



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

FRANCILENE PINHEIRO GADELHA

**AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE**

SOUSA

2015

FRANCILENE PINHEIRO GADELHA

**AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Administração/CCJS/UFCG, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Adm. Alexandre Wállice Ramos Pereira

SOUSA

2015

A Monografia **AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**, elaborada por **FRANCILENE PINHEIRO GADELHA** e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Graduação em Administração/CCJS/UFCG como requisito parcial à obtenção do grau de bacharel em Administração.

Sousa, ____ de ____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Alexandre Wállace Ramos Pereira - Orientador
UACC/CCJS/UFCG

Prof. Marcos Macri Olivera
UACC/CCJS/UFCG

Prof. Wellington Ferreira de Melo
UACC/CCJS/UFCG

Dedico este trabalho em especial aos meus pais,
Manoel Pereira Gadelha e Helena Pinheiro Gadelha,
que sempre estiveram ao meu lado apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar força, coragem e sabedoria, mesmo em meio a tantas dificuldades sei que Sua mão sempre esteve sobre mim.

A minha família, por acreditar em mim, pelo apoio, incentivo e cooperação, sem isso, tudo teria sido mais difícil, louvo a Deus pela vida de cada um deles.

Aos colegas que conheci ao longo do curso, que de forma direta ou indireta colaboraram com a minha aprendizagem, em especial a Luma Michelly, Rayza Soares, Michael, Manoel, Leonardo Kerlen, Edna e Daniel.

Ao meu orientador, Alexandre Wallace, que em meio a tantas lutas conseguiu me direcionar de uma forma satisfatória para que esse trabalho viesse a ser realizado com sucesso. Agradeço, ainda, por todas as contribuições dadas ao longo do curso.

Enfim, a todos os professores da Unidade Acadêmica de Administração e Ciências Contábeis (UACC), pelas contribuições e ensinamentos lecionados no decorrer do curso.

A esperança demorada enfraquece o coração,
mas o desejo chegado é árvore de vida.

Provérbios, 13:12

RESUMO

O ensino superior teve sua gênese com o surgimento das primeiras universidades, criadas em países como a Itália, França e Inglaterra. No Brasil este iniciou-se a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. No que se refere à introdução do Curso de Administração, as primeiras iniciativas remetem ao início do século XX, quando o país encontrava-se em plena expansão comercial e quando as exigências de caráter administrativo se faziam presentes, ocasionando a necessidade de se organizar o ensino comercial. Nesse contexto, a presente pesquisa objetivou avaliar a percepção dos formandos acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores do Curso de Administração. Metodologicamente o estudo caracterizou-se por uma pesquisa qualitativa exploratória. Os sujeitos desta foram 25 alunos do 9º período do Curso de Administração UFCG *campus* de Sousa-PB. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento um questionário estruturado e foi utilizada a escala de *Likert* para o cálculo do *Ranking* Médio (RM), o qual atribui um valor de 1 a 5 para cada resposta do questionário. Com relação aos resultados, na visão dos alunos, o Curso ainda apresenta limitações quanto aos respectivos procedimentos propostos pelo currículo atual e limitações para desenvolvê-los, o que aponta que deve passar por adequações na perspectiva de melhorar a formação dos discentes. Conclui-se que o RM variou entre regular e bom. Os dados apontam que apesar dos esforços percorridos pelos docentes e também dos discentes há fragilidades a serem superadas e discussões para a construção de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho, desenvolvendo nestes, a possibilidade real de atrelar teoria e prática.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico de Curso, Estratégias Didático-Pedagógicas, Curso de Administração.

ABSTRACT

Higher education had its genesis with the emergence of the first universities, created in countries like Italy, France and England. In Brazil this started from 1934 with the founding of the University of São Paulo. As regards the introduction of the Administration Course, the first initiatives refer to the early twentieth century, when the country was in full commercial expansion and when the administrative character requirements were present, resulting in the need to organize education commercial. In this context, the present study aimed to evaluate the perceptions of students about the curriculum and the didactic and pedagogical strategies effected by the Administration Course teachers. Methodologically the study was characterized by an exploratory qualitative research. The subjects were 25 students of this 9th period UFCG Administration Course campus Sousa-PB. For data collection, it was used as a tool and a structured questionnaire was used the Likert scale for calculating the Average Ranking (RM), which assigns a value of 1 to 5 for each questionnaire response. Regarding the results, in view of the students, the course still has limitations on the respective procedures proposed by the current limitations and curriculum to develop them, which points out that adjustments must pass in order to improve the training of students. We conclude that MRI ranged between regular and good. The data show that despite the efforts driven by teachers and also the students there are weaknesses to be overcome and discussions to build more prepared professionals for the labor market by developing these, the real possibility of tying theory and practice.

Keywords: Education Programme Course, Didactic-Pedagogical Strategies, Administration Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Princípios básicos de aprendizagem e o método do caso.....	30
Quadro 2 - Estratégia de cálculo do RM.....	33
Gráfico 1 - Avaliação dos formandos com relação aos componentes curriculares.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeiras universidades e ano de criação.....	18
Tabela 2 - Estratégias adotadas pelos professores.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
FESS	Fundação do Ensino Superior de Sousa
FI	Frequência observada de cada resposta para cada item
FIES	Fundo de Investimento da Educação Superior
IES	Instituto de Educação Superior
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UACC	Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Do tema ao problema.....	13
1.2 Objetivos.....	14
1.3 Justificativa.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 A evolução do ensino superior brasileiro e o curso de administração.....	16
2.2 As diretrizes curriculares para a graduação em administração.....	24
2.3 A área da administração e os métodos de ensino-aprendizagem.....	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
3.1 Tipo de pesquisa, universo e sujeitos pesquisados.....	31
3.2 Coleta dos dados e instrumento.....	32
3.3 Tratamento dos dados e limitações do método.....	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1 Diretrizes didático-pedagógicas do PPC.....	34
4.2 Estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores.....	35
4.3 Estratégias adotadas.....	38
5 CONCLUSÃO.....	41
5.1 Sugestões e recomendações.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	46
Apêndice A - Questionário.....	47

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentado o tema e a questão-problema de pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa do estudo.

1.1 Do tema ao problema

Esta pesquisa enfocou a percepção dos formandos do Curso de Administração acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores. Considera-se relevante que as estratégias relacionadas à didática do docente em efetivar os conteúdos curriculares estejam vinculadas ao discente como o elemento principal no processo de aprendizagem. Sendo assim, o que se tem discutido muito na atualidade são as práticas didáticas, as quais precisam ser menos mecânicas e menos expositivas, uma vez que a produção de conhecimento não se dá apenas através de transmissão de conhecimentos e conteúdos, e nem da ideia do discente um mero espectador.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre as estratégias didáticas utilizadas se torna imprescindível acontecer, quando pensa-se que o formando precisará pensar criticamente, refletir, criar e se apropriar do que foi transmitido e do que aprendeu na universidade. Assim, é preciso dizer o quanto as estratégias de ensino precisam permear formas inovadoras de chamar a atenção deste aluno, fazendo-o parte do processo de conhecimento, quando este se interessará em participar, apreender, pesquisar e relacionar sua historicidade ao estudado, para que, a partir disso, conseguir ser autônomo, capaz de se sentir estimulado aos conhecimentos adquiridos e um profissional qualificado, pronto para a acirrada competitividade do mercado de trabalho.

É fato que isto se deve também a importância das estratégias didáticas pedagógicas instituídas, e, também, o que este estudo considera na afirmativa de Veiga (2000) ao falar da importância dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, os quais tornaram-se uma questão central nas propostas educacionais, na busca de currículos mais alinhados às necessidades e aos interesses dos alunos e da sociedade.

Assim, é possível afirmar que o PROJETO pedagógico do Curso de Administração pode ser considerado como um dos principais indicadores para a formação dos profissionais em administração, já que, conforme Veiga (2000, p. 187), o projeto pedagógico “deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, (...) a fim de garantir uma formação global e

crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal”.

Neste cenário, Scotellaro (2009, p. 19) enfatiza que cabe aos docentes em Administração estimular o estudante a adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes fundamentais, além da versatilidade e capacidade de reflexão, hoje tão necessárias nas organizações.

Deste modo, torna-se adequado, então, refletir sobre o currículo e as estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores do Curso de Administração, na visão dos alunos formandos, uma vez que parece existir o entendimento de que somente o domínio do conteúdo a ser tratado em aula, por parte dos professores, seja suficiente para que ele capacite os alunos ao exercício profissional nas organizações e de uma formação global e cidadã, sugerindo até certo ponto, que seja desnecessário um requisito mínimo de formação pedagógica e de domínio de estratégias de ensino mais efetivas. Essa situação parece ocorrer em diversos cursos superiores, incluídos nesses os de graduação em Administração, o que nos leva a questionar como se dá a prática docente nesta área, sobretudo, no que se refere aos aspectos das estratégias de ensino adotadas em sala e aula.

Diante dessas considerações, o estudo foi orientado a responder a seguinte **questão-problema**: Como os formandos avaliam o currículo do Curso de Administração/CCJS/UFCG, no que concerne as estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores?

1.2 Objetivos

O estudo buscou, enquanto **objetivo geral**, avaliar a percepção dos formandos acerca do currículo e estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores do Curso de Administração.

Enquanto **objetivos específicos**, a pesquisa procurou:

- Identificar, a partir do PPC do Curso, as diretrizes didático-pedagógicas presentes no currículo;
- Levantar as estratégias didático-pedagógicas mais utilizadas pelos professores e indicadas pelos formandos;
- Conhecer qual a avaliação os formandos possuem sobre os seguintes aspectos do currículo do Curso: teoria-prática, interdisciplinaridade, conteúdos curriculares,

metodologia, avaliação, atividades extracurriculares, relação professor-aluno, acesso e discussão do PPC e mercado de trabalho.

1.3 Justificativa

A justificativa desta pesquisa foi colocada em resposta a duas questões básicas: “Por que estudar a prática docente em sala de aula, especificadamente as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores do Curso de Administração?” e “Por que conhecer a avaliação que os alunos fazem do currículo do Curso de Administração?”

Como mencionado, é auferida ao processo didático pedagógico um dos elementos imprescindíveis para que os discentes se apropriem com qualidade dos conteúdos. Sendo assim, estudar a prática e a forma como estes docentes manejam seus conteúdos, tendo as estratégias de ensino como fundamental no processo ensino aprendizagem, mostra a importância deste estudo, tendo como prioridade, ao mesmo tempo, apresentar dados que constatem se estas práticas estão alcançando seus objetivos, bem como, buscar soluções se a expectativa e a realidade têm sido negativas.

Dessa forma, considerando que este estudo é uma análise e, conseqüentemente, uma avaliação sobre a realidade da prática de docentes do Curso de Administração, o que se torna relevante, quando se busca além de apresentar dados, refletir sobre o que pode ser melhorado, conhecer a avaliação que os discentes fazem do Curso não poderia deixar de ser referido, visto a importância de compreender, a partir dos principais agentes desse processo as angústias e dificuldades que enfrentam no Curso.

Nesse contexto, é imprescindível resgatar que, segundo o Censo da Educação Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2011, encontravam-se matriculados **858.899 alunos nos cursos que formam futuros Administradores**, os quais representam **13%** do universo de alunos matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Já em 2015, ainda segundo o INEP, O Curso de Administração de Empresas é o que conta com o maior número de alunos ingressante

Segundo o ranking divulgado, os cursos de graduação em Administração tiveram 267.013 alunos ingressantes (9,14%), contra 258.143 em Direito (8,83%), 226.847 em Pedagogia (7,76%) e 129.509 em Ciências Contábeis (4,43%). Administração também é o que mais registra alunos concluintes. De acordo com o censo, formaram-se em 124.986

administradores (10,9%), à frente de pedagogia (122.835, ou 10,7%), Direito (105.324, ou 9,2%) e Ciências Contábeis (54.789, ou 4,76%). Quando considerados o total de matrículas, o curso de Administração fica em segundo, com 766.859 alunos (9,6% do total) matriculados nos cursos de Administração de Empresas nas instituições públicas e privadas no Brasil. Direito ocupa a ponta, com 853.211 alunos (10,6%). Em seguida vêm Pedagogia (655.813, ou 8,2%) e Ciências Contábeis (358.452, ou 4,5%).

