivamente a responsabilidade da aprendizagem para o estudante.

Identificamos, nas representações, que há docentes com práticas coerentes com os pressupostos do paradigma da complexidade, eles valorizam os conhecimentos prévios, as necessidades formativas, as subjetividades e reconhecem a diversidade dos estudantes. Ademais, em suas práticas, alguns docentes reconhecem a importância tanto dos conhecimentos técnicos formativos próprios da profissão, como de despertar para outras competências, como a responsabilidade, o agir criticamente, a transformação da realidade, a cooperação, a liberdade, dentre outras.

Constatamos, partir dos resultados, que alguns docentes aparentam vivenciar uma transição paradigmática. Além disso, ficou evidente nos discursos dos sujeitos pesquisados, que suas representações coadunam com os princípios das abordagens do paradigma tradicional em alguns momentos, mas em outros realizam estratégias que se aproximam das abordagens do paradigma da complexidade. Enfim, reconhecem que algumas estratégias utilizadas não contemplam satisfatoriamente a diversidade e o perfil dos estudantes, por isso ensaiam algumas estratégias ativas, nas quais os estudantes são estimulados a construir aprendizagens significativas. Todavia, para que essa transição aconteça, é fundamental que os novos conhecimentos dos docentes passem pelas etapas de objetivação e sejam ancorados. Em outras palavras, é fundamental que os docentes estudem as teorias sobre o ensino-aprendizagem a fim de fundamentarem suas práticas a fim de inová-las.

Percebemos, nas representações dos docentes, que o perfil do estudante do noturno tem mudado, muitos chegam às aulas desinteressados com o curso e com a aprendizagem, apresentam cansaço físico, falta de comprometimento e falta de interesse para realizar as atividades, o que dificulta sobremaneira a atuação dos docentes que, muitas vezes, sofrem e se sentem impotentes. De um modo geral, essa representação está naturalizada entre os docentes,

contudo, não foi descrito nas narrativas se os docentes tomam medidas diagnósticas para identificar os elementos causadores de tais comportamentos.

Identificamos, nas narrativas dos docentes, que eles têm percebido como algumas de suas práticas não têm conseguido “dialogar” com os estudantes no sentido de possibilitar uma aprendizagem significativa, isso sugere que alguns desses professores têm refletido sobre a prática. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de formação pedagógica de tais sujeitos para que se processe o seu desenvolvimento profissional.

Outra questão que constatamos refere-se ao desconhecimento do papel do docente a respeito de algumas de suas obrigações. Os discursos evidenciam que alguns professores querem se eximir de suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns docentes têm o conhecimento técnico, mas não sabem conduzir o processo de aprendizagem. Entendem que se fornecerem as fontes de pesquisa e apresentarem os desafios aos estudantes, isso já é suficiente. Entretanto, como apresentamos ao longo do terceiro capítulo, as abordagens teóricas do paradigma da complexidade demonstram que o sujeito precisa, em sua formação, ter acesso a componentes conceituais, procedimentais e atitudinais que influenciam na dimensão pessoal, profissional, interpessoal e social; além disso, demonstram, ainda, que a função do professor é mediar o desenvolvimento de tais conhecimentos.

No que diz respeito as práticas desenvolvidas pelos professores do curso de Administração, percebemos que alguns têm avançado, usando estratégias que favorecem a formação da autonomia dos estudantes. Todavia, outros permanecem com métodos tradicionais que não contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A fim de que o curso de Administração possa contribuir para a formação da autonomia dos estudantes, seria necessário implementar uma estratégia coletiva, na qual estudantes e professores pudessem planejar ações para desenvolver aquele propósito.

Dentre as fragilidades de nossa pesquisa, podemos apontar o fato de não termos ouvido os estudantes do curso de Administração, o que seria fundamental para fazermos a triangulação com os dados produzidos a partir das entrevistas com os docentes.

