

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EXAMINANDO O CASO DO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL*

Jader C. de Souza-Silva **
Eduardo Davel ***

RESUMO

O principal propósito deste artigo é investigar o processo de formação do professor em Administração no Brasil e, mais particularmente, as concepções, as práticas e os desafios que envolvem tal formação. A pesquisa, de natureza qualitativa, sustenta-se na análise de discurso oriundo de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil. Os resultados da pesquisa indicam significativa carência de políticas de formação do professor no ensino de Administração no Brasil, tanto por parte do governo quanto por parte das organizações de ensino superior em Administração. No entanto, também verificamos algumas iniciativas fecundas relacionadas à formação do professor em Administração que decorrem de parcerias interinstitucionais. Concepções e práticas da formação do professor convergem ao favorecer uma visão tradicional da aprendizagem como transferência hierárquica do conhecimento explícito. Convergem, também, ao ignorar a dimensão sócio-prática da aprendizagem em ações e programas formalmente institucionalizados.

ABSTRACT

This paper aims to examine management faculty development in Brazil and associated conceptions, practices, and challenges in an attempt to contribute to the debate and stimulate the improvement of the quality and excellence of this process. This is a qualitative study based on the discourse analysis of five semi-structured interviews conducted with representatives from four organizations which regulate and promote management higher education in Brazil. Regarding current faculty development practices, we verified that they are nearly inexistent both from the government and the higher education institutions in management. Nevertheless, some fruitful initiatives come from inter-institutional partnership projects. Conceptions and practices of management faculty development converge in encouraging a traditional vision of learning as a hierarchical transference of explicit knowledge. These conceptions and practices also ignore the socio-practice dimension of learning motivated by institutionalized and formal policies and action.

* *Agradecemos os valiosos comentários de Mercya Carvalho e Sylvia Vergara que nos ajudaram a melhorar este texto. Agradecemos, também, a Tânia Fischer e Adriano Miranda pelo apoio na realização desta pesquisa.*

** *Prof. UNIFACS/BA e UEFS/BA*

*** *Prof. University of Quebec/Canada*

INTRODUÇÃO

Quando somos conduzidos a refletir sobre o ensino superior de Administração no Brasil, dois fenômenos interpenetram-se. Um deles refere-se a sua expansão exponencial (sobretudo do setor privado) estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases, outorgada em 1996. O outro diz respeito às exigências de capacitação do administrador em um contexto de intensificação da imprevisibilidade, da mudança e do conhecimento. Todavia, expansão não significa melhoria educacional. Por isso, a conjugação desses dois fenômenos nem sempre ocorre de forma coerente e harmônica, deixando margem a paradoxos, inquietações e contradições. Uma dessas inquietações envolve a formação do professor em Administração, ator estratégico na capacitação de gestores competentes, criativos e hábeis em lidar com os desafios sócio-culturais e econômicos dos tempos contemporâneos.

Este artigo busca contribuir para um melhor entendimento da formação do professor do ensino superior em Administração no Brasil, suscitando uma discussão que favoreça a elevação da qualidade dessa formação. Seu principal propósito é investigar as concepções, as práticas e os desafios desse processo de formação. Para efeitos de delimitação de estudo, enfocaremos a formação do professor associada ao ensino, não subestimando as dimensões da atividade de pesquisa. Nesse sentido, foram entrevistados representantes das principais organizações responsáveis pelo fomento e regulação do ensino de Administração no país: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES - Consultores Ad hoc), Ministério da Educação (MEC - Consultores Ad hoc). As entrevistas de caráter semi-estruturado representaram a base empírica para refletir sobre esse fenômeno.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, buscamos apresentar o contexto que afeta a formação do professor a partir de seus aspectos institucional, legislativo, sócio-econômico e profissional. Na segunda parte, apresentamos as diversas concepções da formação do professor. Na terceira parte, preocupamos-nos em descrever as práticas existentes que são associadas à formação do professor no ensino de Administração. Tais práticas podem ser ligadas ao governo, às organizações públicas e privadas de ensino superior em Administração, às organizações que fomentam o ensino superior em Administração e às parcerias interinstitucionais. Tanto em relação às concepções quanto às práticas, vale lembrar que nos baseamos na ótica dos representantes das organizações que fomentam e regulam o ensino superior de Administração, supondo que eles podem, por meio de suas experiências, fornecer subsídios para se entender a problemática da formação do professor no ensino superior de Administração. Dessa forma, a metodologia baseou-se na análise do discurso dos entrevistados que denominaremos, neste texto, de Representantes A, B, C, D e E. Finalmente, implicações e conclusões são apresentadas.

O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Para compreender os desafios em torno da formação do professor em Administração no Brasil, é importante compreender o contexto no qual tais desafios se formam e evoluem. Esse contexto pode ser pensado a partir de, no mínimo, quatro aspectos: o institucional, o legislativo, o sócio-econômico e o profissional. O aspecto institucional nos lembra de como a universidade é uma organização antiga, com regras, normas e concepções construídas ao longo de séculos e de locais distintos. O aspecto legislativo reflete os efeitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, na expansão da educação superior privada, principalmente no ensino de Administração no Brasil. O aspecto sócio-econômico diz respeito às

exigências oriundas das transformações sociais e econômicas em termos de perfil do gestor. O aspecto profissional revela as novas delimitações de carreira e de atividade profissional do professor universitário. Além disso, é importante destacar que utilizamos o termo "organização de ensino superior" no sentido de incluir os quatro tipos considerados pelo Ministério da Educação. São eles: (1) universidade, (2) centro universitário, (3) faculdade integrada e (4) escola superior, instituto superior, centro de educação tecnológica.

○ ASPECTO INSTITUCIONAL

Para se pensar o papel do professor e sua formação, é necessário lembrar que a universidade cristaliza um sistema de regras, normas e concepções que percorrem tempo e espaço. Por exemplo, a idéia de universidade aparece desde o século IV na Grécia por meio da Academia de Platão, a qual buscava o conhecimento e a especulação desinteressada e indagadora (Olubummo e Ferguson, 1960). Mesmo com a herança de Pitágoras para o estudo da matemática e da ciência (Teixeira, 1968) e de Aristóteles para o desenvolvimento da universidade com ênfase na pesquisa (Olubummo e Ferguson, 1960), a universidade é uma instituição medieval (Rashdall, 1936). Foi na Idade Média que a universidade desenvolveu muitas de suas características que prevalecem até hoje: "um nome e uma localização central, mestres com nível de autonomia, estudantes, sistema baseado em aulas, procedimentos avaliativos e até uma estrutura administrativa com suas faculdades" (Kerr, 1982, p.10). A universidade medieval era concebida como "lugar de liberdade de estudos e de idéias sem restrição" (Olubummo e Ferguson, 1960, p.2).

Enquanto o nome "universidade" aparece no século XIII, é no século XV que outras concepções de universidade irão co-existir, tal como a concepção utilitária e orientada para transmitir o conhecimento existente, assumindo um caráter mais profissional na formação do clérigo, de legistas e médicos. Com o esgotamento da universidade medieval, o modelo universitário alemão de Humboldt foi o grande responsável por lançar os principais fundamentos da universidade moderna no início do século XIX (Röhrs, 1995). O modelo alemão renova a concepção de que a universidade deve ser uma instituição orientada por princípios ligados à busca do conhecimento novo, da verdade, da investigação científica e da pesquisa (Teixeira, 1968; Kerr, 1982). Orientando-se pela idéia de que a liberdade pertence ao instruído e ao instrutor, a educação universitária no modelo alemão não estava associada, prioritariamente, à acumulação de fatos ou ao treinamento para uma vocação particular, mas sim à capacidade geral para o pensamento independente e científico (Olubummo e Ferguson, 1960). Aqui, a idéia de universidade possuía a conotação de uma comunidade ou sociedade cujo objetivo era perseguir o conhecimento sem orientações meramente utilitaristas (Seeley, 1948).