Diante disso, fazer uma avaliação de um Curso de Administração, tendo em vista o olhar dos discentes, enriquece este estudo, quando são estes os que convivem diariamente com as demandas e, conseqüentemente, com as soluções e sugestões para uma mudança significativa e melhoramento do Curso que escolheram, bem como, da qualificação profissional quando saírem da universidade.

Assim, a premissa básica deste estudo reside no entendimento de que as abordagens sobre currículo e práticas docentes em sala de aula, no âmbito das avaliações institucionais, principalmente aquelas em que são considerados os julgamentos dos alunos, parecem mostrar que estes, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltam sua competência técnica, apontando sua falta de didática e o emprego quase que exclusivo, da aula expositiva. (PANDINI, 2007).

Sendo assim, conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores, bem como a avaliação que os formando do Curso de Administração fazem sobre determinados aspectos do currículo do referido Curso, podem promover reflexões necessárias ao melhor alinhamento do Projeto Pedagógico do Curso, no que tange as diretrizes didático-pedagógicas orientadoras do currículo do Curso e, conseqüentemente, uma melhor adequação das práticas docentes neste contexto. Portanto, a ideia é que a pesquisa contribua com outras discussões acerca das estratégias didático-pedagógicas efetivadas no Curso, bem como a prática docente e seus efeitos para a melhoria da formação do administrador.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo destina-se a apresentar e discutir os principais conceitos e pressupostos teóricos, relacionados à temática do estudo, necessários a operacionalização da pesquisa.

2.1 A evolução do ensino superior brasileiro e o Curso de Administração

A evolução do ensino superior no mundo iniciou-se no século XII no continente europeu, com o surgimento das primeiras universidades, criadas em países como a Itália, França e Inglaterra. Foi nos séculos XIX e XX que o ensino superior abrangeu o restante dos continentes, onde as universidades se integraram ao elemento central da prática do ensino superior (COSTA, 2009).

A educação no Brasil começou em meados dos anos 1549 com a introdução dos primeiros padres jesuítas, os mesmos deixaram contribuições importantes na cultura e civilização do país, atuavam com base na educação religiosa, sendo assim, propagando a fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi sempre a escola secundária, grau do ensino onde eles organizaram uma rede de colégios reconhecida por sua qualidade, alguns dos quais chegaram mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior.

Cavalcanti; Andrade; Moura (2009) comentam que a educação teve início no Brasil no período colonial em 1549, a partir da criação da escola pelos jesuítas, que acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Assim, a expulsão dos jesuítas ocorrida no século XVIII desorganizou o sistema de ensino já existente.

Segundo Boy (2009) a educação superior brasileira teve o seu surgimento considerado tardio em relação aos outros países sul-americanos, iniciando-se no ano de 1572, com os cursos iniciantes de Artes e Tecnologia oferecidos no colégio dos Jesuítas na Bahia. Em 1759, outras matérias isoladas surgiram em detrimento da expulsão da ordem religiosa. No ano de 1776 no Rio de Janeiro surgiu uma faculdade no seminário dos franciscanos e no ano de 1798 foi criada outra em Olinda.

De acordo com Santana (2011, p. 4):

com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

Baseando-se em Ledesmo (2010) o primeiro momento da reforma educacional pombalina, compreendido no período 1759-1772, teve como Diretor Geral de Estudos D. Tomás de Almeida, tornando-se fundamental para estatizar os Estudos dessa primeira fase da reforma pombalina. D. Tomás foi o responsável pela implantação do conjunto das medidas governamentais para a reforma curricular: nomeação dos Comissários de Estudos, os livros permitidos às Aulas Régias, os concursos nacionais e exames para Professores Régios e Mestres Particulares.

No que se refere ao ensino superior, Sampaio (1991), diz que a vinda da corte portuguesa, em 1808, marca o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, cujo padrão de desenvolvimento teve, como características principais, sua orientação para formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema.

Entre o período de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. A independência política, em 1822, não implicou em mudança de formato do ensino superior nem tampouco em uma ampliação ou diversificação do sistema. Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento e a alguns centros administrativos e exportadores (SAMPAIO, 1991).

Com base em Santos; Cerqueira (2009) somente em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil. Em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Soares et al. (2002) destacam que durante o período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Na Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista.

No fim do século 19, haviam-se consolidado no campo educacional duas vertentes, os positivistas – contra a criação de uma universidade – e os liberais a favor. Isso retardou o aparecimento da primeira universidade no país, criada apenas em 1920, que foi a Universidade do Rio de Janeiro. A partir desse momento surgiam outras Universidades, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1: Primeiras universidades e ano de criação.

Universidade	Ano de criação
Universidade do Rio de Janeiro	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica do Rio Grande do Sul	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade do Distrito Federal	1934

Fonte: Boy (2009, p. 19).

Conforme Franco (2008) o ensino superior no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. Evento este, que representa uma condição de história recente no cenário educacional. No entanto, não se pode deixar de registrar que o pós-guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também da educação superior. No final da década passada, o crescimento da educação superior no Brasil, numa média de 7% ao ano, produzindo uma diversificação da forma de atendimento aos ingressantes, sobretudo na graduação. O que por sua vez, pode ser entendido como uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Com base em Santos; Cerqueira (2009), as primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior, o número de alunos era de apenas 33.723. Após a reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual

deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil. Posteriormente, a reforma, há uma retomada típica do período monárquico, na centralização, por parte do governo, nas questões relacionadas ao sistema educacional superior.

Soares (2002) ressalta que a partir da década de 1940, houve a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho. Novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se pelo país, sendo que, a maioria delas, não passava de um aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química, entre outros. Embora as faculdades profissionais resistissem, pois não desejavam perder a autonomia, ocorreu, no período populista (1945/64), um processo de integração do ensino superior.

Ainda conforme Soares (2002), no final desse período, as matrículas, no ensino superior, estavam concentradas, principalmente, em universidades, atingindo o percentual de 65%. Durante a Nova República, ocorreu a criação de 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Simultaneamente a esse processo de integração, houve uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização.

Boy (2009) explica que o número de matrículas entre 1940-1960 passou de 27.671 para 93.202, ou seja, aumentou em mais de três vezes. A população do país nesse mesmo período cresceu de 41,2 para 70,1 milhões, ou seja, 70%. Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44,3% sobre o total.

Segundo Mondini (2006), em virtude do regime político do país, as décadas de 1940 e de 1960, ficaram marcadas pela censura e massificação do ensino superior. Igualmente caracterizaram a década de 1960, os movimentos estudantis de oposição ao sistema e produções teóricas e culturais de esquerda pelos jovens de classe média. Somente a partir de 1970, com base na Lei 5540/68, em seu art. 2º, estabelecia que o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. Sendo assim, as 25 universidades passaram a utilizar como critério a demanda do mercado, cultuando, assim, a visão mercantilista da função das Instituições de Ensino Superior (IES).

Durante a década de 1970, o ensino superior foi fomentado por investimentos oficiais, crescendo exponencialmente e consolidando-se como fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa. Nesse período, as evidências apontaram para a inadequação do modelo único de IES, definido pela reforma de 1968, resultando a criação de instituições não-universitárias, em sua maioria privadas, que atendessem à necessidade crescente de educação superior. Das 882 IES existentes no país nos anos de 1980, 65 eram universidades, 20 eram faculdades e 797 eram estabelecimentos isolados. De 1964 a 1980, o crescimento das matrículas no ensino superior pulou de 142.386 para 1.377.286, das quais 52,6% em instituições não-universitárias (MONDINI, 2006).

Martins (2000) acrescenta que no início da década de 80 eram 1.377.286 matrículas e, no final, 1.518.904 alunos frequentando o ensino de terceiro grau, representando um aumento de apenas 10% e uma situação de quase estagnação se comparada ao desempenho das décadas anteriores. O sistema ainda permaneceu praticamente estagnado de 1990 a 1993, crescendo apenas 3,5%. Os sinais de recuperação começaram a aparecer a partir de 1994 e, segundo dados disponíveis, em 1998 havia 2.125.958 estudantes matriculados na graduação. Com isso, o sistema teria passado por um aumento de 465 mil matrículas em relação a 1994, ou seja, teria crescido, em termos absolutos, nesses últimos quatro anos, mais que durante o período de 1980 a 1994, quando aumentou para apenas 284 mil alunos.

De acordo com Mondini (2006), de 1980 a 1995, ao que tudo indica, ocorreu certa estagnação no crescimento das IES, (apenas 1,36% de crescimento). Com a promulgação da Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases anteriores (1961, 1968 e 1971) foram consideradas obsoletas. Entretanto, somente em 1996, ou seja, duas décadas depois, o debate sobre a nova lei foi concluído. O sistema apresentou uma retomada no crescimento e uma profunda diversificação dos tipos de instituições a partir da metade da década de 1990.

A Constituição de 1988, que fixou as normas básicas de participação do setor privado no ensino (art. 209), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, favoreceram o aumento do número de IES na ordem de 32%, de 1995 a 2000, e o total de matrículas para 53,1%. De 2000 a 2005, o salto foi ainda maior. O número de IES chegou a 2260 (91,50% de acréscimo), e o número de matrículas, entre 2000 e 2003, aumentou 42,3%. Entretanto, a falta de planejamento e o desequilíbrio da oferta das áreas de conhecimento ainda se refletem na baixa taxa de alunos nos bancos universitários. Em 2005, o percentual de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos, nas IES, era menor que 15%, enquanto na vizinha Argentina, 48% dos jovens na mesma idade frequentavam a universidade (MONDINI, 2006).

As transformações que ocorrem no âmbito do setor da Educação Superior implicam igualmente no surgimento de novos protagonistas, que não apenas concorrem com as universidades tradicionais, mas que também lhes servem de complementos e parceiros. A educação superior no Brasil vivência um momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema e de outro, a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior (FRANCO, 2008; PORTO RÉGNIER, 2003).

Bittar; Bittar (2012) discutem que após Luiz Inácio Lula da Silva assumir a presidência da República, em 2003, ele propôs uma de suas medidas de maior impacto socioeducacional, ampliar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de o Estado investir mais em educação básica com o objetivo de melhorar a sua qualidade, o governo Lula também investiu mais na educação superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino.

Foram criadas 14 universidades públicas federais, em diversas regiões brasileiras, e foi implantado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Possibilitando e ampliando o acesso e a permanência de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior nas IES privadas, implantou-se, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), com bolsas integrais ou parciais oferecidas pelas IES privadas, além de prever cotas a jovens negros ou indígenas. Esse conjunto de medidas mudou o perfil da educação superior no País (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em meio a essa discussão Franco (2008) destaca que mesmo com investimentos públicos em políticas afirmativas como o FIES ou o ProUni, que abrangem cerca de 200 mil alunos, não têm garantido ao menos 26% da população universitária. Resumidamente, ainda se está distante da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/05 que prevê que 30% de jovens entre 18 e 24 anos devam estar na educação superior, fato confirmado pelo censo da educação superior realizado pelo INEP em 2006.

Sendo assim, para se ter noção do perfil dos alunos das escolas superiores, a Revista Ensino Superior, a partir de um levantamento estatístico realizado com base no ano de 2007:

- 39,73% dos alunos que ingressam no ensino superior têm mais de 25 anos;
- 53,6% dos estudantes estudam em universidades;

- 55,7% dos estudantes do ensino superior são mulheres;
- 53,7% dos universitários declaram trabalhar em tempo integral;
- 87% dos alunos das instituições públicas de ensino superior estão nas camadas sociais chamadas C, B ou A;
- 73% dos alunos do ensino superior têm família cuja renda não ultrapassa dez salários mínimos;
- 52,2% dos estudantes do Brasil concluem o curso no tempo esperado e regular;
- 18,5% é a taxa de evasão na educação superior, em parâmetros nacionais. Nas instituições públicas a média é de 12,4%; enquanto que nas instituições privadas este número chega a 25,1%;
- dos 3,5 milhões de alunos matriculados no ensino privado, ou seja, 8% têm financiamento reembolsável do curso e 30% algum tipo de bolsa institucional;
- e, cerca de 145 mil alunos estão matriculados em cursos superiores subsidiados pelo Programa Universidade Para Todos – ProUni. (FRANCO, 2008, p. 61-62).