Esta pesquisa apresenta as seguintes perspectivas: os resultados aqui apresentados podem auxiliar na elaboração de outros estudos relativos à temática; ela pode, também, contribuir para que docentes bacharéis reflitam sobre suas práticas e sobre as políticas de formação continuada do professor bacharel. Outra perspectiva diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas que ouçam os estudantes da universidade, especialmente os dos cursos noturnos,

sobre suas necessidades formativas, cujos resultados constituam pautas de discussão dos professores. Por fim, uma última perspectiva que destacamos se refere ao fato de que os resultados desta pesquisa sejam considerados em reuniões de planejamento dos professores do curso de Administração e demais cursos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1944/1913>>. Acesso em: 05 jul. 2018, 11:00.

AMARAL, Ionra Barcelos. **O educar pela pesquisa e aprendizagem significativa crítica: uma união a favor do aluno na construção da autonomia e conhecimento**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3031/1/000426666-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ARROYO, M. G. A. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. et al (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-92.

_____. Universidade, o trabalho e o curso noturno. **Estudos e debates**, Brasília, n. 17, p. 91-94, 1990.

BARBOSA, MANUEL GONÇALVES. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 995-1008, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400995&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 1999.

BEHRENS, M. A. et al. **Paradigma da ciência e o desafio da educação brasileira**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 6, n.18, p. 183-194, maio/ago. 2006.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2016.

_____. LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE Nº 023/2005**: Retificação da Resolução CNE/CES nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/ces_23_2005.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 0134/2003**, 04 de junho de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 583/2001**, de 04 de BRIL DE 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/58301orientacoes.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 776/97**, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer776_97.pdf> Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 289**, de 06 de novembro de 2003. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces0289.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 4/2005**, 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 01/2004**, 02 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução CNS 466/12**, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 7 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução CNS 510/16**, 07 de abril 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 07 jul. 2016

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE N° 776/97. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer776_97.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 0134/2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 583/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2016.

CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 11 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CARDOSO, Sonia Maria Vicente. **A prática docente no ensino superior particular noturno: um estudo de caso**. 1994. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253803>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A organização do ensino brasileiro no contexto político, econômico e social após 1930**. Goiânia, 1990.

CARVALHO, Carmen Silvia Neves. **Curso de Especialização Lato Sensu: Aprendizagem Significativa, Autonomia e Práticas Pedagógicas**. 2015.193 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2813676>. Acesso em 27 jul. 2015.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Campus, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2012.

COOPER, Cary L; ARGYRIS, Chris. **Dicionário enciclopédico de administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes M. **A Formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis, Vozes, 1981.

CRUSOÉ, N. M. C. **Interdisciplinaridade: Representações sociais de Professores de Matemática**. Natal: EDUFRN, 2009.

CRUZ, Giedra Ferreira da. **A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=146774>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FARIA, José Carlos. **Administração: Teoria e Aplicações**. Pioneira Thomson, 2002.
FERREIRA, Elisabete M. S. F. **(D)Enunciar da Autonomia: contributos para compreensão da gênese e da construção da autonomia na escola secundária**. 2007, p. 590. Tese (Doutorado) – Universidade do Porto, Porto, 2007. Disponível em: <> Acesso em: 7 out. 2015.

LOURENÇO FILHO, Armando. **Educação e formação humana: desafios para promoção da autonomia discente**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=109361>. Acesso em 28 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Educação e Mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

FURLANI, Lúcia Teixeira Maria. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, Michel . As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GOMES, Daniel F. M. **A prática pedagógica do professor de Administração: Um estudo por meio da metodologia de problematização**. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20GOMES,%20Daniel%20Fernando%20Matheus.pdf>>.

JODELET, Denise. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9(3), 1993, p. 300-308.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. **Administração: Princípios e Tendências**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Edição. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. rev. aum. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTÍN, E. Conclusões: um currículo para desarrollarla autonomia Del estudiante. In: MONEREO, C.; POZO, J.I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Universidade Autònoma de Barcelona. Editorial Síntesis. s/d.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Sammus editorial, 2003.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTI, Tarso B. **Núcleo figurativo, themata ou metáforas?** Psicologia da Educação, São Paulo, v. 14/15, n.14-15, p. 105-114, 2002. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/1755>>. Acesso em: 20 jul. 2017 15:00.

