

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Administração**  
**Doutorado em Administração**

**Yana Torres de Magalhães**

**BONS PROFESSORES DE  
ADMINISTRAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS  
ALUNOS: uma análise dos tipos e suas  
trajetórias**

**BELO HORIZONTE**  
**2013**

**Yana Torres de Magalhães**

**BONS PROFESSORES DE  
ADMINISTRAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS  
ALUNOS: uma análise dos tipos e suas  
trajetórias**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.**

**Orientador: Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena.**

**BELO HORIZONTE  
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M188b Magalhães, Yana Torres de  
Bons professores de administração na perspectiva dos alunos: uma análise dos tipos e suas trajetórias / Yana Torres de Magalhães. Belo Horizonte, 2013. 164f.: il.

Orientador: Roberto Patrus Mundim Pena  
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Professores de administração. 2. Ensino superior – Controle de qualidade. 3. Estudantes universitários. 4. Avaliação educacional. I. Pena, Roberto Patrus Mundim. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.124:658

Yana Torres de Magalhães

**BONS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS:  
uma análise dos tipos e suas trajetórias**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Fundação Dom Cabral, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de concentração: Administração

---

Prof. Dr. Roberto Patrus Mundim Pena (Orientador) - PUC Minas

---

Prof. Dr. Humberto Elias Garcia Lopes - PUC Minas

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Costa Nunes - PUC Minas

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvana Anita Walter - Fundação Universidade Regional de Blumenau

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Maria Rodrigues Calado Dias - Faculdade Boa Viagem

Belo Horizonte, 05 de junho de 2013.

Aos meus pais, Iolanda e Célio, que me ensinaram a ter coragem e seguir meus ideais, e que me apoiaram em cada passo de minha trajetória;

À minha tia Naná (*in memoriam*) pela amizade e pelo carinho, pela forma leve de conduzir a vida;

Às minhas irmãs e sobrinhos, por trazerem mais alegria à minha vida;

Aos meus avós, Maria e Narciso (*in memoriam*), pelo incentivo, carinho e exemplo de vida.

## AGRADECIMENTOS

As pessoas a quem quero agradecer podem não saber a importância que tiveram nessa importante etapa da minha vida. Mas o que importa, de fato, é que sei que sem elas esse caminho não seria possível, ou ao menos seria mais árduo.

Primeiramente agradeço aos meus pais, pela presença inabalável, incentivando todos os meus passos. Obrigada principalmente pelo carinho e estímulo constantes. Vocês me ensinaram o significado das palavras família, amor, estudo e trabalho. O fato de saber que teria vocês sempre ao meu lado deu-me força para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Ticciana e Ana Beatriz, pelo apoio incondicional e respeito às minhas escolhas. Já ouvi por diversas vezes que não escolhemos nossos irmãos, mas tenho a mais absoluta convicção de que, se pudesse escolher, minha opção seria por vocês duas. E aos meus sobrinhos, Célio e Pedro, pela alegria que trouxeram às nossas vidas.

Meus agradecimentos à minha avó Maria José e ao meu avô Narciso(*in memoriam*), que com muita força e determinação venceram todos os obstáculos que apareceram em sua vida, pelo exemplo de garra e de caráter. Agradeço-os de forma especial pelo afeto incondicional, compreensão e amizade que nos uniu desde meus primeiros anos de vida. Vocês, que foram sempre meus companheiros, estarão comigo durante toda minha caminhada.

À minha tia Naná, que não está mais entre nós, pelo espaço que ocupou em minha vida. Foi amiga, tia e mãe e me ensinou que a vida só faz sentido se for levada com alegria. Sempre levarei comigo todos os momentos agradabilíssimos que passamos juntas.

Ao professor Dr. Roberto Patrus Mundim Pena, meu orientador, que me auxiliou em todas as etapas da elaboração desta tese. Tenho orgulho de dizer que tive o melhor dos orientadores. Você é o exemplo de que é possível orientar com dedicação, compreensão, exigência, tolerância, educação e respeito. Obrigada por me acolher como sua orientanda e por ter compartilhado comigo seu conhecimento e experiência durante a realização desta pesquisa. Sem o seu apoio este trabalho não seria possível. Serei sempre grata não só pela orientação na realização desse trabalho, mas por todas as lições de vida que tive com você, em

cada um dos momentos de convivência nos últimos anos. E também por ter me mostrado, em suas aulas, como é realmente um bom professor.