A partir desse breve histórico a respeito da educação superior do Brasil, pode-se observar as mudanças ocorridas ao longo dos anos e a mudança nas políticas públicas visando a entrada dos jovens nas universidades, mesmo que isso, não tenha atendido satisfatoriamente o que o governo federal se propôs, mas é inegável que atualmente o acesso ao ensino superior ganhou grande facilidade.

Shinzaki (2004) destaca que a produção de uma universidade, em cada tempo-espço, na modernidade, é marcada por estratégias de conservação ou mesmo de subversão da ordem ou da realidade social. É a universidade, uma instituição científica, educativa e social que, historicamente, tem servido a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, como também à sua transformação. No entanto, haja visto, a expansão exacerbada do número de vagas em alguns cursos. A redução do tempo de duração dos cursos como, por exemplo, dos cursos seqüenciais de ensino superior, que vêm sendo utilizados acintosamente como instrumentos da manutenção do poder instituído, ou seja, para alterar os dados estatísticos a serem utilizados para melhorar nossa imagem diante do mundo.

No que se refere a introdução do Curso de Administração no Brasil, Pinto; Motter (2012) dizem que as primeiras iniciativas no ensino da Administração, no Brasil remetem ao início do século XX, quando o país encontrava-se em plena expansão comercial e quando as exigências de caráter administrativo se faziam presentes, ocasionando a necessidade de se organizar o ensino comercial. Em 1902, foram criadas duas instituições particulares de ensino, a saber: a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo que, posteriormente, passou a se chamar Escola Álvares Penteado. Embora o ensino não fosse regulamentado nessa época, na publicação do Decreto Federal 1.339, em 1905, o

Governo Federal declarou as duas instituições como de utilidade pública, e os diplomas conferidos pelas mesmas passaram a ser reconhecidos em todo o território nacional.

Bencke; Gilioli (2003) salienta que o surgimento da profissão e do ensino da administração no Brasil iniciou-se por volta da década de 1930, aproximadamente 50 anos após os Estados Unidos e teve como seu propulsor o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Fundando em junho de 1931, por iniciativa de Armando Sales de Oliveira, contratado pela Universidade de São Paulo, que veio a ser posteriormente, o introdutor no Brasil, dos fundamentos da Racionalização e da Organização do trabalho. O ensino de administração tratava de formar, com base numa racionalidade técnica e instrumental, apto a atender o processo de industrialização, que se desenvolveu de forma gradativa desde a década de 30 e que ficou acentuado no momento da regulamentação da profissão ocorrida na metade dos anos sessenta, através da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965.

Scotellaro (2009) explica que o interesse pelo ensino superior de Administração, a partir da década de 60, teve como motivação o clima favorável ao crescimento e desenvolvimento econômico do país e a “expansão dos programas de PhD e MBA nos Estados Unidos”. A década de 1970 foi marcada por um crescimento desordenado do ensino de graduação, sem observarem-se as regras de qualidade. Multiplicam-se as faculdades isoladas e as instituições com má qualidade, o que levou o Conselho Federal de Educação a suspender o registro de instituições e a revisar normas. Durante as décadas de 80 e 90, o número de vagas no ensino superior público não acompanhou o crescimento da demanda e como consequência, cresceram as matrículas em instituições privadas. O ensino superior de administração mantém, nos últimos anos, a tendência de crescimento desordenado.

Segundo Oliveira (2005), a partir das mudanças impostas pela LDB, o processo de formação do graduando tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas. Por outro lado, tem exigido a reorientação dos projetos pedagógicos, bem como, a maneira de conceber um ensino de qualidade conectado com o tempo e com o espaço. A recente Resolução n. 04 de 13 de julho de 2005 impõe uma reformulação dos cursos de Administração, no que se refere à forma, concepção filosófica, a metodologia, a definição “do que fazer” e “como fazer” do curso. Tais princípios que emanam configuram-se como referência de orientação para promover as adequações necessárias.

No que se refere ao Curso de Administração, Saraiva (2011) ainda pondera que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração sugerem um perfil para o administrador voltado para: a valorização da responsabilidade social, da ética e

do aperfeiçoamento profissional contínuo; uma visão humana, interdisciplinar e global; uma formação técnica e científica; e uma capacidade empreendedora e crítica.

Oliveira (2005) destaca que tem-se em consideração o significado e a importância do exercício da docência para a formação profissional do graduando. Não se trata de proceder mudanças que visem adequar formalmente o ensino de Administração aos princípios instituídos pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares. Portanto, não se traduz em uma simples reformulação curricular e do elenco de disciplinas, tão pouco decorre de justaposição de disciplinas, enfocadas em visão fragmentada, “pedaços estanques”. Impõe-se a necessidade de reavaliar o exercício da docência, as estruturas internas de decisão e de poder sedimentadas nas IES. Todo esse processo não se constrói sem que haja ruptura de (pré) conceitos e costumes. Requer uma revisão constante no modo de sentir, perceber, analisar e agir. Decorre de um longo processo de conscientização, construído em dinâmico esforço participativo.

2.2 As diretrizes curriculares para a graduação em Administração

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Administração *Campus* Sousa (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração - Bacharelado, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005, (Resolução CNE/CES nº 4 de 13/07/2005) apresentam as competências e habilidades que devem ser adquiridas no processo de formação do profissional de administração.

A cidade de Sousa situa-se nas terras do antigo Jardim do Rio do Peixe, tendo como municípios limítrofes as cidades de Marizópolis, Vieiropolis, Aparecida e Nazarezinho. Abrange uma área de 739 km², sua população é de 65.803 habitantes e a população estimada para 2014 foi de 68.434 pessoas, o bioma principal é a caatinga e as coordenadas são de -38.23° latitude sul e -6.76° de longitude oeste (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2014).

Fazendo um breve histórico do Curso de Administração, segundo o PPC do curso ora mencionado, observa-se que longas batalhas e muitas conquistas se fizeram presentes para que hoje pudéssemos ter o Bacharelado em Administração pela UFCG *campus* Sousa, como pode ser observado a seguir.

Em 1971, o então deputado Eilzo Matos consegue o apoio da Fundação Padre Ibiapina, da cidade de João Pessoa, para a criação do Curso de Direito em Sousa. Após árduo trabalho, o projeto estava pronto e o Prefeito Municipal de Sousa sancionou em 06 de abril do

mesmo ano a Lei Municipal nº 704, que criou, enfim, a Faculdade de Direito de Sousa - FDS. Criada a Faculdade, o funcionamento da mesma ficou a cargo da Fundação Padre Ibiapina, mediante convênio assinado com a Prefeitura Municipal de Sousa, em 1º de maio de 1971. Em seus primeiros anos de atividade a FDS enfrentou inúmeras dificuldades. Viu-se obrigada a mudar de prédio algumas vezes e ter que buscar nas autoridades judiciárias da região os seus primeiros professores.

Articulando-se com a FESS, que cedeu seu patrimônio pedagógico e material, a UFPB incorporou aos seus quadros os alunos da Instituição Municipal. Tal articulação resultou na assinatura do Termo de Cessão assinado pelo Reitor da UFPB e pelo Presidente da FESS, o Dr. Orlando Xavier de Figueiredo, em 03 de fevereiro de 1980. Em 1983, depois de longo processo administrativo e de consecutivas avaliações, o Curso de Direito do Campus VI da UFPB, sucessor da Faculdade de Direito de Sousa, foi reconhecido. No ano de 2002, a Universidade Federal da Paraíba foi desmembrada, surgindo a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), criada pela Lei nº 10.419, de 09 de abril de 2002, da qual o Campus de Sousa passou a fazer parte. Nessa nova fase, a preocupação do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) – Campus de Sousa é a busca permanente pela excelência na qualidade do ensino e a diversificação no oferecimento de novos cursos, a exemplo do Curso de Ciências Contábeis, criado pela Resolução nº 07/2004 da Câmara Superior de Ensino da UFCG. O Curso de Ciências Contábeis – CCJS/UFCG iniciou suas atividades no período letivo 2004.2, em 05/10/2004, com 50 (cinquenta) alunos regularmente matriculados. O Campus da Universidade Federal de Campina Grande em Sousa ao implantar o Curso de Bacharelado em Administração, através da Resolução nº 10/2008 da Câmara Superior de Ensino da UFCG, procura contribuir no sentido de minorar as deficiências apontadas na região Nordeste do País, notadamente no estado de Paraíba e na região do Sertão. O potencial de desenvolvimento econômico e social de toda a região onde o Campus está localizado é um fator de suma importância para o sucesso do Curso de Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais.

A Instituição Mantenedora é a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a Personalidade Jurídica: Autarquia Federal, CNPJ: 05.055.128/0004-19. Fica localizada às margens da BR 230, Km 466, Sousa/PB – Brasil. Telefone: (083) 3521-3243, site: www.ccjs.ufcg.edu.br. Integralização do Curso Denominação: Curso de Administração Ato de Criação do Curso: Resolução CSE/UFCG nº10/2008.

Regime Acadêmico: seriado semestral, adotando sistema de créditos com matrícula por disciplina, com adoção de pré-requisitos número de vagas anuais: 55, número de turmas

por ano letivo: 01 turma, turno de funcionamento: noturno, carga horária total do curso: 3.000 horas, tempo de integralização do curso: mínimo: 04 anos e meio (09 períodos letivos) e máximo: 06 anos e meio (13 períodos letivos), número de créditos por período: mínimo: 16 créditos e máximo: 20 créditos. Observação: Nos 8º e 9º períodos do Curso há um limite máximo de créditos diferenciado graças ao Estágio Curricular Supervisionado, passando nestes dois períodos o número máximo de créditos para 26 créditos, já que o referido Estágio ocorre em horário distinto ao da realização das aulas.

O Curso de Administração da UFCG - Campus de Sousa tem duração de 04 anos e meio (quatro anos e meio) e funciona no turno noturno.

2.3 A área da administração e os métodos de ensino-aprendizagem

No mundo atual, as organizações, denotam uma necessidade intrínseca de adaptarem sua condição de concorrência aos desafios impostos pelo ambiente. Tal evolução traz consigo a necessidade do aprender, conhecer, entender para poder agir e melhorar. Nesse ambiente de constante mudança o ensino passa a ter um papel fundamental na formação do indivíduo que poderá ser um agente de mudança e gestor de uma organização. Esses desafios impostos nesse contexto atual e as tendências desafiadoras do futuro fazem parte do ambiente do administrador. Para o administrador de empresas ser um gerador de ações pertinentes as necessidades que lhe são impostas é necessário perceber que a base construtiva de sua eficiência está ligada diretamente ao processo de ensino aprendizagem (SILVA; DOMINGUES, 2006).

Para Oliveira; Domingues (2011), a busca pela eficiência no processo de ensino e aprendizagem vem sendo uma temática que envolve uma serie de debates e objeto de profundas pesquisas já há alguns séculos, tanto na área da educação quanto da psicologia. Desde o final do século XIX, sistemáticas investigações sobre o fenômeno resultaram em muitas teorias sobre como as pessoas pensam, pois, as teorias sobre os Estilos de Aprendizagem, tem por finalidade explorar a capacidade que os seres humanos possuem de assimilar e reter qualquer tipo de informação; enquanto que as teorias sobre o ensino focalizam os métodos e técnicas para a transmissão dessas informações para os indivíduos ou para o coletivo.

Conforme Oliveira; Cruz (2007), esse processo de ensino tem dois aspectos distintos: o aspecto externo (os conteúdos de ensino); e o aspecto interno (as condições mentais e físicas

dos alunos para assimilação dos conteúdos). Estes estão inter-relacionados: de um lado, há a matéria a ser ensinada de forma assimilável pelo aluno; de outro, há um aluno a ser “preparado” para assimilar a matéria, partindo das suas disposições internas. Há, portanto, métodos de ensino de acordo com os aspectos externo e interno. De acordo com o aspecto externo, os métodos de ensino indicam procedimentos e formas de dirigir o processo de ensino, ou seja, as relações professor/aluno/matéria. Conforme o aspecto interno, indicam as funções (ou passos didáticos) e procedimentos, além das ações de assimilação ativa da parte do aluno. Isso quer dizer, portanto, que os métodos de ensino se ligam aos métodos de aprendizagem.