Dependendo do contexto sócio-econômico e da relação com o Estado-nação, outras concepções e modelos de universidade vão surgindo (Touraine, 1974; Boaventura, 1986; Meneghel, 2001). Por exemplo, as universidades soviéticas eram entendidas como um fator de produção, no qual o ensino superior tinha como finalidade preparar o pessoal técnico, mas com forte compromisso ideológico. As universidades francesas, de acordo com a denominada concepção napoleônica, foram entendidas como um molde intelectual que deveria primar pela uniformidade ideológica (Kerr, 1982). A universidade, na compreensão inglesa, era vista como lugar por excelência de ensino do saber universal e liberal (Newman, 1899; 1965).

Por sua vez, a concepção americana passou a compreender a universidade como um centro de progresso geral da sociedade, devendo, além de promover a pesquisa, representar um lugar para oferecer amplos serviços à comunidade (Boaventura, 1986). Assim, a universidade pode ser concebida como universo multidiverso, possuindo múltiplas funções e missões (Kerr, 1982; Boaventura, 1986; Kerr, 1994). Para Kerr (1982), apesar de a universidade ter-se iniciado como uma simples comunidade de mestres e estudantes, ela pode ser concebida como

multidiversa por causa de um conjunto de comunidades ligadas por um governo comum e com propostas relacionadas. Em outras palavras, Kerr (1982) entende a universidade como uma organização com inúmeros papéis e missões junto aos mais diversos públicos, agregando não apenas uma comunidade, mas várias. Dessa forma, dentro de uma universidade, encontraremos diferentes comunidades, tais como a da graduação, a da pós-graduação, a do humanista, a do cientista social, a do pesquisador, dentre outras. A universidade, para Kerr (1982), assume proporções gigantescas e busca satisfazer esses diversos grupos direta ou indiretamente ligados a ela. Conseqüentemente, por reunir diferentes comunidades ao seu redor com variadas demandas, a universidade torna-se multidiversa em seus papéis e propósitos.

No Brasil, a universidade foi influenciada, inicialmente, pela concepção educacional jesuítica, em seguida, pelo modelo francês e, somente depois da reforma universitária de 1968, pelo modelo alemão (Souza-Silva, 2001). As primeiras instituições educacionais do Brasil foram organizadas a partir do modelo jesuítico que prezava pela absoluta disciplina em sala de aula, cabendo ao docente reprimir ações que viessem a transgredir as normas e regulamentos que deveriam ser rigorosamente seguidos. Além disso, o conhecimento era algo indiscutível, tendo o professor como porta-voz do saber, detentor de toda e qualquer sapiência. A essência da ação docente consistia na transmissão do conteúdo e cabia aos alunos a memorização de tais conteúdos. Dessa maneira, a memória constituía a ferramenta básica para o processo de aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2002). Esse modelo educacional acabou por influenciar, substancialmente, a universidade brasileira, sendo que, ainda hoje, há fortes resquícios das suas características na prática docente das universidades no Brasil.

Além da jesuítica, as concepções francesa e alemã influenciaram o ensino superior brasileiro. A concepção francesa baseava-se em uma configuração administrativamente centralizadora e profissionalizante, visando à formação de burocratas para a função pública (Pimenta e Anastasiou, 2002). Muitas escolas superiores brasileiras foram inspiradas por este modelo segundo Fávero (1977) e Meneghel (2001). A influência da concepção alemã decorre da reforma universitária de 1968 (Meneghel, 2001), que determinava para as universidades a indissociabilidade de ensino e pesquisa. Nesse período, confere-se à graduação a responsabilidade de formar os quadros profissionais e a pós-graduação fica com o encargo da pesquisa científica (Pimenta e Anastasiou, 2002).

○ ASPECTO LEGISLATIVO

No Brasil, a mudança da legislação afeta a concepção de universidade, bem como seu funcionamento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996) e outros decretos, portarias e resoluções do Conselho Nacional de Educação desde 1995 mudaram as regras do setor educacional (Constantino e Góis, 2003), pondo fim à legislação que determinava o modelo único de universidade. Abre, assim, espaço para uma expansão do ensino superior brasileiro, principalmente no setor privado. Por exemplo, estima-se que, entre 1995 e 2002, o número de estudantes no ensino superior aumentou em 72% (Constantino e Góis, 2003). De fato, a legislação não sustenta mais a indissociabilidade de pesquisa e ensino e a universalidade do conhecimento, podendo existir universidades para áreas específicas do saber (Meneghel, 2001). Isso leva à crise de identidade da concepção moderna de universidade no Brasil, pois enfoca, gradualmente, uma dimensão mais utilitarista e instrumental, no momento que pretere formar cientistas e prefere o treinamento mais técnico e profissionalizante (Meneghel, 2001).

Além disso, outros fatores contribuem para uma melhor compreensão da expansão no ensino superior privado no país. O ensino médio aumentou significativamente na década de 1990 como pode ser demonstrado na Tabela 1. As taxas de evolução de matrículas no ensino médio aumentaram 20% ao ano, gerando, na

segunda metade dos anos 90, um considerável contingente de estudantes potenciais para a educação superior (Schwartzman, 2000; Siqueira, 2001). Como as universidades federais e estaduais não conseguiram atender esse contingente, o ensino superior privado cresceu significativamente graças à oportunidade de absorver toda demanda¹ potencial. Percebe-se que houve um incremento significativo na evolução das matrículas em todos os níveis de ensino e, principalmente, no ensino médio, que passou de 1,1 milhão de matrículas em 1970 para 8,4 milhões em 2001. Foi um incremento de mais de 663%. Paralelamente, observa-se a expansão do ensino superior que passou de 0,4 milhão, em 1970, para 3,03 milhões em 2001, alcançando um aumento percentual de mais de 657% (INEP/MEC; Siqueira, 2001).

Tabela 1 - Evolução de Matrículas no Início de cada Década (em milhões)

Ensino	1970	1980	1990	2000	2001
Fundamental	17	22,6	29,2	35,8	35,2
Médio	1,1	2,8	2,8	8,1	8,4
Superior	0,4	1,3	1,5	2,6	3,03
Total	18,5	26,7	34,5	46,3	46,6

Fonte: INEP/MEC e SIQUEIRA (2001)

Esses números continuam crescendo. Segundo Constantino e Góis (2003), o Brasil teve expansão recorde no número de criação de organizações educacionais de ensino superior privadas. Segundo esses autores, de 31 de outubro de 2001 a 30 de julho de 2003, as instituições privadas aumentaram em 45% (544 tiveram autorização para funcionar). Isso representa, aproximadamente, a autorização de funcionamento de uma organização privada de ensino superior a cada 1,2 dia. Entre 1998 e 2001, essa média era de uma organização de ensino superior privada a cada 2,5 dias. De 1995 a 1998, a média era a criação de uma organização de ensino superior privada a cada 13,7 dias. As organizações de ensino superior públicas também aumentaram nesses três anos de 183 para 208 (uma a cada 25 dias).

A área de Administração foi a que mais se expandiu em termos de cursos de graduação. Por exemplo, em 1992, havia somente quatro cursos de Administração localizados na região metropolitana de Salvador. Em setembro de 2002, existiam 55 cursos de Administração e suas respectivas habilitações (INEP/MEC). A expansão do ensino superior em Administração, no entanto, não foi um fenômeno ocorrido apenas na Bahia. Segundo dados do INEP/MEC (apud Siqueira, 2001), em 1998, Administração foi o curso campeão de matrículas nas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste, ficando em segundo no Sudeste e, em terceiro, na região Norte. As Tabelas 2 e 3 indicam a explosão dos cursos de Administração nos últimos anos. Segundo informações do INEP/MEC (apud Kreuz, Monteiro e Andrade, 2004), o número de alunos matriculados em cursos de Administração em 2002 (493.104) representou 14% do universo dos matriculados em todo o ensino superior brasileiro (3.479.913).

¹ Essa demanda é, em parte, atribuída aos grandes benefícios sociais e econômicos que resultam da obtenção de um diploma superior no Brasil. Isso se evidencia nos altos diferenciais de renda que existem entre os detentores de diplomas de nível superior e o restante da população brasileira (Schwartzman, 2000). Segundo Schwartzman (2000), dados do World Education Indicators da OECD mostram que o rendimento relativo das pessoas com educação superior no Brasil é 3,59 vezes maior do que os de educação secundária completa.