Ao professor Dr. Antônio Carvalho Neto, meu orientador do mestrado da PUC Minas, por quem tenho a mais profunda admiração e gratidão. Obrigada por ter me estimulado a fazer o doutorado e por todo o apoio nestes seis últimos anos.

Aos professores Humberto Elias Garcia Lopes, Simone Costa Nunes, Sônia Calado Dias, Sandra Tosta, Alain Chanlat e Silvana Anita Walter membros das bancas examinadoras de qualificação e defesa da tese, por sua contribuição crítica na realização deste trabalho. Aos queridos professores do Doutorado em Administração, pela convivência respeitosa e pela qualidade do curso oferecido.

Aos colegas do doutorado pelo apoio e estímulo. Que sigam com toda a garra que demonstraram durante os anos de nosso curso.

Meus agradecimentos à Funcesi, pelo incentivo para que eu fizesse o doutorado e pela confiança em meu trabalho como gestora acadêmica e como professora. Um agradecimento especial ao Elvécio, por ter me apoiado e compreendido minha ausência em diversos momentos.

Aos amigos da Funcesi, pela compreensão nos momentos de ausência e pela ajuda nas horas difíceis. Daysa, Luiz, Rupert, Carol, Ricardo, Fabrício, Andréa, Silvinha, Ângelo, Leandro, Fabiana, Tancredo, Sven, obrigada por tornar todos os momentos em que falei de minha tese, momentos agradáveis.

Daysa e Fabrício, a vocês que foram meu suporte nos momentos mais difíceis, minha eterna gratidão. Ana Maria, obrigada pelo apoio incondicional e pelo exemplo de garra e determinação.

Kika, Lilian e Cláudia, vocês são pessoas especiais e agradeço a Deus por tê-las ao meu lado. Fabiana Giuntini e Márcia, apesar da distância, o fato de saber que fazem parte da minha vida me dá força e coragem. Daniel Moura e Giovanna Lyra Moura, obrigada pelos bons

momentos que passamos juntos e que me deram mais alegria e serenidade para seguir em frente..

Às amigas Andréa Moura, Fabiana Oliveira, Lilian Ponzo, Cristiane Almeida Marques, Fabiana Pires e Kênia Carolina, que me ajudaram na coleta e na tabulação dos dados. À Andréa Moura e Sérgio Moura um agradecimento especial, pois vocês possibilitaram a finalização desse trabalho e jamais esquecerei o que fizeram por mim.

A todos os que contribuíram para a realização da pesquisa de campo, em especial, aos alunos que responderam ao questionário e aos professores que, ao participarem da pesquisa, me ofereceram não só os dados necessários, mas também informações valiosas sobre a docência.

A Deus, pela proteção em todos os momentos de minha vida e por ter me dado saúde e força para chegar até aqui.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. [...] Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina; não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 39- 40).

## RESUMO

Essa tese de doutorado foi desenvolvida com o objetivo geral de analisar quais são os tipos e trajetórias de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos. No intuito de alcançá-lo foram traçados dois objetivos específicos: identificar os tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração e analisar as trajetórias dos bons professores a partir das dimensões de formação, didática e personalidade. A pesquisa procurou verificar a tese de que não existe um tipo universal de bom professor, mas tipos diferentes entre si. As pesquisas sobre o bom professor em geral se limitam a apontar suas características. A fundamentação teórica dessa tese aborda a formação do professor universitário, em particular o do curso de Administração, a primazia da formação em pesquisa sobre a formação didática na pós-graduação em Administração, as dimensões da didática do professor em sala de aula e a revisão de literatura sobre as pesquisas relativas ao bom professor. Essa revisão permitiu chegar às características dos alunos e do bom professor presentes na literatura revisada. A síntese da revisão da literatura consolidou um modelo que considera, por parte do professor, três dimensões: formação, didática e personalidade. A dimensão da formação é composta de três categorias: formação acadêmica, conhecimento e experiência. A dimensão da didática é composta de cinco categorias: planejamento, execução, estratégias de ensino, avaliação e relação com os alunos. A dimensão da personalidade não apresentou categorias. Por parte do aluno, foram consideradas as seguintes dimensões: características pessoais, nível sócio-econômico, disponibilidade para estudo, características relacionadas ao curso e relacionadas à instituição de ensino. O modelo proposto levou à elaboração de um questionário que solicitou de 347 alunos de nove cursos de Administração que nomeassem o melhor professor que tiveram ao longo do curso. Eles foram orientados a responder o questionário tendo esse professor como referência. A pesquisa quantitativa realizou a análise de *clusters*, com características dos alunos e dos bons professores, e revelou cinco tipos de bons professores: relacionais, tradicionais, acadêmicos relacionais, acadêmicos relacionais do mercado e disciplinadores. Visando à análise das trajetórias, procedeu-se a uma investigação qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores de cada tipo. A pesquisa quantitativa corroborou a tese de que não há um tipo universal de bom professor e sua principal contribuição para a literatura é apresentar os cinco tipos encontrados. Isso significa que elencar as características de bons professores só faz sentido quando se sabe de que tipo de professor se está falando.