Ainda com base em Oliveira; Cruz (2007), a palavra método significa etimologicamente “caminho para chegar a um fim”. Representa a maneira de conduzir pensamentos ou ações para que um objetivo seja alcançado, a partir da disciplina do pensamento e das ações, visando maior eficiência no que se deseja realizar. Sendo assim, o método de ensino pode ser compreendido como o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos, dando sentido de unidade a todas as etapas do ensino e da aprendizagem, quanto à apresentação e elaboração da matéria. Ao conjunto lógico e unitário dos procedimentos didáticos que visam à direção da aprendizagem - desde a apresentação da matéria, passando por sua elaboração, pela verificação da aprendizagem e a competente verificação -, dá-se o nome de método didático.

Com base em Oliveira; Domingues (2011), a aprendizagem é desempenhada através de alguns estilos, como destaca alguns pesquisadores da Universidade de Harvard, EUA. Os Estilos de Aprendizagem correspondem aos vários métodos que as pessoas usam para aprender alguma coisa durante toda sua vida. De modo, que os alunos podem ser classificados segundo seus perfis de Estilos de Aprendizagem em dois tipos: (a) aluno profundo: É o aluno que esforça além do que é exigido em sala de aula professor; (b) aluno superficial: é o aluno que não vai além do que lhe cobrado. O aluno superficial executa apenas as tarefas exigidas, não relaciona fatos e informações, não distingue os princípios dos exemplos, considera as tarefas imposições externas.

Barbosa; Moura (2013) acrescentam que no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos, conseguindo realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e o leva a pensar sobre as coisas

que se designa a fazer. Desse modo, a aprendizagem ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. De modo que o professor possa atuar como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência, fazendo com que a aprendizagem seja uma atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Um fator interessante a ser destacado para o aprendizado voltado ao ensino superior, é justamente os recursos tecnológicos, que por sua vez, favorecem a retenção à medida que possibilitam a frequente repetição sem monotonia, fazendo com que exija maior interação entre professor e aluno. Não obstante, a utilização dos recursos tecnológicos requer que os alunos evoluam de um papel de receptores passivos para o de participantes ativos – sujeitos ativos no processo de construção do aprendizado. Entre os recursos tecnológicos mais atuais, utilizados no ensino superior, destacamos a lousa interativa (*smart board*), o videocassete e o DVD, o projetor de multimídia e os fóruns de discussão *on-line*, visando favorecer a aprendizagem, porém, nem sempre estes aparatos tecnológicos são usados de forma adequada (OLIVEIRA; CRUZ, 2007).

Siqueira; Albuquerque; Magalhães (2012) argumentam que o processo de ensino acaba se caracterizando pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Estes, pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento nas aulas conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino. Sendo assim, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos condições externas e procedimentos, que chamamos de métodos de ensino. Assim, tanto o professor universitário, como de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficiente.

No que se refere ao processo de aprendizagem voltado à administração, Silva; Domingues (2006), discutem que para que o administrador de empresas possa ser eficaz nas organizações é necessário que se entenda como o ambiente de ensino afeta o seu

desenvolvimento. O ato de ensinar em um primeiro momento pode parecer simples, mas quando passamos a verificar todos os fatores que envolvem o processo de aprendizagem percebemos que envolve mais questões do que somente professor e aluno.

O Curso de Administração em 1998, ocupou o primeiro lugar em número de vagas oferecidas (12,80%), sendo que em 2004 já era o curso que concentrava o maior número de alunos no País (14,91% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil). Tais informações denotam as mudanças estruturais dentro das organizações e do próprio crescimento acelerado das instituições formadoras dos administradores que irão atuar neste mercado, uma vez que, a formação eficiente dos diversos profissionais está cada vez mais vinculada às demandas da esfera do mercado (OLIVEIRA, 2007).

Ainda conforme Oliveira (2007), o profissional da área da administração também está inserido neste grau de exigências e terá que possuir um conjunto de habilidades construídas a partir da articulação de saberes oriundos da escola, das empresas e de suas relações sociais. Desse modo, se antes a atuação do trabalhador era restrita aos postos de trabalho, hoje, com a produção flexível e a competitividade, a qualificação profissional passa a ser vinculada às suas vivências profissionais, sociais e a uma requalificação contínua.

O que exige que os profissionais da administração apresentem competências específicas que atendam as necessidades do mercado de trabalho ao qual está inserido. Oliveira (2007) destaca que a competência é um conceito em construção, também podendo ser entendido como qualificação. A noção de qualificação reconhece a capacidade das pessoas para exercer uma profissão. Já a noção de competências refere-se à capacidade de combinar recursos incorporados à pessoa (conhecimentos, habilidades, experiência, capacidades cognitivas, emocionais.) e recursos do meio (banco de dados, redes de especialistas/documentos).

Oliveira (2008) afirma que a criação do conhecimento ocorre por meio das interações entre os alunos e professores oriundas das discussões em sala de aula na tentativa de se resolver problemas ligados a simulações, estudos de casos e desenvolvimento de trabalhos em conjunto por meio dos processos de conversão do conhecimento. Sendo assim, o conhecimento explícito é aquele que pode ser descrito com muita facilidade e convertido em relatórios, textos etc e o conhecimento tácito diz respeito àquele de difícil articulação e também difícil de ser passado, pois está ligado aos processos de se aprender fazendo e ao *knowhow*, nascendo nos níveis ontológicos mais baixos, ou seja, no indivíduo e se espalhando para os níveis ontológicos mais altos, ou seja, o grupo, a organização e a sociedade como um todo.

Para compreender como ocorre o uso da estratégia educacional e a sua relação ao estímulo à motivação, à participação ativa, ao feedback e à transferência de aprendizagem, é importante destacar cinco princípios básicos de aprendizagem, expostos no quadro a seguir.

Quadro 1: Princípios Básicos de Aprendizagem e o Método do Caso

Princípios Básicos de Aprendizagem	Fraco	Regular	Forte
Estímulo à motivação			X
Participação ativa			X
Atenção individual		X	
Sequência e estrutura do conteúdo	X		
<i>Feedback</i>			X
Transferência de aprendizagem			X

Fonte: Adaptado de Ikeda; Veludo-de-Oliveira; Campomar (2006).

Essas estratégias de ensino podem ser utilizadas para: analisar um problema prático ou uma situação de decisão; julgar o caráter de atores em uma situação; propor uma solução teórica para a situação-problema; antecipar fatores que afetam a implementação da solução proposta; aplicar uma solução teórica para a situação-problema; examinar uma questão sob diferentes perspectivas, como destaca Ikeda; Veludo-de-Oliveira; Campomar (2006).

2.4 Curso de Administração: a importância das estratégias didáticas pedagógicas

A discussão em torno da didática e de métodos de ensino decorrem longas datas no âmbito educacional. Afinal, entende-se que a didática, sendo métodos e técnicas interferem como centrais no processo de ensino-aprendizagem, assim também, como a sua relação com as competências da ação pedagógica e de conteúdos, no que se refere às escolhas destes, a partir do que se pretende formar como profissional.

Para Pandini et. al. (2007, p.17)

Ensinar é, por excelência, uma atividade que envolve elementos teóricos e metodológicos, e entendê-la como uma atividade indeterminada e influenciada por múltiplos fatores é essencial. O ato de ensinar, ao se fazer e se desenvolver, não segue uma linearidade, uma “receita pronta” ou forma previamente estabelecida e, isso não é novidade aos docentes.

Percebe-se que o ato de ensinar envolve um conjunto de ações que estão presentes além de conhecimentos de conteúdo, por isso sua importância quando se pensa na atuação e formação humana desenvolvida na sala de aula para além dos muros educacionais, bem como,

os procedimentos metodológicos e estratégicos que levem os discentes a refletirem, participarem e apreenderem o que foi planejado e proposto.

Assim, é possível afirmar que as estratégias são imprescindíveis no ato de ensinar, e levando em consideração o ensino superior dobram as responsabilidades em torno da escolha dos procedimentos, estratégias de ensino, bem como métodos, por ser um ensino em que os professores tenham experiência significativa e específica, e a necessidade de integrar conteúdos às disciplinas com o propósito de mediar conhecimentos que apontem uma formação profissional de sucesso.

Para Neto e Maciel (2009, p. 76)

Verifica-se nos dias atuais há uma preocupação muito grande de toda a sociedade e principalmente da comunidade universitária com o mercado de trabalho para os profissionais formados pelas universidades brasileiras, tanto públicas como particulares. Preocupação essa evidenciada nas propostas curriculares dos cursos de graduação, que afetam diretamente a formação profissional dos egressos dos cursos de graduação.

A preocupação de que fala os autores acima faz-nos lembrar de algo essencial na formação profissional e na atuação do docente: as estratégias de ensino e as competências utilizadas que marcam a aprendizagem e a vida acadêmica do discente, quando o incentiva ao estudo, pesquisa, e uma futura profissionalização marcada de autonomia e eficácia.

É relevante mencionar que na contemporaneidade as instituições de ensino têm autonomia para definir seus currículos, não sendo diferente no curso de Administração, o que sugere que as perspectivas teóricas, procedimentos metodológicos devam conseguir esclarecer o que oferecer aos discentes, no que se refere à prática curricular voltada para a formação do administrador e para sua entrada no mercado de trabalho (CAMPOS E ROSA, 2009).

Assim, o Curso de Administração surgindo pela necessidade de organizar um ensino voltado para expansão comercial, que na época se fazia presente como urgente exigência no mercado de trabalho marcou o início de uma grande iniciativa para organizar indústrias, empresas e comércios pretendendo ampliar seu caráter administrativo a começar pela valorização do profissional como responsável social e ético, capaz de ter uma visão global, empreendedora e crítica do que se constitui o mercado de trabalho, e do que se infere ser um administrador.

Por isso, ao longo do tempo o Curso de Administração instituído pelos princípios da LDB foi construindo Propostas Curriculares. Não diferente do Curso de Administração do Campus Sousa-PB que inserido pela Resolução CNE/CES Nº 4 de 13/07/2005 contempla realizar em suas áreas de conhecimentos estratégias e procedimentos metodológicos, baseado

numa formação profissional que englobe saberes necessários para o mundo e mercado de trabalho.

Por isso, as estratégias de ensino devem ser definidas para facilitar o caminho dos discentes a alcançarem os objetivos propostos pelo curso, o que se entende que consiste em desenvolvimento profissional e individual destes discentes, que podem sair da universidade como agentes transformadores em sua profissão. Por isso que é relevante o que diz Anastasiou e Alves (2004, p. 71) sobre as estratégias de ensino. Para estes

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Observa-se a importância das estratégias de ensino para a aprendizagem do discente do ensino superior, e muito além, o foco que se deve ter o docente do que ensinar, para quem, para quê e por que, para em meio às iniciativas, levando em consideração o caráter pedagógico desenvolver os procedimentos que deem aos discentes a difusão e produção do conhecimento. Para isso, o docente necessita fundamentar-se no que realmente estimula o discente, este por sua vez, pode discutir sobre quais os recursos didáticos oferecidos facilitam sua aprendizagem. Esses meios são na verdade o que entendemos por diálogo, algo importante que desperta o interesse e provoca a discussão em ambas as partes.

O Curso de Administração, portanto, em sua organização curricular tendo o Projeto Político Pedagógico como direcionamento para os docentes trabalharem as competências e habilidades em relação à didática, sendo o formando como o sujeito alvo nesse processo institui que os componentes curriculares são importantes e devem ser seguidos como: o estágio curricular supervisionado; projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade; pesquisas de campo; atividades complementares; estudo de caso, entre outras técnicas (BRASIL, 2005).

Quanto a isso, entende-se a importância que há na diversidade enorme de atividades, entre elas a aula expositiva, o estudo do texto, o estudo dirigido, a discussão e o debate, o seminário, o estudo do meio e a aula nos laboratórios, entre outras citadas neste trabalho. O que o docente não pode perder é o foco no conhecimento. Seu papel e postura de mediador têm que estar claro e sua interação com as técnicas devem promover inquietações, e a partir destas a busca de alternativas, soluções, espírito crítico em abordar as estratégias didáticas

pedagógicas melhor pensadas, no que se refere à realidade, propósito do curso e necessidade do discente (VEIGA, 2003).

As competências que devem ser seguidas são as requeridas, principalmente, pelo mercado e mundo do trabalho, pois são nestes onde o formando será desafiado e competitivo como administrador. Observa-se que as estratégias instituídas em práticas são as que mais propiciam aprendizagem, afinal, exercitando diretamente nas empresas, os discentes se tornaram capazes de tomarem decisões, e apreenderem habilidades necessárias a sua profissão.