Tabela 2 - Áreas com maior Número de Cursos

Em 1991		Em 2002	
Pedagogia	406	Administração	1.413
Letras	379	Pedagogia	996
Administração	333	Engenharia	809
Ciências Contábeis	262	Letras	692
Ciências	246	Ciências Contábeis	641
História	198	Direito	599
Economia	177	Matemática	539
Direito	165	Comunicação Social	478
Geografia	155	História	419
Engenharia	149	Ciências Biológicas	411

Fonte: INEP/MEC

Tabela 3 - Concluintes de Cursos de Graduação da Educação Superior por Área do Conhecimento - 2002

ÁREA	TOTAL / BRASIL
1. Administração	54.656
2. Direito	53.908
3. Pedagogia	49.563
4. Comunicação Social (redação e conteúdo)	15.155
5. Psicologia	13.205
6. Ciências Contábeis	20.345
7. Turismo	6.715
8. Fisioterapia	10.472
9. Enfermagem	6.480
10. Ciência da Computação	7.033

Fonte: INEP/MEC

Uma das conseqüências dessa expansão é a de permitir o ingresso, no ensino superior em Administração, de uma população estudantil muito heterogênea e, em muitos casos, de baixíssimo preparo intelectual. Essa situação torna o trabalho do docente ainda mais desafiador, exigindo-lhe uma ação pedagógica muito mais refinada, ou seja, uma reflexão mais apurada de sua prática docente (Representante A).

O ASPECTO SÓCIO-ECONÔMICO E PROFISSIONAL

Segundo os entrevistados, ao longo dos anos, nota-se que a qualidade do ensino superior brasileiro em Administração se empobrece devido a várias razões. Primeiro, com o aumento do número de vagas, a seleção do aluno torna-se menos rigorosa (Representante A). Segundo, a lógica de muitas organizações privadas de ensino superior é caracterizada pelo modelo empresarial/comercial baseado no lucro de curto prazo. Nesse caso, o processo educacional é compreendido como a prestação de um serviço eminentemente dirigido por orientações mercantis. A universidade funciona, assim, como se fosse uma empresa com fins lucrativos (Alcapadini e Bresler, 2000). De fato, quando os valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária são esquecidos, o processo de ensino-aprendizagem é banalizado e reduzido a jogos de interesse, substituindo-se pela corrupção das relações que se estabelecem entre instituição-aluno, instituição-professor e professor-aluno.

Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo, pois o aluno é frequentemente considerado como um cliente que não deve ser contrariado, por ser uma fonte de lucro. Quando essa concepção é generalizada e busca-se satisfazer o aluno a qualquer custo, as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, podem se configurar apenas como um jogo de faz de conta. Conseqüentemente, muitos estudantes são aprovados nas disciplinas sem qualquer proficiência nas mesmas. É o pacto do "finge-se que se ensina e finge-se que se aprende". Nesse esquema, o professor é coisificado, visto como um mero recurso, uma espécie de expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção. O mestre - capaz de contribuir para o pensamento crítico do aluno - é menos valorizado nessa racionalidade instrumental. Em suma, o papel do docente torna-se desmoralizado e desrespeitado, sendo que ele passa a se configurar como mais uma engrenagem da mentira educacional.

Em diversas universidades privadas, a ambição pela maximização do lucro é tão grande que essas organizações possuem cursos que funcionam até de madrugada. Com efeito, a educação universitária no Brasil, em muitas faculdades privadas, tem sido impregnada pela noção da "fast-imbecilização" (Alcapadini e Bresler, 2000) que destrói, rapidamente, os princípios mais norteadores da idéia de universidade na sua essência e origem. É lógico que existem organizações de ensino superior privadas que realizam ensino de qualidade e cumprem com muita dignidade seu papel educacional. No entanto, o quadro geral do novo cenário da educação superior brasileira e, especificamente, do ensino de Administração demonstra efeitos preocupantes.

Um outro aspecto sócio-econômico e profissional importante é o tipo de contrato de trabalho do professor que as organizações de ensino superior privadas privilegiam. Em geral, trata-se de um vínculo empregatício do tipo horista, não permanente. O Representante C explica que o professor típico "trabalha o dia todo como gerente em uma empresa e à noite leciona". Como sugere o Representante B, o professor é como um "taxista", "ele ministra sua aula e imediatamente corre para outra faculdade... ele abaixou a bandeira, deu a aula e em seguida sai correndo".

Outra dimensão social que afeta a formação do professor refere-se às exigências suscitadas pelas transformações sociais, culturais e econômicas recentes. Uma forma de se abordar tais transformações consiste na consideração da centralidade, intensificação e fluidez do conhecimento para o funcionamento tanto das sociedades quanto das organizações contemporâneas (Alvesson, 1995; Castells, 1999; Field, 2000; Nicolini, Gherardi e Yanow, 2003). Tal fenômeno coloca em questão o modelo industrial de sociedade e de organização, ou seja, o modelo baseado em fluxo de materiais e no trabalho manual. Em contrapartida, ficam

cada vez mais em destaque as organizações que utilizam intensivamente o conhecimento, nas quais o trabalho, na sua maior parte, é caracterizado como sendo de natureza intelectual e desenvolvido por profissionais altamente qualificados, bem educados (Alvesson, 1995; Alvesson, 2001) e capazes de interagir com as novas tecnologias, bem como com os processos informacionais e comunicacionais emergentes. O conhecimento, a capacidade inovadora e criativa são os adjetivos diferenciadores do profissional de conhecimento. Além disso, esse tipo de contexto organizacional tende a ser mais descentralizado e flutuante em termos de estrutura (Kunda, 1992; Alvesson, 1995; Grugulis, Dundon e Wilkinson, 2000; Child e Mcgrath, 2001; Cunha, 2002) e mais frouxo em termos de liderança (Alvesson e Karreman, 2000).

Nesse contexto de relevância estratégica, de intensificação e fluidez do conhecimento, novos saberes são exigidos dos gestores. Estarão tais exigências de acordo com os parâmetros fornecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração? Tais diretrizes sugerem um perfil para o administrador voltado para: (a) valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; (b) uma visão humana, interdisciplinar e global; (c) uma formação técnica e científica; e (d) uma capacidade empreendedora e crítica (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Independentemente de se identificar um perfil detalhado de competências e saberes necessários ao gestor contemporâneo, não resta dúvida que tal perfil requer um ensino com um certo grau de sofisticação e com professores diferenciados, preparados técnica, científica, tecnológica, cultural, crítica, pedagógica, didática e humanamente. Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada.

De fato, o trabalho do professor universitário não pode ser negligenciado, pois estabelece a mediação entre a sociedade e os estudantes, possibilitando o exercício da reflexão, o desenvolvimento da cidadania e o aprendizado profissional e humano (Pimenta & Anastasiou, 2002). Por isso, a aprendizagem e a formação do professor revestem-se de relevância estratégica para a qualidade e excelência do ensino superior de Administração.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No intuito de avançar no entendimento da formação e aprendizagem do professor no contexto do Brasil, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa junto aos representantes das quatro principais instituições responsáveis pelo fomento e pela regulação do ensino de Administração. Tais instituições incluem a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC). Em relação ao MEC, todos os entrevistados foram ou são consultores ad hoc. Em relação a CAPES, entrevistamos membros da comissão de avaliação em Administração. No total, foram entrevistados 5 representantes que denominaremos aqui de Representantes: A, B, C, D e E.