-
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MONEREO, C.; POZO, J.I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Universidade Autònoma de Barcelona. Editorial Síntesis. s/d. MONI, 2013
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **A Invenção da Sociedade: Psicologia e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **A Representação social da psicanálise**. Tradução dirigida por Jean Laplace. Rio de Janeiro: Zahar editoras, 1978.
- _____. **Psicologia Social das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NARDI, Edson Renato. **Concepções docentes sobre a autonomia**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203429>. Acesso em: 30 jul. 2016.

PAULA, Ana Paula Paes de. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 77-81, 2001.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio Rodrigues. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **RAE**, V. 46. Ed. Especial Minas Gerais

PEREIRA, Letícia R. **A prática pedagógica do professor Bacharel no Curso de Administração**. 2015. 85 f. Dissertação. (Mestrado Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – UNVÁS. Porto Alegre, 2015.

PIAGET, Jean. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POZO, J. I. MATEOS. Aprender e Aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva Del aprendizaje. In: POZO, J. I.; Echeverría, M. Del Puy Pérez. **Psicología del aprendizaje universitario**: La formación em competencias. Madri: Ediciones Morata, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAGO, Luzia Margareth; Moreira, Eduardo F. P. **O que é taylorismo**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

RATEAU et al. Teoria das Representações Sociais. Tradução: Cláudia Helena Alvarenga. In. VAN LANGE, P. A. M; KROGGLANSKI, A. W; HIGIN, E. T (Org.). **Hanbook of theories os social psychology**, v. 2. London: Sage, 2012. Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **O ensino universitário**: um olhar sobre as representações de estudantes de licenciatura. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4304-int.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2018.

_____. A prática educativa de professores: representações de estudantes. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.) **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MOREIRA Jefferson da Silva. **A busca da profissionalidade da docência no ensino superior**. Disponível em <<file:///C:/Users/Andrea/Downloads/5900-17886-1-SM.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018 10:00.

- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época.
- ROBBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25 ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2001.
- ROSSETO, GISLAINE R S. Constituição da autonomia no processo de produção da pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Cad. Pesq.** São Luis, MA, v. 22, n. 1, p. 31-46, jan-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/3392/1441>>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O ensino superior noturno frente à era do conhecimento**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, 2000. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4566.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2006.
- SANTOS, Boaventura de S. Para uma Pedagogia do Conflito In: SILVA, L. H. (Org.). **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Semear outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: raal, 1999.
- SANTOS, Boaventura de S. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Afrontamento, 2003.
- SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM, F. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio da autonomia. **Bioética**, v. 6, n. 1, p. 15-23, 1998. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321>. Acesso em: 3 abr. 2017 22:00.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Wallesandra Araújo. **Possibilidades de desenvolvimento da autonomia social, nas práticas do ensino de física, envolvendo o movimento ciência, tecnologia e sociedade**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2009. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wallesandra-Ara%C3%BAjo-Silva.pdf>. Acesso em 30 jul. 2016.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2012.

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. **Juventude, trabalho e ensino noturno**: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia. 2006. 92f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás, 2006. Disponível em: <<https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Alexssandra.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na frequência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas**. 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://tede.fecap.br:8080/jspui/handle/tede/297>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno**: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. 2007. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104842>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Revista de educação da Universidade Federal de Santa Maria**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 1, p. 21-36, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3868>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? **Millenium – Revista do Instituto Politécnico de Viseu**. Viseu, Portugal, v. 31, p. 74-87, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