Portanto, é a partir daí que se deve comparar e analisar quais as estratégias de ensino, que utilizadas podem ser consideradas como aquelas que mais propiciam aprendizagem aos discentes. Só assim surgirão questionamentos e discussões, e isso se faz em conjunto através de explicitação de planos de ensino, do que dita o PPC do Curso de Administração, além da seriedade que se dá a mediação entre teoria e prática necessárias ao formando que se tornará um profissional apto ao mercado e mundo do trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando sua tipologia, os sujeitos, o instrumento de coleta, como também a forma de tratamento dos dados e as limitações do método.

3.1 Tipo de pesquisa, universo e sujeitos pesquisados

De acordo com os objetivos estabelecidos, a pesquisa proposta foi exploratória. A pesquisa exploratória é usada quando não se conhece muito sobre o assunto. Moresi (2003, p. 8), descreve pesquisa exploratória da seguinte forma:

A investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa. É, normalmente, o primeiro passo para quem não conhece suficientemente o campo que pretende abordar.

Ainda, complementa Mattar (1996) como sendo a pesquisa exploratória um tipo de pesquisa empregado para dotar o pesquisador de maior conhecimento sobre o tema que está sendo tratado ou o problema da pesquisa.

Deste modo, pode-se considerar que este tipo de pesquisa é adequado para se promover um processo contínuo de pesquisa, sendo portanto, o passo inicial para que se possa adquirir familiaridade e compreender melhor os fenômenos relacionados a temática abordada neste estudo.

Concernente aos procedimentos técnicos, a pesquisa classificou-se como de levantamento (*Survey*), sendo descrita:

como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (TANUR apud PINSONNEAULT e KRAEMER, 1993).

Assim, esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário. Neste sentido, procedeu-se a solicitação de informações a um grupo de alunos acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas mais utilizadas pelos professores do Curso.

Foi definido como unidade deste estudo o Curso de Graduação em Administração/CCJS/UFCG e portanto, sendo este o universo considerado para a execução da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram os alunos do Curso, sendo sua seleção pelo critério da intencionalidade, que escolhe os indivíduos a partir de certas características tais relevantes para o pesquisador (GIL, 2002). Assim, a seleção obedeceu ao critério de: formandos do Curso no período letivo de 2014.1, por considerar que estes já tinham, de certo modo, cursado ou estarem cursando as últimas disciplinas do Curso e, deste modo, teriam mais condições para opinar sobre a questão investigada. Deste modo, participaram da pesquisa, os 25 alunos concluintes do Curso, considerados os sujeitos da pesquisa, conforme lista de prováveis concluintes e, portanto, um censo, disponibilizada pela Coordenação do Curso de Administração, com base de dados no Controle Acadêmico *On Line*, sistema de gerenciamento acadêmico utilizado pela Universidade Federal de Campina Grande.

3.2 Coleta dos dados e instrumento

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento um questionário estruturado (Apêndice A), constituído por questões fechadas, em que os sujeitos pesquisados foram submetidos aos mesmos assuntos e perguntas formuladas. O questionário foi composto por por 2 (duas) questões, das quais, a primeira utilizou uma escala de 5 pontos do tipo *Likert* de respostas possíveis a 10 (dez) indicadores presentes no currículo do Curso, conforme delimitado nos objetivos propostos pelo estudo. Assim, baseando-se no disposto no PPC do Curso de Administração, especialmente nos aspectos inerentes às estratégias didático-pedagógicas especificadas no currículo na sessão “9. Estratégias Didático-Pedagógicas”, as variáveis da pesquisa abrangeram os itens abaixo:

- Integração da teoria e da prática nas disciplinas ministradas;
- Nível de articulação entre as disciplinas ministradas;
- Pertinência dos conteúdos ministrados nas disciplinas;
- Formas de avaliação das disciplinas;
- Metodologia de ensino utilizada pelos professores;
- Apoio a integralização das atividades extracurriculares;
- Relação professor-aluno no curso;
- Nível de oportunidade de acesso e discussão do PPC;

- Formação e exigências do mercado de trabalho.

Segundo Mattar (2001), cada item de resposta é atribuído um número que reflete a atitude dos sujeitos em reação a cada indicador investigado. Sendo assim, para cada aspecto perguntado, foi atribuída uma escala qualitativa e outra quantitativa. A primeira questão abordou 9 (nove) indicadores, cada um com 1 (uma) abordagem e 1 (uma) alternativa de respostas. Já a segunda questão, abordou os mesmos 9 (nove) indicadores da segunda questão, sendo 3 (três) abordagens e alternativas de respostas abertas, como pode ser observado no Apêndice A. O questionário foi aplicado, em sua maioria, em sala de aula durante o período letivo 2014.1 junto aos alunos formandos.

3.3 Tratamento dos dados e limitações do método

Quanto ao tratamento dos dados, para os dados da *Likert* foi utilizado como modelo o cálculo do *Ranking* Médio (RM) proposto por Oliveira (2005), o qual atribui um valor de 1 a 5 para cada resposta. Depois, calculou-se a média ponderada para cada item, baseando-se na frequência das respostas.

Para a determinação do RM utilizou-se a estratégia descrita no Quadro 1.

Quadro 1: Estratégia de cálculo do RM

<p>Média Ponderada (MP) = $\Sigma (f_i \cdot V_i)$</p> <p><i>Ranking</i> Médio (RM) = MP / (NS)</p> <p>f_i = frequência observada de cada resposta para cada item</p> <p>V_i = valor de cada resposta</p> <p>NS = nº de sujeitos</p>

Fonte: elaboração do autor.

Assim sendo, quanto mais perto de 1 o RM estiver, significa que menor será o grau de avaliação positiva do item pesquisado e, conseqüentemente, mais próximo de 5, maior será a avaliação positiva.

Na realização do estudo, foram adotadas algumas simplificações, as quais tinham como principal objetivo a viabilização do trabalho, mas que não interferiram na qualidade e relevância acadêmica do estudo.

Deste modo, um primeiro aspecto se refere à homogeneidade do grupo de participantes da pesquisa, no que tange a uma única turma do Curso, o que pode ter determinado alguma similaridade quanto à tendência das respostas e, por conseguinte, caracterizar a identificação de resultados que não necessariamente podem ser extrapolados para todas as turmas.

Outra observação é referente ao número de participantes da pesquisa, uma vez que os 25 (vinte e cinco) sujeitos pesquisados não podem ser considerados como representativos de todos os alunos do Curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, bem como as discussões pertinentes.

4.1 Diretrizes didático-pedagógicas do PPC

O Curso de Administração pertencente ao Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (CCJS/UFCG) possui estrutura curricular flexível, organizada a partir do sistema de crédito, trabalhando assim, com a perspectiva de indissociabilidade, fazendo com que o futuro profissional da Administração possa se utilizar de ferramentas científicas, teóricas sociais e econômicas. Justificando-se, inicialmente, pela exigência das transformações empresariais, gerenciais e trabalhistas, em virtude do processo de globalização da economia que passam todos os países capitalistas. Além de assegurar a consolidação e o crescimento ordenado do Ensino Superior na cidade de Sousa e região, a partir da atuação marcante da Universidade Federal de Campina Grande como propulsora dos pilares da Educação Superior relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o crescimento sustentável da região.

As diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005, apresentam competências e habilidades que devem ser adquiridas no processo de formação do profissional. Além de serem orientadas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No que se refere aos marcos teóricos apresentados pelo Projeto Pedagógico do Curso de Administração – CCJS/UFCG é proposto em torno da integração das atividades de ensino, pesquisa extensão da universidade pública, voltado para o aprimoramento de profissionais com uma formação humanista, técnica e científica, atuando em princípios éticos e sustentáveis, com responsabilidade e justiça social com competência para analisar com visão crítica e lógica ações globalizantes, mas não deixando de agir de forma local. De modo, que se possa adotar parâmetros metodológicos de teorias que dialogam em bases inter e multidisciplinares, isto é, o fundamento encontra raiz nos princípios da inclusão e da heterogeneidade.

Para que os objetivos do Curso sejam alcançadas são utilizadas abordagens como: pesquisa de campo, estudo de caso, relatos de experiência, painéis de debate, seminários e

ainda inseridas metodologias inovadoras. Tais métodos permitem que seja possível desenvolver a pesquisa e a qualidade no ensino.

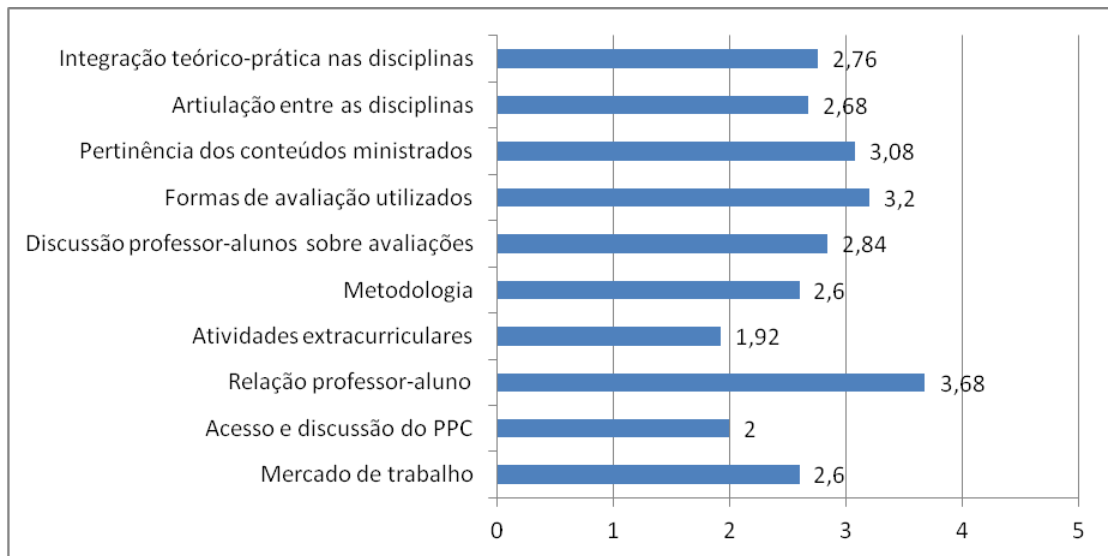
Com relação a pesquisa de campo, Sousa; Filho; Otani, (2007) dizem esse tipo de pesquisa é aquela elaborada em local aberto, junto à natureza ou a sociedade, devendo ser feita junta ao objeto de estudo e podendo ser empregada em estudos que visam avaliar ações ou interferências no âmbito social. O relato de experiência expõe as inúmeras experiências vivenciadas acerca de um determinado momento ou tema. E o estudo de caso, refere-se a análise feita com determinada população visando identificar peculiaridades da amostra escolhida.

4.2 Estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores

Através da participação dos 25 (vinte e cinco) discentes matriculados no Curso de Administração, foi avaliado a percepção destes acerca dos seguintes aspectos do currículo do Curso: teoria-prática, interdisciplinaridade, conteúdos curriculares, metodologia, avaliação, atividades extracurriculares, relação professor-aluno, acesso e discussão do PPC e mercado de trabalho.

Foi feito um levantamento com dez questões para verificar a pertinência e a visão dos discentes sobre os aspectos supracitados. Como forma de análise dos dados foi calculado o *Ranking* Médio (RM) para cada item levantado, bem como a utilização da escala de *Likert* para verificar o grau de concordância com os questionamentos feitos.

O Gráfico 1, demonstra a média aritmética do RM de cada questão feita aos discentes. Entende-se que quanto mais próximo de 5 o RM estiver maior o grau de satisfação do discente e, quanto mais próximo de 1, menos satisfeito estará.

Gráfico 1: Avaliação dos formandos com relação aos componentes curriculares

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Considerando a representação gráfica foi possível verificar no que tange a **integração da teoria e da prática nas disciplinas** cursadas que o RM apresentou um índice de 2,76, isto é, demonstrando uma variação entre 2 e 3, significa dizer que está entre regular e bom respectivamente na visão dos discentes. Percebe-se que há nestes um nível de satisfação aceitável, porém, uma necessidade de visualizar uma maior integração entre teoria e prática, visto que, como ressalta Pimenta (2005) teoria e prática são indissociáveis, levando em consideração à práxis referindo-se a reflexão constante da atividade do professor.