As entrevistas, de cunho semi-estruturado e de duração média de 120 minutos, representam nossa base empírica para o entendimento exploratório da problemática da formação do professor. O protocolo de entrevista detalhado e flexível foi usado com o objetivo de privilegiar as idéias e as experiências individuais e coletivas das pessoas entrevistadas, tendo sido dividido em três blocos analíticos. O primeiro deles cuidou de investigar o cenário do ensino superior em Administração no Brasil, buscando compreender quais aspectos seriam relevantes para

contextualizar a formação do professor no ensino superior em Administração. O segundo bloco refletiu sobre as concepções que os entrevistados formulam sobre a formação docente em Administração, o que nos fornece indiretamente as concepções dos organismos fomentadores e reguladores do ensino da Administração que eles representam. Finalmente, no terceiro bloco, buscamos estudar as práticas de formação do professor implementadas pelo governo, pelas organizações de ensino superior, pública e privada, e pelos órgãos que fomentam a Administração superior no país.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram lidos, cuidadosamente, várias vezes, no intuito de se identificar questões e categorias principais de análise. As questões e categorias analíticas foram codificadas no programa de pesquisa qualitativa denominado Nvivo. A idéia de entrevistar representantes de diferentes órgãos que regulam e fomentam o ensino superior em Administração teve como finalidade buscar compreender as diferentes visões do fenômeno e incorporar múltiplas perspectivas à pesquisa. Consideramos que a fala dos entrevistados pode revelar concepções pessoais sobre a formação e aprendizagem do professor, mas é, também, de uma certa maneira, representativa da concepção que mobiliza as organizações que fomentam e regulam o ensino superior em Administração (que eles representam). Assim, pode-se aceitar que a fala individual tende a funcionar como uma concepção não só individual, mas, sobretudo, de repercussão coletiva.

AS CONCEPÇÕES

Antes de apresentar as concepções sobre a formação do professor propriamente dita, também indagamos aos entrevistados sobre suas concepções acerca do perfil do professor de Administração. A intenção foi construir um retrato de como o docente, no ensino superior em Administração, pode ser concebido com vistas a refletir melhor sobre seu processo de formação. Começaremos com tais concepções.

CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR

Na visão dos entrevistados, temos, basicamente, quatro tipos de professor no ensino superior de Administração no Brasil: (a) alta experiência docente e alta vivência gerencial; (b) alta experiência docente e carência de vivência gerencial; (c) baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e (d) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial. Segundo a maioria dos entrevistados, o primeiro tipo (alta experiência docente e alta vivência gerencial) é o modelo ideal e almejado de professor na área de Administração. É aquele professor que consegue transitar tanto no campo da docência quanto da vivência gerencial, atuando como acadêmico e consultor empresarial. Sendo assim, supõe-se que tem maior probabilidade de contextualizar o conhecimento na prática, quando assume o papel de docente e, por outro lado, é um consultor mais fundamentado teoricamente.

O segundo tipo de professor tem boa experiência como docente e carência de vivência gerencial. Comumente, ele é mais teórico, possui intensa formação acadêmica e alta titulação, "mas não possui significativa vivência na gestão de organizações" (Representante B). Esse é o professor que se encontra freqüentemente em universidades públicas e que tem uma forte identidade e atividade de pesquisador. Paulatinamente, esse perfil tende a mudar, e tal tipo de professor tende a se inserir em atividades de consultoria empresarial. O representante B explica que, devido ao baixo salário nas universidades públicas, os professores encontram na consultoria ou nos cursos de extensão uma forma de complementação salarial.

O terceiro tipo de professor possui carência de experiência docente e alta vivência gerencial. Trata-se, em geral, do executivo que por diversos motivos (e.g. por *status*, pela imagem de prestígio, por achar prazerosa a carreira acadêmica, como forma de incrementar a renda, dentre outras razões) resolve ingressar na vida acadêmica. Além de não ter experiência docente, geralmente esse tipo de professor é pouco titulado, possuindo, no máximo, cursos de especialização que "dão uma falsa idéia de que a pessoa é especialista na área" (Representante A). Em compensação, esse tipo de professor possui vivência gerencial nas suas respectivas áreas de atuação profissional, "ele é um executivo calejado com enorme experiência em multinacionais, em empresas de médio e grande porte" (Representante A). Normalmente, ele trabalha em faculdades privadas de Administração de prestígio mediano.

Finalmente, o quarto tipo de professor não possui nem significativa experiência docente, nem vasta vivência em organizações. Esse contexto é o que tem se revelado mais preocupante segundo o Representante A. Esse grupo pode ser subdividido em dois, um que possui boa titulação e aquele outro que não a possui. O primeiro grupo é constituído de professores que, apesar de não possuírem experiência docente, são bem titulados, podendo ter mestrado e até doutorado. São aquelas pessoas que nas suas rápidas trajetórias "acabaram, por uma questão muito óbvia, não tendo tempo para exercitar a experiência docente e nem a vivência em gestão" (Representante A). Mesmo assim, essas pessoas são contratadas por escolas de prestígio mediano por causa das exigências de titulação determinadas pelo MEC. Por conseguinte, como afirma o Representante A, esses indivíduos entram em sala de aula sem quase nenhuma capacitação didático-pedagógica, despreparado para o exercício do magistério superior em Administração.

O segundo grupo é constituído de professores com titulação modesta. A ação docente dos professores deste grupo é regida pela boa vontade e pelo bom senso (Representante C), pois são pessoas que ingressam na carreira docente sem ter finalizado seus cursos de especialização e sem possuir qualquer vivência gerencial. Assim, tendem a lecionar, geralmente, em faculdades de Administração com qualidade não-confiável. O Representante A observa que os professores desse grupo constituem-se nos casos mais preocupantes, pois, por exemplo, "se eles saírem para o mestrado, talvez nem a metade consiga finalizá-lo, e isso numa perspectiva bem otimista" (Representante A).

CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR:

ABSORÇÃO OU PARTICIPAÇÃO?

As concepções sobre a formação do professor, elaboradas pelos representantes de organismos responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior em Administração no Brasil, são variadas, às vezes complementares, às vezes contraditórias entre si. Como apresentado na Tabela 4, a formação do professor é concebida como um mosaico envolvendo processos de: (a) absorção explícita (de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino, de conhecimentos sobre a história da Administração), (b) de interação (com os estudantes e com os pares) e (c) participação em comunidades (de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial).

Tabela 4 - Mosaico de Concepções da Formação do Professor em Administração

Formação como:	Categoria	Descrição de acordo com os Representantes
absorção explícita de conteúdos...	técnico-profissionais	A formação consiste na participação em cursos e <i>workshops</i> para se aprender novas técnicas e instrumentos, teorias e conceitos.
	sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino	A formação envolve a participação em disciplinas de pedagogia e didática em programas de mestrado ou doutorado ou em cursos/programas específicos para conhecer e saber usar "elementos de ensino e aprendizagem" e novas tecnologias no ensino.
	sobre a história da Administração	A formação envolve conhecimento sobre a história e evolução da Administração.
interação com os...	estudantes	A formação acontece no aprendizado decorrente da relação com o aluno, nos erros em tentativas de se introduzir novas atividades em sala de aula, nos conflitos com "alunos difíceis", nas críticas feitas pelos alunos e nas questões elaboradas pelos alunos em conversas depois da aula.
	pares	A formação acontece no relacionamento com professores mais experientes em um tipo de processo de mentoria pelo qual se estabelece a confiança recíproca, se desenvolvem padrões de comportamento interpessoais e se transfere conhecimento tácito sobre a atividade de ensino.
participação em comunidades de...	prática reflexiva	A formação acontece durante a participação em "espaços de reflexão e de laboratórios de práticas de diferentes modelos de ensino", nos quais o professor pode exercitar "diferentes estilos de ministrar uma aula por meio de monitorias e estágios".
	aprendizagem prático-gerencial	A formação acontece durante a realização de trabalhos de consultoria para organizações no aprendizado decorrente da interação com situações concretas de gestão.