- TRAGTENBERG, Maurício. **Administração Poder e Ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.
- UEFS. **Plano de Ações do PDI 2017-2021**. Disponível em: <http://www.pdi.uefs.br/arquivos/File/Plano_de_Acao_PDI_2017_2021.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- UEFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2011-2015) da UEFS**. Disponível em: <<http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdi-uefs>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- UEFS. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração**. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Andrea/Downloads/projeto-pedagogico-curso-bacharelado-administracao-136R3.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.
- UEFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UEFS**. Disponível em: <<http://www1.uefs.br/portal/colegiados/administracao/publicacoes/projeto-pedagogico-curso-bacharelado-administracao-136R3.pdf/view>>. Acesso em 15 ago. 2016
- UEFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UEFS**. Disponível em: <<http://www1.uefs.br/portal/colegiados/administracao/publicacoes/projeto-pedagogico-curso-bacharelado-administracao-136R3.pdf/view>>. Acesso em 15 ago. 2016
- VASCONCELLOS, Celso dos S: Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, vol. 1).
- VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A Formação de Professor do Ensino**
- VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Imanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2016.
- ZATTI, Vicente. **Educação técnico-científico emancipatória no IFETs: Um olhar sobre Habermas e Freire**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- ZENNI, Alencar Burato. **Educação e autonomia: uma reflexão a partir da filosofia prática de Immanuel Kant**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/503/Dissertacao%20Alencar%20Buratto%20Zeni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declarações do pesquisador colaborador



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÕES DO PESQUISADOR COLABORADOR

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, professora da Universidade Estadual de Feira de Santana, informo que oriento e colaboro com a pesquisa de Andréia Borges Andrade, que tem como título “IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DE ESTUDANTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

–UEFS”.

Nos comprometemos em observar a Resolução CNS 466/2012, atentando para os devidos cuidados éticos da pesquisa, bem como com a orientação e realização da mesma.

Prof^(a). Marinalva Lopes Ribeiro
Ph.D. Professora Orientadora

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Entrevista semiestruturada

Qual nome fictício o (a) senhora escolhe para manter sigilo de sua identidade?

- 1) Quais estratégias didáticas o (a) senhor (a) tem utilizado em sua prática educativa? Em outras palavras que atividades tem desenvolvido com os estudantes?

- 2) Se o (a) senhor (a) não ensinasse da maneira que ensina, como ensinaria?

- 3) Quais as estratégias didáticas o senhor (a) utiliza em prática educativa com vistas a desenvolver a autonomia dos estudantes?

- 4) Com suas palavras o que entende pela seguinte frase:
“Devemos trabalhar no sentido de que os alunos não só sejam jogadores, sendo treinadores de si mesmos” (POZO, 2006, p. 63).

- 5) Por favor, RETIFIQUE a seguinte frase, usando outras imagens:
Para o estudante tornar-se cada vez mais autônomo, o professor deve agir e sua prática docente como:
Frentista de bomba de gasolina

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa – entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA –
ENTREVISTA**

Eu, ANDRÉIA BORGES ANDRADE, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa “Implicações da prática docente na formação da Autonomia de estudantes do curso de administração da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS” integrada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), sob orientação da Prof^a Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D. Endereço: Av. Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS. Este estudo tem por objetivo Compreender, mediante as representações de professores e estudantes, como a prática educativa de docentes do Curso de Administração da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao longo do percurso formativo na graduação. Esta pesquisa tem como possíveis benefícios: contribuir com a reflexão da prática educativa, que nos permita vislumbrar a superação do ensino caracterizado pela reprodução ideológica dos princípios da cultura dominante e propor que a educação assuma a centralidade e a importância que deva ter na formação de novas gerações, e atuar como mediadora e humanizadora através da socialização e apropriação dos saberes. Você, Professor (a) e estudante do Curso de Administração da Universidade Estadual de Feira de Santana, que se enquadra nos critérios de inclusão da presente pesquisa, após a permissão, leitura e assinatura no presente termo, deverá colaborar com o estudo através de entrevistas e questionários conduzida pela pesquisadora responsável. Se você aceitar participar deste estudo, a entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida. Os riscos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos e em relatar as experiências vividas por você durante sua vida acadêmica nos componentes curriculares do seu curso de graduação, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos

os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) o CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave no NEPPU por um período de cinco anos, após este período, o CD-R será destruído; e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização, que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador. i) Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da dissertação, j) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para você. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar junto ao NEPPU, localizado à Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometeremos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Colegiado do Curso de Administração da UEFS e emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa do Curso de Administração da UEFS. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2017.

Assinatura do(a) participante

Andréia Borges Andrade
Pesquisador Responsável