Assim, observou-se que o Curso de Graduação em Administração do Campus de Sousa - UFCG oferece como forma de integração entre teoria e prática, quando as atividades são orientadas sob a forma de práticas assistidas através da implantação do Estágio Curricular Supervisionado, Empresa Júnior (EJAC), no momento em inatividade, e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração (NUPEAD).

Estas atividades como competências de aproveitamento adquiridas fora do ambiente institucional contribuem para o enriquecimento da formação do aluno em realização de eventos científicos, envolvimento em projetos de pesquisa e extensão e outras atividades voltadas para a comunidade, proporcionando um estreitamento da relação entre os alunos e a sociedade, e conseqüentemente, entre a teoria estudada relacionada à prática no que tange essas atividades. Como afirma Freire (1999) “sem a prática a teoria corre o risco de perder o tempo de aferir sua própria validade, como também à possibilidade de refazer-se”, por isso, a

necessidade de buscar a reflexão e a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática, na construção do conhecimento e transformação da realidade.

Percebe-se que o engajamento dos alunos em Estágios Curriculares Supervisionados deve ser precedido de uma preparação que abrange aulas práticas orientadas por professores em laboratórios, que se desenvolvem a partir dos primeiros períodos do curso, em grau de complexidade crescente, compreendendo desde a observação até as práticas assistidas, permitindo a construção de conhecimentos que servirão de base para uma leitura da realidade, o que suscita questionamentos e possibilita a análise da problemática social existente, propiciando alternativas de solução.

Percebe-se a importância da prática através de estágio, quando se tem a possibilidade de uni-la a teoria nesse processo, como elementos que se interpenetram e se determinam para validar habilidades cognitivas, técnicas e relacionais, e ainda, aprimorar os conhecimentos gerais e específicos relacionando-os aos conhecimentos da realidade.

É possível dizer que os discentes consideraram um pouco ainda distante a unidade entre teoria e prática na Universidade, o que faz-se necessário um olhar mais criterioso para direcionar melhor os conteúdos ministrados, tendo em vista a busca em desenvolver o que propõe PPC do Curso, bem como transcender os objetivos, no sentido de trabalhar teoria e prática com interdisciplinaridade e metodologias que construam discentes em profissionais aptos para as demandas sociais a que infere sua formação.

Em relação **à articulação entre as disciplinas** cursadas foi possível observar que o índice de RM foi de 2,68, um pouco mais baixo quando comparado ao primeiro item avaliado. Assim, entende-se que está em um patamar entre bom e regular. Apesar de estar em níveis considerados admissíveis, vale dizer que existe uma nítida necessidade de fazer valer a interdisciplinaridade durante o Curso, haja vista essa relação entre as disciplinas provocam maior dinamização e aprendizagem aos discentes, pois conseguem ter uma visão holística da realidade proporcionando maior clareza na resolução de situações cotidianas, diminuindo a probabilidade de erros quando estiverem no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é importante que os docentes busquem alternativas para estabelecer o elo necessário para que esta afinidade exista com mais abrangência e as competências adotadas pelos docentes estejam vinculadas entre disciplinas aparentemente distintas, pois esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado. É através dessa perspectiva que ela surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas. Proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as

entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Em consonância com o exposto no Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 04/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, os componentes curriculares adotados para o Curso contemplam as seguintes áreas do conhecimento, a saber: Conteúdos de Formação Básica; Conteúdos de Formação Profissional; Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e Conteúdos de Formação Complementar.

O Curso e a matriz curricular tenciona trabalhar o conhecimento de maneira contextualizada, privilegiando a construção de conceitos e a criação do sentido, visando mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Com as atividades estruturadas pretende-se preparar o aluno como sujeito ativo, reflexivo, criativo, inovador e empreendedor.

Espera-se, assim, que ao final dos conteúdos ministrados o aluno seja capaz de construir um perfil que se adeque tanto às suas necessidades quanto às do mercado de trabalho.

Ao avaliar **a pertinência dos conteúdos ministrados nas disciplinas**, buscou-se conhecer se os discentes consideravam os conteúdos apropriados para a disciplina em questão. Para este item, o RM foi de 3,08, ou seja, esta com o conceito bom na visão dos estudantes. Revela que há sim a pertinência dos conteúdos ministrados com a disciplina ofertada.

Porém, percebeu-se uma necessidade de uma melhor adequação dos docentes na escolha do conteúdo programático da disciplina, visto que na Resolução CNE/CES nº 04/2005 do Curso sobre conteúdos de formação: “Os conteúdos de cada área estão relacionados ao processo de formação do administrador como um profissional dinâmico, inserido no seu contexto histórico, social, econômico e político”.

Assim, vale considerar a importância dos conteúdos nas disciplinas e da integração entre teoria e prática, quando se quer formar um administrador capaz de se posicionar como profissional com o estudado durante o curso, e a realidade prática nos espaços em que estarão atuando.

Percebe-se, por fim, que os conteúdos ministrados devem estar de acordo com a formação prática do futuro administrador, o que é imprescindível estar, também, as propostas curriculares articuladas com o que este poderá encontrar no mercado de trabalho para ser um profissional competente e dinâmico.

Quanto às **formas de avaliação utilizadas**, foi atribuído o RM de 3,2. Também considerado como bom. Vale destacar que este item foi um dos que recebeu maior pontuação. Verifica-se que apesar de os discentes estarem de certa forma satisfeitos com as formas de avaliações, os professores precisam inovar nesses métodos, que às vezes ainda estão utilizando elementos antiquados para a nova configuração de formação profissional.

Angelo e Cross (1993) consideram que o professor precisa ter uma série de meios de avaliação, não muito longos e que possam ser usados de modo mais continuado no correr das aulas, criados e aplicados pelos próprios professores, e cuja finalidade seria fornecer ao professor uma informação frequente e contínua sobre o progresso acadêmico de seus alunos.

Levando em consideração que há uma ausência de análise e reflexão quando se trata de avaliação, como ressalta Brandalise (2010) quando diz que esta não é frequentemente realizada, muito menos suas ações refletidas, as fragilidades preponderam afetando seu caráter formativo, sobretudo, ainda podendo surgir na práxis dos profissionais da docência diversos problemas que faz da avaliação uma ação ineficaz sem raízes na práxis ação reflexão.

Luckesi (2005, p. 3) ainda ressalta que “o ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções”, o que cabe a quem avalia analisar, refletir a aprendizagem num contexto geral, sendo a reflexão da ação instrumento para a busca de um melhor resultado final das práticas, tomando o sujeito como o principal agente nesse processo.

Dessa forma, o fluxo contínuo de informações precisas, que avaliações rápidas em classe fornecem sobre o aprendizado dos alunos, permite aos professores avaliar sua própria forma de ensino e redirecionar seus objetivos e formas de apresentar os conteúdos, adequando-os para que os alunos compreendam e assimilem as informações relevantes no nível necessário, sendo este o papel essencial do professor, uma vez que ajuda a direcionar e redirecionar seu trabalho contribuindo também para que os alunos compreendam e superem suas dificuldades ou ampliem seus conhecimentos.

Assim, mesmo sabendo que avaliar não é simples, visto que nesta ação deve estar imbuída à ética, transparência e reconhecimento de valores históricos e culturais que desta advém (BRANDALISE, 2010), não há como separar avaliação de ensino, de modo que cabe ao professor utilizar instrumentos não de regulação ou medição, mas de construção do conhecimento, considerando características históricas e contextualizadas dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

No que se refere **à oportunidade de discussão entre professores e alunos sobre as formas de avaliação**, o índice foi de 2,84. Pode-se considerar bom. Significa dizer que existe a discussão, porém com certa fragilidade. E é necessário nesse caso ampliar o espaço de discussão como forma de melhorar esse campo, e oportunizar melhores resultados para ambos os lados.

Na literatura sobre a questão, encontramos aspectos sugestivos que ajudam na reflexão sobre a condução de processos avaliativos em sala de aula. Nesses trabalhos verificam-se alguns elementos constantes, assim, por exemplo, em depoimentos de alunos encontra-se com frequência que eles nem sempre percebem como o professor concebe a avaliação e qual seu papel na aula, para além de “dar uma nota”.

Amorim e Souza (1994) ressaltam que a maioria dos estudos mostra também que alto percentual dos alunos não consegue explicitar os critérios das “notas” que seus professores atribuem. Colocam, também, que questões com palavras vagas ou questões excessivamente detalhadas ou complexas levam à confusão e, como resultado, eles, alunos, não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar – o que o professor quer. Isto vale tanto para questões abertas, quanto para itens fechados, nos quais têm que entender o que é pedido pelo professor na formulação do item e também o que cada alternativa quer dizer. É frequente, nestes estudos, a observação de que o professor sempre pode “pegar” os alunos, mesmo com testes, basta que faça questões capciosas ou ambíguas ou com alternativas confusas.

Não se pode negar que a avaliação passa por um processo dual, por um lado tem força para transformar, por outro, tem a função de punir e fiscalizar, o que faz desse processo acabar sendo contraditório ao que propõe uma avaliação facilitadora do conhecimento, e até mesmo da positiva interação na relação professor-aluno, sendo afetado negativamente e de forma direta o processo ensino aprendizagem.

Não obstante, a avaliação de cada curso ou conteúdo baseada na dupla perspectiva professor-aluno pode proporcionar a criação de uma cultura avaliativa e pode propiciar o alcance de alguns objetivos básicos: processo de contínuo aperfeiçoamento de sua missão de

educar, instrumento de gestão educativa, elemento importante de informação para políticas públicas, e prestação de conta aos alunos e seus familiares.

O desafio é buscar o equilíbrio entre a avaliação interna representada pela reflexão dos atores sobre suas práticas e a avaliação externa na perspectiva do desejo de transparência das ações e no fomento de um debate sobre o sistema.

Com relação às **metodologias utilizadas**, apresentou o RM de 2,6. Considera-se nesse caso que os discentes consideram pouco atrativos os métodos utilizados pelos professores. Apesar de apresentar resultados, este índice revela um alerta para que os professores busquem alternativas de interagir melhor com os estudantes, montando uma metodologia que viabilize mais atrativos e formas de aprendizagem com mais dinamização.

Nessa perspectiva, cabe ao professor observador, conhecer técnicas de ensino que interajam o seu conhecimento com o dos discentes, considerando que a didática, a forma como planeja atividades flui significativamente em cada procedimento que será realizado. Para LIBÂNEO (1994) para desenvolver um trabalho significativo o docente deve contextualizar histórica e socialmente o ensino, articular este com a realidade.

Dessa forma, a aquisição de práticas pedagógicas diferenciadas de aulas expositivas no ensino superior pode ser modificada, quando o docente compreende o valor das diversas metodologias que podem ser utilizadas, desde debates; recursos áudio visuais; aulas práticas em laboratórios, em campo, entre tantas outras.

No quesito apoio às **atividades extracurriculares oferecidas pelo curso**, percebeu-se a insatisfação ao verificar o RM de 1,92. Tornar-se visível que os estudantes têm pouco apoio do Curso. Essa fragilidade afeta diretamente a formação do profissional, pois o discente fica mais restrito aos conteúdos de sala de aula que muitas vezes não estão atrelados à vivência organizacional. E as atividades extracurriculares proporcionariam maior abrangência de conhecimentos e vivências práticas que possibilitam maior clareza durante a formação do estudante.

Percebe-se que as atividades extra-curriculares no ensino superior tem significativa relevância, quando aufere ao aluno a capacidade critica do fazer, pensar, apreender antes mesmo de estar atuando profissionalmente, além de desenvolver autonomia, autoconhecimento que necessitará para apropriar-se da identidade profissional.

Como tece a Resolução CNE/CES 04/2005 e o PPC do Curso, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo da formação do Administrador, o Curso contempla no seu currículo a realização do Estágio Curricular Supervisionado, como atividade obrigatória, a ser realizada em organizações da sociedade. Mas, compreende-se que apenas o

estágio supervisionado não curricular como atividade extracurricular não é o suficiente para orientar o aluno a se apropriar criticamente da realidade de sua profissão e de sua identidade como profissional. Dentre algumas atividades estão os eventos, oficinas, minicursos, palestras entre outras muitas atividades.