A concepção da formação do professor que aparece com maior contundência no discurso dos Representantes é, predominantemente, orientada pela idéia de formação como sinônimo de absorção de conteúdos explícitos. Assim, eles defendem que o processo de formação do professor acontece pela participação em cursos e *workshops*, nos quais se aprendem novas técnicas, instrumentos, teorias e conceitos. O Representante B nos fornece uma ilustração:

Duas ou três vezes por ano eu volto a sentar no banco de escola, por que não? Em todo o momento, estão aparecendo técnicas e instrumentos novos. Se eu quero repassar isso para os meus estudantes, eu tenho que aprender. Como é que eu vou poder passar uma coisa sobre a qual não tenho domínio? ... Então, eu volto e sento! (Representante B)

Além disso, para os entrevistados, o professor é formado à medida que ele assiste a aulas sobre os temas ligados à didática, pedagogia e tecnologias de ensino, bem como por meio de cursos diversos para aprender sobre a história da Administração e sua evolução. A visão do processo de formação, aqui, é baseada em uma lógica mais "escolarizante", na qual o processo de formação e aprendizagem é pontual, acontecendo em momentos específicos e especiais, sobretudo em situações de sala de aula, em sessões de treinamentos ou em exercícios padronizados (Wenger, 1998; Antonacopoulou, 2001; Printy, 2002).

Por outro lado, observamos, numa proporção muito menor, a concepção de que os professores em Administração podem ser formados pela interação tanto com seus alunos quanto com seus pares no próprio cotidiano de suas atividades de magistério superior. Por exemplo, os Representantes classificam a interação com os estudantes como estruturante, sendo cada turma de estudantes um "repositório de experiências completamente novas" (Representante D). Assim, para eles, o professor aprende na relação com o aluno, nos erros em tentativas de se introduzir novas atividades em sala de aula, nos conflitos com "alunos difíceis", nas críticas feitas pelos alunos e nas questões elaboradas pelos alunos em conversas, depois da aula, capazes de promover reflexivas conversações.

Após o término da aula, é quando o aluno vai conversar com o professor (...) ele vai enriquecer tanto seu conhecimento quanto o do professor (...) No pós-aula, é que o aluno vem de uma forma menos constrangedora, vem mais desinibido, ele coloca questões em que muitas vezes a gente nunca parou para pensar. Aquele foco que o aluno está entendendo não é o foco que você queria expressar, mas ele recebeu daquela forma porque ele tem uma visão, ele tem uma perspectiva que é diferente da sua (...) isso é enriquecimento, muito mais para o professor do que para os alunos (Representante B).

Os entrevistados, porém, dizem que essa formação por meio da interação com os alunos acontece somente se o professor dispõe de uma atitude de humildade e de consciência de que a relação de aprendizagem pode ser simétrica. Isso nos leva a perceber que novas perspectivas podem ser instigadas para se entender o processo de formação e aprendizagem do professor em Administração. Uma delas pode alimentar uma noção mais democrática e simétrica, sendo acionado não somente por meio do relacionamento na direção mestre-aprendiz, mas também na direção oposta (aprendiz-mestre), gerando, assim, práticas potencialmente mais reflexivas e dialógicas (Cunliffe, 2002; Tempest, 2003).

Em relação à formação pela interação com seus pares, os entrevistados dizem que a relação com professores mais experientes é importante na formação, mas isso "depende da generosidade do professor mais experiente e da abertura do mais novo", conforme lembra o Representante C, como num processo de mentoria. Por exemplo, dois entrevistados dizem que um professor jovem ganha muito em ter um mentor que o estimule e que lhe inspire confiança. Assim, "se o mentor for uma pessoa que tenha sensibilidade humana, se for uma pessoa flexível e aberta para ouvir, possivelmente, o pupilo siga esse estilo. Por outro lado, se o mentor for uma pessoa dura, inflexível, o pupilo talvez seja um pouco influenciado por isso" (Representante C). Nessa relação, os professores mais antigos po-

dem partilhar seus conhecimentos tácitos de ensino incorporados ao longo dos anos, enquanto os professores mais jovens podem partilhar seus conhecimentos tecnológicos mais atuais (Representante C).

Para um dos entrevistados, a interação entre os professores acontece não somente entre os docentes de uma mesma faculdade, podendo, também, acontecer com pares de outras universidades. Pela interação formal ou informal, o docente pode aprender muito com experiência profissional de seus colegas de outras comunidades acadêmicas, permitindo, até, em alguns casos, "transferir essa tecnologia para suas comunidades domésticas" (Representante C). Tais interações podem ser recorrentes e freqüentes, a ponto de constituírem um sentimento de comunidade (Wenger, 1998).

Dois tipos de formação em comunidades de práticas foram mencionados uma única vez. O primeiro tipo refere-se às comunidades de aprendizagem prático-gerencial que podem ser estabelecidas quando o professor se expõe a situações concretas de gestão por meio de projetos de consultoria. O segundo tipo é o da comunidade de prática reflexiva que se cria com a finalidade de se pensar sobre a prática docente. Para o Representante D, nessas comunidades de prática reflexiva, podem existir simulações das ações docentes (por exemplo, aulas), seguidas de interações reflexivas capazes de gerar negociações de significados e, conseqüentemente, formação e aprendizagem para o professor. Dessa forma, o professor em Administração pode ser formado "participando de espaços de reflexão e de laboratórios de práticas sobre diferentes modelos de ensino" (Representante D).

Em síntese, a formação do professor envolve três processos. O primeiro e o mais enfatizado é que a formação do docente em Administração está intimamente ligada à absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino e de conhecimentos sobre a história da Administração e sua evolução. O segundo, menos enfatizado do que o primeiro, é que a formação do docente também acontece na interação com os estudantes e com os pares. Finalmente, o terceiro processo, menos enfatizado dentre os três, é que a formação do professor ocorre na participação em comunidades de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial.

Apesar de dispor de nuances, a concepção geral que emerge da fala dos entrevistados enfatiza a formação como absorção explícita de conhecimentos baseada numa lógica cognitivista. Nessa visão, o conhecimento se processa a partir de construções cognitivas, podendo ser codificado e transmitido fora de contextos nos quais ele foi gerado. Dessa forma, a formação e a aprendizagem são limitadas a certos períodos de nossas vidas e restritas a ocasiões especiais, tais como sessões de treinamento, tomar aulas, ler um livro, participar de programas de reciclagem ou assistir a um vídeo instrucional (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Wenger, 1998). Por conseguinte, o conhecimento é visto como algo explicitamente transmitido de uma pessoa para outra apenas por intermédio de exposições orais desvinculadas do cenário sócio-prático. É a noção de formação baseada numa lógica escolarizante, assentada num modelo de transmissão centrado nas aquisições (Estrela, 2003).

Assim sendo, a formação do professor em Administração foi muito enfatizada pelos entrevistados a partir da idéia de que quanto mais treinamento o professor possui, mais ele detém aprendizagem (Wenger, 1998; Antonacopoulou, 2001). Apesar de importante, essa concepção da formação por meio de uma série de cursos e treinamentos formalizados e sistematicamente planejados limita e simplifica o processo de formação, pois esquece de privilegiar outros dispositivos e mecanismos importantes.

Outras concepções mencionadas vagamente pelos Representantes podem ser contrastadas. Uma delas é a sócio-prática e interacional (Wenger, 1998; Printy, 2002) que enfoca o processo de aprendizagem e de formação com base nas interações e relacionamentos sociais que acontecem no dia-a-dia das atividades organizacionais. Nessa concepção, o conhecimento ou ação de conhecer (*knowing*) é compreendido como intimamente vinculado a um processo sócio-cultural e contextualizado na prática (Brown e Duguid, 1991; Lave e Wenger, 1991; Easterby-Smith, Crossan e Nicolini, 2000; Gherardi, 2000; Printy, 2002). Conseqüentemente, o foco do processo de aprendizagem migra da mente do indivíduo para as estruturas de participação. A aprendi-

zagem é entendida como um fenômeno predominantemente coletivo (Lave e Wenger, 1991; Gibb, 1997; Gherardi, Nicolini e Odella, 1998; Wenger, 1998; Gherardi, 2001), acontecendo de forma natural, relacional e historicamente situada, já que a ação de conhecer, inserida na prática, gera constantemente novos entendimentos e *insights*, sendo, assim, inerentemente processual.

PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: DESAFIOS E INICIATIVAS

A partir da fala dos representantes das organizações que regulam e fomentam o ensino superior em Administração, buscamos compreender além das concepções, quais são as práticas formalizadas e institucionalizadas relacionadas à formação e aprendizagem do professor no ensino de Administração. Apresentadas na Tabela 5, essas práticas são contempladas com base em quatro diferentes esferas: governo, organizações de ensino superior, organizações que fomentam o ensino de Administração e parceria interinstitucional.

Tabela 5 - Entidades e suas Práticas Formalizadas de Formação do Professor em Administração

Tipo de entidade	Entidade	Práticas formalizadas segundo os Representantes
Governo	MEC e CAPES	Inexistência de políticas e práticas efetivas e formalizadas de formação do professor no ensino superior da Administração; a ênfase é colocada na formação do pesquisador e não na docência.
Organizações de ensino superior públicas	Diversas	Quase inexistência de práticas formalizadas de formação do professor; o enfoque é colocado na formação em termos de pesquisa.
Organizações de ensino superior privadas	A maioria	Inexistência de práticas formalizadas de formação do professor e de práticas de acompanhamento do professor novato na atividade do magistério. Em alguns casos, as políticas de formação são formuladas, mas não são aplicadas. A prioridade do investimento recai na parte infra-estrutural: construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, prédios etc.
	A minoria	Existência de práticas limitadas, diretas e/ou indiretas. As diretas consistem em ofertas de cursos, seminários e treinamentos internos em didática e pedagogia. As indiretas referem-se ao suporte financeiro que o professor usa livremente para se formar, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e mentoria (em casos raros).

Organizações que fomentam o ensino da Administração	ANPAD e ANGRAD	As duas organizações, em seus fóruns anuais, abrem espaço (nas específicas áreas temáticas), fomentando a exposição de experiências de ensino, bem como os debates que estimulam a pesquisa voltada para o ensino da Administração. Tais práticas têm o potencial de criar um espaço de relacionamento e troca de experiências de ensino entre professores.
Parceria inter-institucional	FONEAD e PCDA	Existência de uma ação conjunta do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) para a criação do Fórum Nacional de Ensino da Administração (FONEAD). Uma vez criado, o FONEAD reunirá a ANPAD, a CAPES e o MEC para se elaborar e implementar um Programa de Capacitação Docente Avançada (PCDA). Tal programa, em fase de elaboração, fornecerá ao professor um curso de formação em termos de conteúdos específicos sobre Administração, conhecimentos ligados à didática, um espaço de reflexão e um laboratório de práticas. O PCDA será avaliado e terá o selo de qualidade conferido pela ANPAD.

Os entrevistados destacam que as práticas de formação do professor são quase inexistentes. Quando existem, de forma escassa, essas práticas são fortemente vinculadas a um modelo de absorção explícita de conhecimentos, apoiado na lógica tradicional-cognitivista de aprendizagem e formação. São práticas voltadas para a idéia de formação como um processo de transmissão de conhecimento, técnicas e instrumentos didáticos. Com efeito, "prepara-se o professor em função da estratégia que se imagina" (Representante C), ou seja, elaboram-se políticas e práticas institucionalizadas para a formação do professor em função da concepção de formação que se tem e que se valoriza. Como nos sugerem Philips e Hardy (2002) em estudo sobre o discurso, será que a concepção elaborada sobre a formação estaria construindo a realidade institucionalizada da formação do professor de Administração no Brasil?

INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS:

DESVALORIZAÇÃO E INEXISTÊNCIA DE PRÁTICAS

Os Representantes afirmaram que o Ministério da Educação é omissa em relação às políticas de formação do professor no ensino de Administração do Brasil. Para eles, o MEC e a CAPES valorizam mais a formação de pesquisadores do que a de docentes. Por exemplo, se "olharmos o formulário de avaliação da CAPES, veremos que ele induz à pesquisa, não induz ao ensino" (Representante E). Ao estabelecer mecanismos e critérios de bonificação e de classificação, as entidades governamentais acabam indiretamente difundindo uma mensagem de que ser pesquisador é mais valorizado do que ser professor. Além disso, direciona o emprego de energias do acadêmico mais para a atividade de pesquisa do que para a atividade de ensino, gerando, freqüentemente, uma hierarquia de prioridades: primeiro a pesquisa e, por último, o ensino.

A CAPES não valoriza o ensino. Ela valoriza a pesquisa. E enquanto valorizar a pesquisa, as pessoas vão atrás da pesquisa (...) Para se tirar um "6", você tem que publicar "x" *papers* no exterior... Ninguém tira 5 porque formou tantos professores com qualidade excelente. Se não escrever os *papers* não tira... (Representante E).

Os órgãos governamentais que regulam o ensino superior em Administração atentam muito mais para formação do pesquisador do que para a do docente. Não há qualquer lei que obrigue a formação específica para professor no ensino de Administração. O único pré-requisito legal é possuir formação superior na área. Por exemplo, a Lei de nº 5.540/68 em seu parágrafo 2o., alínea b, do artigo 32, dizia: "Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos". Além disso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que define as diretrizes e bases da educação nacional também negligencia a formação específica para a docência.

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDB/96, Lei 9.394/96).

Nem mesmo o Decreto 2.207/97 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino realiza qualquer referência explícita à formação específica para a prática do magistério superior. Sendo a titulação de mestre e doutor² o único critério de avaliação do professor, devemos levar em conta que "os programas que titulam não capacitam para a docência" (Representante A). Em outras palavras, a pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) enfatiza o conteúdo específico de cada área de pesquisa, preterindo o fato de que os mestrandos ou os doutorandos, na maioria dos casos, se tornarão docentes, imbuídos do ofício específico e distinto da pesquisa que é o magistério superior. De fato, muitas vezes, os pós-graduados tornam-se pesquisadores qualificados, mas com sérias lacunas para exercer a atividade de ensino. No entanto, apesar de as agências governamentais privilegiarem a pesquisa, isso não significa que, em organizações de ensino superior privadas, a pesquisa seja contemplada.

ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: RESQUÍCIOS ÍNFIMOS DE FORMAÇÃO

Sem muita diferença com relação às entidades governamentais, as práticas de formação do docente em Administração nas universidades públicas e privadas são precárias como explicam os entrevistados. Nas organizações de ensino superior privadas, as políticas formalizadas e programas sistemáticos de formação do professor são quase inexistentes. Os representantes afirmam que "não existe uma filosofia de formação permanente nas organizações de ensino superior privadas" (Representante B) e que elas não dão treinamento algum ao professor. Assim, o professor inexperiente entra em sala sem nenhuma capacitação para lidar com problemas da prática docente (Representante C).

² No que tange à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu sensu*, dos quais, no mínimo, 5% de doutores; no quinto ano de vigência, com 25%, sendo que, no mínimo, 10% de doutores; e no oitavo de existência, com um terço dos quais 15%, no mínimo, de doutores.

A maioria dos entrevistados salienta, também, que as instituições privadas priorizaram a formação do professor por meio de políticas, mas tais políticas raramente saem do papel para ser implementadas. A prioridade dessas instituições é o investimento "na parte física, em laboratórios, bibliotecas, em sala de aula, em prédios mais bonitos e o professor fica com o pior investimento, isto é, o último da escala fica sendo o professor" (Representante C). Além disso, tais instituições não se preocupam em acompanhar os professores novatos nos seus primeiros momentos de magistério superior. Comumente, o professor ingressa na faculdade e recebe do coordenador a ementa pronta da disciplina que vai imediatamente ministrar. Fica ao seu cargo planejar o curso e construir, individualmente, o plano de aulas do semestre. O Representante E narrou sua história, dizendo-nos que ela é muito típica e comum a muitos professores de Administração:

Eu tinha me inscrito para ser professor da (...) e, uma semana depois, disseram: "olha, tem uma turma te esperando porque o professor não veio". Bom, aí, sem a mínima preparação, nos dois primeiros anos eram 70 estudantes, 80 estudantes (...), e era uma coisa terrível porque eu era mais novo do que a maioria deles. Então, era uma lei do terror mesmo.