Quando se **avaliou a relação professor-aluno**, este item apresentou o melhor índice com o RM de 3,68, ou seja, a satisfação dos estudantes está entre bom e muito bom. Este é um ponto muito importante, pois apesar das dificuldades e fragilidades já apresentadas a relação entre os professores e os estudantes não foram afetadas. Revelando um ponto positivo para a construção de curso melhor e superação das fragilidades.

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. De acordo com Aquino (1996, p. 34), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que eles têm com a sociedade e com a cultura. Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza em resultados satisfatórios ou não, primeiramente, do quanto se quer interagir, do quanto entende que ambos são importantes para o processo de construção de conhecimento.

Percebeu-se na análise do relacionamento entre professor/aluno desta pesquisa, um envolvimento significativo de interesses e intenções. Tal fato prioriza um desenvolvimento de laços que se caracteriza em processos construtivos para os envolvidos. Segundo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Assim, quando ambos estão dispostos a aprenderem e se conhecerem, os elementos que contemplam os saberes necessários para as relações interpessoais, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da formação fluem significativamente.

Ao tratar da **oportunidade de acesso e discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC** os discentes apontaram o RM de 2. Revelando que existe a dificuldade dos estudantes em ter acesso e participar ativamente da construção do PPC do Curso. Logo, compreendemos a importância de um PPC, quando todos os envolvidos participam de sua execução.

Dessa forma, esta pesquisa mostrou que esta articulação ainda não existe com muito êxito. Mesmo compreendendo que participar do PPC é uma ação democrática que gera saberes por haver discussão da realidade e dos propósitos do Curso, muitos discentes parecem não se envolver ou não se deixam envolver nesse processo. No entanto, compreende-se que se houver uma relação desenvolvida mais intimamente com os aspectos do currículo proposto pelo PPC, os resultados mais positivos serão auferidos.

Por fim, foi perguntado como os discentes avaliam sua **formação em relação ao mercado de trabalho**. O RM revelou um índice pouco otimista, de apenas 2,6. Ou seja, entre regular e bom. Denotando a necessidade de investir mais fortemente na formação do estudante, partindo da avaliação mais apurados dos pontos acima para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade e oportunize não só uma formação melhor, como também profissionais mais seguros no desenvolvimento de suas carreiras.

Em linhas gerais, o RM variou entre 2 e 3, isto é, entre regular e bom respectivamente. Isso demonstra que apesar dos esforços percorridos pelos docentes e também dos discentes ainda existe um longo caminho a ser percorrido, há fragilidades a ser superadas e ponto a serem discutidos de ambos os lados para a construção de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho.

Percebeu-se, contudo, que na visão dos alunos o Curso está numa situação mediana, apontando que o Curso deve passar por adequações estruturais nos vários campos citados por esta pesquisa na perspectiva de melhorar a formação dos discentes.

Vivemos hoje uma transformação intensa no campo da atuação profissional em que antigos paradigmas como a formalização da contratação em carteira de trabalho e a ocupação de postos de trabalho mais tradicionais estão cedendo espaço para relações trabalhistas mais flexíveis e diferenciadas.

O emprego já representou segurança profissional para muitos trabalhadores em tempos anteriores, em que as pessoas ingressavam em uma determinada empresa e saía da mesma aposentada, como observa Minarelli (1995, p. 17). Este mesmo autor ainda reafirma que os profissionais devem encarar o mercado de trabalho não como oportunidades de empregos a serem ocupados, mas como favorecimento a quem detecta problemas e disponibiliza-se a resolução dos mesmos, agregando assim, valor verdadeiro às necessidades das organizações. Em consequência obterá trabalho, dinheiro e reconhecimento profissional.

O mercado de trabalho cada vez mais se trava em concorrência e diante disso, para conseguir se sobressair em meio a essa concorrência é preciso que o profissional desenvolva

conhecimentos e habilidades diferenciadas, para tornar-se competitivo no mercado. As empresas estão exigindo cada vez mais um profissional altamente qualificado. E muitas vezes ele sai da faculdade ou do curso de profissionalização sem os conhecimentos necessários para a sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, o Administrador necessita ser um profissional ativo, empreendedor, com postura criativa, aberto a novas ideias, catalisador de mudanças e consciente de que sua atualização profissional faz parte de um processo de aprendizado permanente, no entanto, a responsabilidade pelo sucesso profissional, é de todo um conjunto de aspectos: trabalhador, estudante, instituição de ensino, empresas e governo.

4.3 Estratégias adotadas

No que se refere às estratégias adotadas pelos professores, 23 (92%) alunos relataram os seminários; 21 (84%) ressaltaram o estudo de caso; 19 (76%) relato de experiência; 18 (72%) a pesquisa de campo; 16 (64%) diagnóstico organizacional; 11 (44%) PBL; 10 (40%) lembraram do painel de debates e das práticas vivenciadas nas organizações, respectivamente, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2: Estratégias adotadas pelos professores

Estratégias adotadas	Total	%	Identificar em quais disciplinas com seus respectivos professores, bem como os conteúdos nos quais a referida prática foi utilizada durante o Curso:			
			Resultados			
			Professor	Professor e Disciplina	Disciplina, Professor e Conteúdo	Conteúdo e Disciplina
Estudo de caso	21	84	1	6	14	-
Pesquisa de campo	18	72		3	15	-
Relato de experiência	19	76	1	3	15	-
Painel de debates	10	40	-	9	1	-
Seminário	23	92	-	4	19	-
PBL	11	44	-	-	10	1
Diagnóstico organizacional	16	64	-	2	14	-
Práticas vivenciadas nas organizações	10	40	-	2	8	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A Tabela 2 buscou detalhar, na visão dos alunos, quais estratégias de ensino os professores utilizaram tendo como base para definição de estratégias o PPC. As estratégias estão classificadas desde explanação de conteúdos a vivências, esta última imprescindível quando se trata de prática e experiências que enriquecem, gradativamente, a formação acadêmica, e a qualificação do futuro profissional.

Assim, considerando que as estratégias didáticas pedagógicas são elementos que tendem a mudar toda a estrutura da aprendizagem, quando trabalhadas de forma significativa, é possível dizer que quando os alunos participam de forma consciente, efetiva e com problematizações, pesquisas e experiências concretas, a aprendizagem acontece com maior intensidade.

No quadro acima foram citados 08 (oito) estratégias contempladas no Projeto Pedagógico do Curso, estas geralmente executadas pelos professores ao longo do Curso. Os 25 (vinte e cinco) alunos participantes responderam diante de cada estratégia adotada e proposta neste estudo, se houve a prática da metodologia, especificando ainda se estes lembravam: em qual disciplina, qual professor utilizou, bem como, em qual conteúdo foi desenvolvida.

Analisando as respostas dos alunos, primeiramente percebeu-se que a estratégia de didática mais utilizada pelos professores ainda é o **Seminário**. Os dados obtidos através das respostas revelaram que 92% os alunos citaram o Seminário como a prática mais recorrente, sendo que 19 (dezenove) estudantes lembraram a disciplina, o professor e o conteúdo, e quatro lembraram apenas do professor e da disciplina.

É possível dizer que, os dados obtidos mostram o que ressalta Gil (2009, p. 172), quando revela que “a estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos”. Nesse sentido considera-se importante que professor e aluno executem esta técnica compreendendo os objetivos, para que a condução da aprendizagem seja significativa, pois, mesmo que sejam muitos os aspectos positivos desta técnica (CARBONESI, 2015), cabe aos professores não apenas utilizá-la como proposta pedagógica.

Em relação a estratégia **Estudo de Caso**, 84% dos alunos responderam que houve este tipo de trabalho em sala de aula, sendo que 14 (quatorze) estudantes lembraram a disciplina, o professor e conteúdo, 06 (seis) professor e disciplina e uma pessoa só o professor. Para Meirinhos e Osório, 2010 (apud Dooley, 2002) “A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real”. Percebe-se assim, que essa estratégia requer um estudo mais aprofundado do objeto a que se dispõe

estudar, e que quando utilizada promove aprendizagem, sendo capaz de instigar o aluno a investigar; produzir conhecimento real e aplicabilidade nas situações observadas com intuito de solucionar as demandas encontradas.

Portanto, quando esta estratégia é utilizada pelos professores, a tendência é aprimorar conhecimentos e levar o aluno a perceber e refletir o todo, numa perspectiva de fazer sentido o que, na verdade, se está investigando. Sendo uma estratégia que fornece reflexão sobre a temática, tendo caráter qualitativo/quantitativo (MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010). O estudo de caso ainda não é utilizado com frequência, dado seu caráter investigativo que demanda tempo, disponibilidade do professor em propor como estratégia de ensino, bem como, recursos apropriados para a ação coletiva a que propõe o estudo de caso.

Tratando-se da estratégia **Relato de Experiência**, esta seguiu em terceiro lugar com 76% dos respondentes, em que 15 (quinze) alunos lembraram-se da disciplina, professor e conteúdo, 03 (três) pessoas professor e disciplina e uma só lembrou professor. É possível dizer que esta estratégia demanda conhecer o objeto a ser estudado, e logo após a realização de uma descrição da vivência, contribuindo para uma troca de aprendizagem, que num primeiro momento foi experienciada, e logo em outro, fixada na memória e relatada, oportunizando novos caminhos, além, o de refletir, bem como, o de organizar as ideias de acordo com as percepções que foram encontradas.

Como ressalta o site da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT Blog no documento: “Orientações para Estruturação dos Relatos de Experiência”, a relevância desta técnica está na pertinência dos problemas apresentados, bem como, no nível de intervenção nos resultados em outras situações parecidas, colaborando à práxis metodológica da área à qual pertence. Dessa forma, observa-se pertinência desta estratégia de ensino, e a ausência da utilização, quando do relato de experiência procede pela proatividade do professor estudos de campo, pesquisas que gerem seu uso.

A **Pesquisa de Campo** ocupou neste estudo o quarto lugar com 72%, sendo que 15 (quinze) alunos lembraram-se da disciplina, professor e o conteúdo, e três professor e disciplina.

Percebe-se que esta estratégia não é muito utilizada, talvez pelas demandas encontradas para realizá-las, como: observação num período de tempo, permissão dos sujeitos estudados e do ambiente, dificuldades e riscos, entre outras demandas. No entanto, o que não ausenta dessa estratégia relevância, trabalho desafiador e de reflexão que esta estratégia propõe.

Seguido, ficou a estratégia **Diagnóstico Organizacional** com 64%. Esta estratégia como ressalta a Resolução CNE/CES 04/2005 e o PPC do Curso “[...] consiste na realização de uma atividade investigativa, por meio de uma pesquisa de campo, subsidiada por uma pesquisa bibliográfica e com orientação do corpo docente” (PPC, p. 27).

Esta estratégia como o nome sugere é utilizada como um procedimento que busca investigar de maneira contextualizada as pesquisas proposta, para atingir determinados objetivos. Como instrumento objetivo a Estratégia Diagnóstico Organizacional oferece a oportunidade de intervenção na elaboração e instrumentalização de projetos.

As estratégias de **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**, **Práticas vivenciadas nas organizações**, **Painel de debates** representaram um percentual de 44%, 40% e 40% respectivamente, tendo uma menor representatividade na visão dos alunos.

Para BORGES et al. (2014) a estratégia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) centra-se no aluno, conseqüentemente, a aprendizagem acontece quando se apresenta problemas, esses reais ou não, e aos alunos põem o desafio de solucionar estes problema. Além disso, há discussões, interpretações e produção de possíveis soluções. Esta estratégia não é utilizada conforme as respostas dos sujeitos desta pesquisa, tornando-se não muito comum.

Como o PBL, a estratégia Práticas vivenciadas nas organizações tem como função, também, preparar o aluno através de práticas nos estudos para visualizar vivências nas organizações, fazendo-os capazes de resolverem problemas que enfrentarão, quando estiverem nas organizações e no mercado de trabalho.

Sobre Painel de debates, Corrêa (2009) relata ser esta técnica vantajosa, referente ao levantamento de questões sobre o clima organizacional nas discussões dos grupos. Além de consistir numa técnica em que divide-se grupos a fim de promover um debate cronometrado, as questões favorecem o aprendizado, quando todas as discussões são levantadas, debatidas e avaliadas.

Mesmo que esses últimos dados demonstram uma menor relevância na prática dos professores, percebe-se que o desenvolvimento do trabalho e suas atividades estão direcionados pelo PPC do curso, haja vista grande maioria dos alunos disse vivenciar muitas dessas práticas nas salas de aulas, o que expressa uma busca existente por parte dos professores em dinamizar as aulas com diferentes métodos de ensino.