Caso o professor venha a ter avaliações negativas dos estudantes por causa de sua inexperiência e carência de formação docente, as organizações privadas de ensino superior tendem a demiti-lo, conforme sinaliza o Representante E: "Por exemplo, se o professor se deu mal em sala de aula (...) Pronto! Manda embora e contrata outro. É assim que eles fazem". O professor é objetificado como insumo de um sistema maquinal, no qual as peças da engrenagem podem ser usadas e descartadas facilmente. Em um sistema que concebe o professor como objeto, a formação não é pensada e operacionalizada de forma integral, e a inovação é restrita ou inexistente.

Em muitos casos, a formação do professor em Administração dá-se muito pelo autodidatismo, "pelo mimetismo e empirismo. As pessoas vão para a sala de aula imitando aquilo que se aprendeu" (Representante E). Ou seja, o professor aplica em sala de aula uma fórmula pedagógica que retém de sua experiência adquirida na condição de estudante. O docente, assim, recorda o perfil de seus professores de outrora, buscando refletir os padrões do que é certo e errado, buscando seguir o "bom senso" do que seja o ensino-aprendizagem. Sem dúvida, esse exercício não deixa de ser relevante, mas permanece insuficiente para que se desenvolva a prática docente de forma coerente e satisfatória.

Os entrevistados ainda afirmam que "um número extremamente insignificante de organizações de ensino superior possui alguma prática de formação" (Representante B). As raras práticas existentes não são nem formalizadas nem sistematizadas, mas podem ser contempladas como ações de caráter direto ou indireto. As ações diretas consistem em oferecer ao professor: cursos, seminários e treinamentos em didática e pedagogia. Tais sessões de formação são organizadas internamente ou, no caso de organizações de ensino superior privadas, podem ser realizadas contratando "outras instituições que tenham credibilidade para poder dar cursos fechados para seus professores" (Representante B). Ações indiretas são aquelas que fornecem um auxílio financeiro individualizado ao professor, por exemplo, de uma faculdade privada para que selecione uma forma de se qualificar. Cabe, neste caso, ao professor a tarefa de auto-formação. Um exemplo desse tipo de ação é quando "o professor de uma faculdade privada recebe por 40 horas, mas somente leciona a metade, então, a outra metade é para que ele possa se qualificar, se titular" (Representante B). Nos dois tipos de ação, direta ou indireta, a concepção de formação é a tradicional.

Apenas dois entrevistados salientam que um número reduzidíssimo de organizações de ensino superior forma o professor por meio de atividades mais contextualizadas no cotidiano da prática docente, tais como o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e ações ligadas à mentoria. Conseqüen-

temente, para os representantes, a formação do professor, nesse âmbito, quase que inexiste. No geral, as poucas práticas existentes são reflexos de uma concepção que compreende a formação do docente a partir de uma perspectiva baseada na absorção de conhecimentos explícitos inspirada numa lógica tradicional-cognitivista.

ORGANIZAÇÕES FOMENTADORAS E PARCERIA INTERINSTITUCIONAL: A FONTE DE ESPERANÇA

Mesmo que limitadas, pontuais ou ainda não implementadas, as práticas mais consistentes de formação do professor provêm de organizações fomentadoras do ensino de Administração como a ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração), a ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração) e o PCDA (Programa de Capacitação Docente Avançada). As reuniões anuais da ANPAD e da ANGRAD contribuem para a formação do professor, abrindo um rico espaço (na área temática sobre ensino de Administração) de exposição de experiências de ensino, o que tem o potencial de favorecer a troca e o diálogo entre colegas acadêmicos. Nesse ambiente, o professor tem a oportunidade de "contar uma experiência que funcionou na sua instituição, criando um circuito de excelentes interações" (Representante E) e de coletiva negociação de significados.

Quanto ao PCDA, trata-se de um projeto de parceria interinstitucional, ainda não implementado, mas que suscita um pouco de esperança no terreno árido da formação do professor universitário em Administração no Brasil. O projeto é fruto do Fórum Nacional de Ensino da Administração (FONEAD) que é uma parceria interinstitucional originada a partir da ação conjunta do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). O Fórum reúne também a ANPAD, a CAPES e o MEC para elaborar e implementar o PCDA. O projeto fornecerá um curso de pós-graduação com diploma em ensino de Administração. Ele incluirá módulos de conteúdo específicos sobre Administração, de conhecimentos ligados à didática, bem como estabelecimento de um espaço de reflexão e de um laboratório de práticas de ensino. Além disso, o programa será avaliado e terá o selo de qualidade conferido pela ANPAD. Sobre esse programa, salienta o Representante D:

O programa é um modelo que vai tentar conciliar (...) as diversidades institucionais, o ensino e o conhecimento. Vai tentar ser modulado de modo que o professor possa ser satisfeito em termos de conteúdo. Vai entrar com ênfase no ensino, mas é necessário ter uma base em termos de conteúdo temático. Terão também simulação e práticas.

As ações da ANPAD, da ANGRAD e do PCDA são mais afins com uma estratégia de formação do professor baseada em contextos prático-sociais. No entanto, realizando uma avaliação global do discurso dos entrevistados, as poucas práticas de formação existentes são, predominantemente, apoiadas por uma lógica profundamente enraizada em uma visão tradicional-cognitivista que compreende e valida o aprendizado a partir da absorção de conhecimentos explícitos em um contexto de transferência unidirecional do conhecimento de mestre a aprendiz.

Apesar dessas poucas práticas, a mais clara constatação, a partir da fala dos entrevistados, é uma despreocupação quase que geral sobre a formação do docente em Administração nas várias esferas acima referendadas. Por esta razão, o que se percebe, na maioria das organizações de ensino superior, é a permissão de um tipo de "amadorismo" pedagógico na prática docente que gera uma série de conseqüências negativas para a qualidade e a excelência do ensino superior em Administração no Brasil.

CONCEPÇÕES INFLUENCIANDO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO?

A despeito da verificação de uma quase inexistência de práticas de formação, segundo a fala dos entrevistados, observamos que as concepções mais predominantes dos entrevistados sobre a formação do professor em Administração possuem consonância com as poucas práticas existentes. Em outras palavras, vimos que os entrevistados enfatizam uma concepção da formação do professor mais orientada pela lógica cognitivista de absorção de conhecimentos explícitos técnicos-profissionais e didático-pedagógicos. Dessa forma, os mecanismos de formação mais predominantes são os assistemáticos treinamentos, cursos, *workshops*, nos quais há a clara distinção do papel do aprendiz que absorve o conhecimento explicitamente transmitido por um mestre.

Poucas falas enfatizam a existência de práticas de formação por meio de interações sociais que acontecem no âmbito das comunidades de prática (Wenger, 1998). Totalmente inexistentes foram as falas de que a formação pela interação com pares ou pela participação em comunidades pudesse ser contemplada de maneira formal e institucionalizada pelas entidades de fomento ou pelas organizações de ensino superior. Talvez por ser uma dimensão mais informal ou implícita de aprendizagem, a formação baseada numa abordagem sócio-prática é sub-valorizada, não sendo levada em consideração quando se pensa em práticas institucionalizadas de formação do docente no ensino superior em Administração. Assim, a formação do professor em Administração é concebida de maneira limitada e reducionista. Isso sustenta um descompasso entre a realidade da sua atividade cotidiana, na qual a formação acontece muito pela sua prática docente com a quase inexistência de políticas e ações que venham a estimular, apoiar e institucionalizar esse tipo de formação.

Portanto, ao se repensar a formação do docente no ensino superior em Administração, outros mecanismos de aprendizagem devem ser considerados, como, por exemplo, aqueles baseados numa perspectiva prático-social que promove a aprendizagem e a formação docente por meio de relacionamentos profissionais situados em contextos práticos (Wenger, 1998; Printy, 2002). Por conseguinte, essa noção da formação do professor merece ser sustentada e motivada por meio de políticas institucionalizadas nas várias esferas ligadas ao ensino superior em Administração (governo, organizações de ensino superior públicas e privadas, dentre outras). É válido salientar que essas práticas de formação e aprendizagem, possivelmente, não sejam administráveis, mas podem ser organizadas, alimentadas, sustentadas e estimuladas.

Além disso, alguns entrevistados concebem a relação com os estudantes como estruturante para o processo de formação docente. Isso faz avançar a própria concepção da aprendizagem baseada na prática. A partir dessa idéia, vê-se a formação e a aprendizagem não apenas a partir de um caráter social, prático, mas, também, simétrico. Por conseguinte, o processo de negociação de significados dá-se não somente a partir do vetor mestre-aprendiz (professor-aluno), mas também na direção oposta (aprendiz-mestre), configurando-se num processo educativo muito mais democrático e reflexivo (Cunliffe, 2002). É a noção de mentoria reversa, na qual o papel do mestre torna-se menos rígido, mais fluído, permitindo que o aprendiz também seja mentor em vários momentos (Tempest, 2003).

CONCLUSÕES

Por meio de uma análise do discurso de cinco representantes de quatro organizações que regulam e fomentam o ensino da Administração, propomos, neste artigo, uma reflexão sobre concepções, práticas e desafios ligados à formação e à

aprendizagem do professor de Administração no Brasil. A pesquisa nos permitiu constatar uma despreocupação quase que generalizada em relação à formação do professor para o magistério superior em Administração tanto por parte dos organismos governamentais (MEC e CAPES), quanto por parte das organizações de ensino superior em Administração. A atividade de ensino da Administração e o papel do professor nesta atividade não têm sido considerados como estratégicos a ponto de mobilizar com vigor ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente no ensino superior em Administração.

Observa-se que as poucas práticas institucionalizadas de formação do professor são orientadas pela concepção de aprendizagem com base em uma perspectiva tradicional de absorção de conhecimentos descontextualizados da prática, tais como cursos e treinamentos nos quais o mecanismo de aprendizagem é reduzido e limitado à transmissão de conhecimentos eminentemente explícitos. No entanto, apesar desse quadro preocupante, os entrevistados salientaram algumas poucas iniciativas embrionárias que buscam incluir uma visão mais próxima da perspectiva sócio-prática, tal como o caso do Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA).

A visão da formação por meio de comunidades de prática, por exemplo, não é contemplada em políticas e práticas formalizadas e institucionalizadas de formação do professor. Pressupõe-se que tal visão seja considerada, na maior parte do tempo, uma dimensão da formação informal e implícita, não devendo exigir intervenção. No entanto, sabe-se que a partilha do conhecimento tácito e a aprendizagem decorrente das relações no trabalho exigem condições propícias. Por isso, ao se repensar a formação do professor no ensino da Administração, novos mecanismos de aprendizagem devem ser contemplados. Por exemplo, aqueles baseados numa abordagem de caráter mais sócio-prática devem ser estimulados e sustentados por meio de políticas institucionalizadas. Isso abre espaço para uma compreensão mais ampliada, prática, eficaz e fecunda da formação docente no ensino superior da Administração.

REFERÊNCIAS

- ALCAPADINI, R. e BRESLER, R. McDonaldização do ensino. *Carta Capital*, v.6, n.122, p.20-24, 2000.
- ALVESSON, M. *Management of knowledge-intensive companies*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995.
- ALVESSON, M. Knowledge work: ambiguity, image and identity. *Human Relations*, v.54, n.7, p.863-886, 2001.
- ALVESSON, M. e KARREMAN, D. Varieties of discourse: on the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, v.53, n.9, p.1125-1149, 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, v.38, n.3, p.327-350, 2001.
- BOAVENTURA, E. M. *Universidade e multiversidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, p.1-24, 1996.
- BROWN, J. S. e DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v.2, n.1, p.40-57, 1991.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- CHILD, J. e MCGRATH, R. G. Organizations unfettered: organizational form in an information intensive economy. *Academy of Management Journal*, v.44, n.6, p.1135-1148, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração*. Resolução n. 1, de 2 de Fevereiro de 2004. Publicado no DOU no 43, de 04.03.2004, Seção 1, página 11.
- CONSTANTINO, L. e GÓIS, A. Número de faculdades privadas cresce 45%. *Folha de São Paulo*. São Paulo 2003.
- CUNHA, M. P. The best place to be: managing control and employee loyalty in a knowledge-intensive company. *Journal of Applied Behavioural Science*, v.38, n.4, p.481-495, 2002.
- CUNLIFFE, A. E. Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, v.33, n.1, p.35-61, 2002.
- EASTERBY-SMITH, M., CROSSAN, M. e NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, v.37, n.6, p.783-796, 2000.
- ESTRELA, M. T. A formação contínua entre teoria e prática. In: N. S. C. Ferreira (Ed.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FÁVERO, M. L. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, v.53, n.8, p.1057-1080, 2000.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v.54, n.1, p.131-139, 2001.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D. e ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. *Management Learning*. v.29, n.3, p.273-297, 1998.
- GIBB, A. A. Small firms' training and competitiveness: building upon the small business as a learning organization. *International Small Business Journal*, v.15, n.13, p.13-29, 1997.
- GRUGULIS, I., DUNDON, T. e WILKINSON, A. Cultural control and the "cultural manager": employment practices in a consultancy. *Work, Employment & Society*, v.14, n.1, p.97-116, 2000.
- INEP/MEC. *Cursos de Administração autorizados pelo MEC*. p.Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 15 de setembro de 2002.
- KERR, C. *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- KERR, C. *Higher education cannot escape history: issues for the twenty-first century*. Albany: State University of New York Press, 1994.
- KREUZ, M., MONTEIRO, L. e ANDRADE, R. O. B. D. *Carta ao Ministro da Educação sobre a Expansão dos Cursos de Administração do Brasil*. Conselho Federal de Administração. Brasília: 24 de maio de 2004, p.Disponível em: <<http://www.craes.org.br/jornal.asp>>. Acesso em: 25 de agosto de 2004.
- KUNDA, G. *Engineering culture: control and commitment in a high-tech corporation*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.

- LAVE, J. e WENGER, E. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MENEGHEL, S. M. *A Crise da Universidade Moderna no Brasil*. (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas, 2001.
- NEWMAN, J. H. *The idea of a university*. New York: Longman, 1899.
- NEWMAN, J. H. *On the scope and nature of the university education*. London: Everyman's Library, 1965.
- NICOLINI, D., GHERARDI, S. e YANOW, D. Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: D. Nicolini, S. Gherardi e D. Yanow (Ed.). *Knowing in organizing: a practice-based approach*. New York: M.E Sharper, 2003.
- OLUBUMMO, A. e FERGUSON, J. *The emergent university*. London: Longmans, 1960.
- PHILIPS, N. e HARDY, C. *Discourse analysis: investigating processes of social construction*. London: Sage Publications, 2002.
- PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. D. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRINTY, S. M. *Communities of practice: participation patterns and professional impact for high school mathematics and science teachers*. (Thesis of Doctorate). The Ohio State University, Columbus, 2002.
- RASHDALL, H. *The universities of Europe in the middle ages*. Oxford: Clarendon Press, 1936.
- RÖHRS, H. *The classical german concept of the university and its influence on higher education in the United States*. New York: Lang, 1995.
- SCHWARTZMAN, S. A Revolução silenciosa do ensino superior. In: E. R. Durham e H. Sampaio (Ed.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP), 2000.
- SEELEY, R. S. K. *The function of the university*. London: Oxford University Press, 1948.
- SIQUEIRA, D. S. P. *Administração - Há Vagas: expansão do ensino superior privado na Região Metropolitana de Salvador (1994 - 2000)*. (Mestrado). Mestrado em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- SOUZA-SILVA, J. C. Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar. *Gestão em Debate*, v.4, n.1, p.80-91, 2001.
- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, n.111, p.21-82, 1968.
- TEMPEST, S. Intergenerational learning. *Management Learning*, v.34, n.2, p.181-200, 2003.
- TOURAINE, A. *O silêncio da universidade*. BBEP, v.60, n.133, 1974.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.