Nesse sentido, certifica-se a importância das práticas metodológicas, sobretudo, a visão e a disponibilidade do professor inovador para utilizar-se destas, além disso, a

compreensão de que são estas que devem incluir e possibilitar a contextualização da realidade e a otimização da participação do aluno nesse processo.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa na busca em avaliar a percepção dos formandos acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores do Curso de Administração revelou, a partir dos dados coletados, pontos significativos dos procedimentos utilizados em sala de aula, bem como, algumas limitações para desenvolvê-los.

Nesse sentido, este trabalho mostrou que a percepção dos alunos sobre a temática, e o estudo em questão auferiu ao curso e os docentes a oportunidade de desenvolver melhor cada estratégia e procedimento proposto no PPC do Curso. Sendo assim, no que tange o *Ranking Médio (RM)* das estratégias citadas e analisadas nesse estudo foi possível observar cada índice, levando em consideração a realidade encontrada.

Ao observar a integração da teoria e da prática nas disciplinas cursadas, o RM apresentou um índice entre regular e bom, respectivamente, na visão dos discentes. Percebe-se que há um nível de satisfação aceitável, mas existe a necessidade de melhorar essa integração. Com relação à avaliação do nível de articulação entre as disciplinas cursadas, o índice foi um pouco mais baixo, variando entre bom e regular, sendo importante que os docentes busquem alternativas para estabelecer o elo necessário para que esta afinidade exista com mais abrangência.

Ao reportar-se a pertinência dos conteúdos ministrados nas disciplinas, buscou-se conhecer se os discentes consideravam os conteúdos apropriados para a disciplina em questão. Para este item, o conceito é bom na visão dos estudantes. Quanto às formas de avaliação utilizadas, o conceito também, foi considerado como bom. No que se refere à oportunidade de discussão entre professores e alunos sobre as formas de avaliação, pode-se considerar bom. Significa dizer que existe a discussão, porém com certa fragilidade.

Com relação às metodologias utilizadas pelos professores, os discentes consideraram-nas pouco atrativas. No quesito apoio às atividades extracurriculares oferecidas pelo Curso, percebeu-se a insatisfação ao verificar o RM de 1,92. Tornar-se visível que os estudantes têm pouco apoio do Curso.

Quando se avaliou a relação professor-aluno, este item apresentou o melhor índice, ou seja, a satisfação dos estudantes está entre bom e muito bom. Ao tratar da oportunidade de acesso e discussão do PPC, os discentes apontaram que existe a dificuldade dos estudantes em ter acesso e participar ativamente da construção do Projeto Pedagógico do Curso. Por fim, foi perguntado como os discentes avaliam sua formação em relação ao mercado de trabalho. O RM revelou um índice pouco otimista, de apenas 2,6. Ou seja, entre regular e bom, o que por

sua vez, denota a necessidade de investir mais fortemente na formação do estudante, partindo da avaliação mais apuradas dos pontos acima, para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade e oportunize não só uma formação melhor, como também profissionais mais seguros no desenvolvimento de suas carreiras.

Com base nessa discussão, conclui-se que o RM variou entre regular e bom, respectivamente. Isso demonstra que apesar dos esforços percorridos pelos docentes e também dos discentes, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, há fragilidades a ser superadas e pontos a serem discutidos de ambos os lados, para a construção de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho.

5.1 Sugestões e recomendações

Espera-se que a análise dos resultados obtidos na pesquisa possa contribuir para estudos futuros que abordem a percepção dos formandos do Curso de Administração acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores.

Como proposta de ampliar o conhecimento sobre o assunto abordado, são apresentados algumas sugestões:

- Estudar a percepção destes formandos acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores, podendo comparar os resultados com este estudo;
- Realizar um estudo mais abrangente que considere colocar em prática algumas das sugestões positivas perpassadas pelos discentes, pois, isso contribuirá não somente para o crescimento acadêmico e profissional destes, mas também permitirá o crescimento dos professores fazendo com que o curso passe a ganhar uma maior notoriedade.

A respeito de recomendações advindas deste estudo, considera-se importantes, a partir o Núcleo Docente Estruturado - NDE do Curso de Administração, o desenvolvimento das seguintes atividades:

- Um maior interesse dos professores em desenvolver atividades que remetam ao campo prático podendo atrelar teoria e prática;
- Despertar no discente a postura proativa em desenvolver-se não apenas como acadêmico, mas como um profissional competente;

- Estabelecer o vínculo entre professor/aluno de modo que o *feedback* possa ocorrer de forma satisfatória e eficaz.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). 3. ed. Joinville: Univille, 2004. Brasília, DF: MEC: UNESCO, São Paulo: Cortez:: 2006.

_____. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

AMORIM, A., SOUZA, S. M. Z. L. **Avaliação institucional da universidade brasileira, Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, 1994.

BASTOS, Fabrício César, MONTEIRO JÚNIOR, João Gonçalves. **Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores**. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ284.pdf. Acesso em 2 de outubro de 2016.

BRANDALISE, M. A. T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2010. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 7 de dezembro de 2015.

BENCKE, Fernando Fantoni; GILIOLI; Rosecler Maschio. **Ensino de administração no brasil, inovação ou não e Anísio Teixeira: em busca do vazio**. 2003. Disponível em: <<http://www.crars.org.br/cen/arquivos/Ensino%20de%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>>.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul-dez., 2012.

BOY, David Aurélio de Souza. **Qualidade no ensino, satisfação e fidelização do discente: um estudo empírico na perspectiva do aluno**. Pedro Leopoldo: Fipel, 2009.

BORGES, Marcos C., CHACHÁ Silvana G. F., QUINTANA, Silvana M., FREITAS, Luiz Carlos C., RODRIGUES Maria Lourdes V. **Aprendizado baseado em problemas Problem-based learning**. http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/8_Aprendizado-baseado-em-problemas.pdf. Acesso em 3 de outubro de 2015.

BRASIL, **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>.

CAMPOS, Ilka Maria Soares, ROSA, Maria Nilza Barbosa. **O administrador e o mercado de trabalho:** análise do perfil exigido pelas empresas em João Pessoa/PB. VI CONVIBRA- Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2009. Disponível em: http://www.convibra.com.br/2009/artigos/200_0.pdf. Acesso em 4 de outubro de 2015.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. **O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado.** http://www.anpae.org.br/ibero_americoano_iv/gt2/gt2_comunicacao/mariaanastaciaribeiromaicarbonesi_gt2_integral.pdf. Acesso em 17 de dezembro de 2015.

CAVALCANTI, Márcia Molina; ANDRADE, Carlos Drummond de; MOURA, Johnson Pontes de. **Estudo da política da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.** Conteúdo Jurídico. 2009. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/pdf/cj029585.pdf>>.

CORRÊA, Kenneth. PESQUISA DE CLIMA ORGANIZACIONAL. Blog sobre Pesquisa de Clima Organizacional, 2009. Painel de Debates <http://www.administracaoegestao.com.br/pesquisa-de-clima-organizacional/painel-de-debates/>. Acesso em 3 de outubro de 2015.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 53–63, jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar:** para além do autoritarismo. Rio de Janeiro: Tecnologia educacional, n 61, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.** EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010. Inovação, Investigação em Educação. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 3 de fevereiro de 2016.

MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni. **Estudo da satisfação dos alunos dos programas de pós-graduação em Administração em Santa Catarina e no Paraná.** 2006. p. 142. Dissertação [Mestrado]. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2006.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **A formação do administrador reflexivo:** proposição inicial de um “novo” modelo de formação do profissional de administração. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/4229/7630>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Antonia Carlinda Cunha de. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 32, p.29-42, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/32/o_curso_de_adminis_trao_a_luz_das_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf>.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani; ROESLER, Jucimara. **Métodos, estratégias e procedimentos didáticos.** org. .Palhoça : UnisulVirtual, 2007.

PEREIRA, Alessandra Knoll; KOSHINO, Marcos Fernandes, FERREIRA Talita Ribeiro, ROCHA, Rudimar Antunes da. **A importância das atividades extracurriculares universitárias para o alcance dos objetivos profissionais dos alunos de administração da Universidade Federal de Santa Catarina.** Rev. GUAL. Florianópolis, Edição especial 2011, p.163-194.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Vera Regina Ramos; MOTTER JUNIOR, Mario Divo. **Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil.** RPCA, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, out./dez., 2012.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025.** 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>.

SANTANA, Daniella Cordeiro dos Santos de. **EJA: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos.** 2011. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf>.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. A educação superior em administração no brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/1296/1230>>.

SILVA, Regina Nogueira da Silva, BORBA, Ernesto Oliveira. **A importância da didática no ensino superior.** Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/otros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

SCOTELLARO, Paulo Sérgio Flammia. **Práticas docentes em administração: um estudo de caso em instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro.** Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

SHINZAKI, Keiko. **Um estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de administração e ciências contábeis.** 2004. p. 171. Dissertação [Mestrado]. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, 2004.

SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) – Unesco. Porto Alegre, nov, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>.

SOUZA, A. C.; FIALHO, F., OTANI, N. **TCC**. Métodos e técnicas. Florianópolis: Visual Books, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto pedagógico do curso de administração**. Sousa: UFCG, 2010. Disponível em: <[http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Documentos/Doc109PPC%20-%20ADMNISTRA%C3%87%C3%83O%20CCJS%20\(1\).pdf](http://www.ccjs.ufcg.edu.br/Documentos/Doc109PPC%20-%20ADMNISTRA%C3%87%C3%83O%20CCJS%20(1).pdf)>. Acesso em: 24 ago 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, M^a Eugênia L. M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas-SP: Papirus, 2000.

_____, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: Porque não? 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Site consultado

<http://www.abt-br.org.br/blog/?p=282>

<http://www.cfa.org.br/servicos/formacao-profissional/censo-dos-cursos-de-bacharelado-em-administracao-e-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-nas-diversas-areas-da-administracao>.

<http://www.administradores.com.br/noticias/academico/administracao-e-o-maior-curso-do-brasil-em-numero-de-ingressantes-aponta-inep/114111/>.

APÊNDICES

APENDICE A - Questionário

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

O questionário que se segue encontra-se integrado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna **Francilene Pinheiro Gadelha**, do Curso de Administração, sob a orientação do professor Alexandre Ramos, tendo como objetivo avaliar a percepção dos formandos do referido curso acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas efetivadas pelos professores.

Solicitamos sua colaboração em responder a todas as questões. Algumas podem ser respondidas meramente assinalando uma alternativa, outras requerem uma breve resposta escrita.

Ainda, solicitamos que leia atentamente as instruções dadas em cada uma das questões propostas e lembramos que sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato das suas respostas.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração no nosso estudo.

Francilene Pinheiro Gadelha
Aluna

Alexandre Wállice Ramos Pereira
Professor Orientador

QUESTÃO Nº 1

Você deve atribuir graus às perguntas conforme orientações abaixo:

5	4	3	2	1	NR
Excelente	Muito bom	bom	Regular	Ruim	Não desejo responder esta pergunta

		5	4	3	2	1	NR
Como você avalia:	a integração da teoria e da prática nas disciplinas ministradas?						
	o nível de articulação entre as disciplinas ministradas?						
	a pertinência dos conteúdos ministrados nas disciplinas?						
	as formas de avaliação das disciplinas?						
	a oportunidade de discussões entre professores e alunos sobre as formas de avaliação?						
	a metodologia de ensino utilizada pelos professores do curso?						
	o apoio às atividades extracurriculares oferecido pelo curso?						
	a relação professor-aluno no curso?						
	o nível de oportunidade de acesso e discussão sobre o Projeto Pedagógico do Curso?						
a sua formação perante as exigências do mercado de trabalho?							

QUESTÃO Nº 2

Você deve identificar, a partir das estratégias didático-pedagógicas elencadas abaixo, as disciplinas com seus respectivos professores, bem como os conteúdos nos quais a referida prática foi utilizada durante o Curso:

Estudos de caso

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Pesquisa de campo

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Relatos de experiência

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Painéis de debate

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Seminários

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Diagnóstico organizacional

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Prática vivenciada em organizações

Disciplinas	Professores	Conteúdos

Gostaria de acrescentar mais alguma informação além do que já foi tratado neste questionário? Se SIM, registre abaixo:

Agradecemos sua colaboração