Palavras-chave: Professor do curso de Administração. Tipos de bons professores. Trajetória dos bons professores. Alunos do ensino superior.

## ABSTRACT

This doctoral thesis has been developed with the aim of analyzing which types and trajectories of good teachers courses in Management from the perspective of their students. In order to achieve it, we build two specific objectives: to identify the types of good teachers from characteristics of Business Administration students and analyzing the trajectories of the good teachers from the dimensions of training, teaching and personality. The research sought to verify the thesis that there is a kind of universal good teacher, but different types together. Research on good teacher generally limited to pointing out their features. The theoretical foundation of this thesis addresses the teacher training college, particularly the course of administration, the primacy of research training on training in teaching graduate in Business Administration, the dimensions of teacher teaching in the classroom and review literature searches of the good teacher. This revision allowed to reach the needs of students and good teachers in the literature reviewed. The synthesis of the literature review has consolidated a model that considers, from the teacher, three dimensions: education, teaching and personality. The size of the training consists of three categories: education, knowledge and experience. The dimension of teaching consists of five categories: planning, implementation, teaching strategies, assessment and relationship with students. The personality dimension showed no categories. By the student, were considered the following dimensions: personal characteristics, socioeconomic status, availability to study characteristics related to the course and related educational institution. The proposed model led to the development of a questionnaire that asked 347 students from nine courses of Business Administration to nominate the best teacher they had throughout the course. They were asked to answer the questionnaire with this teacher as a reference. Quantitative research conducted cluster analysis, with characteristics of students and good teachers, and revealed five kinds of good teachers: relational, traditional relational scholars, academic and disciplinary relational market. In order to analyze the trajectories, we proceeded to a qualitative research using semi-structured interviews with teachers of each type. Quantitative research corroborated the thesis that there is a kind of universal good teacher and his main contribution to the literature is to present the five types found. This means that the determination of the characteristics of good teachers only makes sense when you know what kind of teacher you are talking about.

Keywords: Professor of Management. Types of good teachers. Trajectory of good teachers. Students in higher education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Dimensões e categorias de análise do bom professor.....	18
QUADRO 2 -	Características dos bons professores na dimensão formação.....	59
QUADRO 3 -	Características dos bons professores na dimensão didática, categoria planejamento.....	59
QUADRO 4 -	Características da didática dos bons professores, categoria execução..	60
QUADRO 5 -	Quadro 5: Características dos bons professores na dimensão didática, categoria estratégias de ensino .....	62
QUADRO 6 -	Características dos bons professores na dimensão didática, categoria avaliação.....	63
QUADRO 7 -	Características dos bons professores na dimensão didática, categoria relação com os alunos.....	63
QUADRO 8 -	Características da personalidade dos bons professores.....	65
QUADRO 9 -	Características dos alunos.....	71
QUADRO 10 -	Dimensões e características dos alunos e dos bons professores.....	72
QUADRO 11 -	Características das IES selecionadas conforme categoria administrativa, organização acadêmica e localização.....	78
QUADRO 12 -	Características das IES selecionadas conforme turno do curso de administração e valor da mensalidade .....	80
QUADRO 13 -	Características dos bons professores relacionadas à dimensão formação.....	84
QUADRO 14 -	Características dos bons professores relacionadas à dimensão didática.....	89
QUADRO 15 -	Características dos bons professores relacionadas à dimensão personalidade.....	90
QUADRO 16 -	Etapas da coleta de dados.....	93
QUADRO 17 -	O bom professor para cada <i>cluster</i> .....	98
QUADRO 18 -	Características do professor relacional.....	99
QUADRO 19 -	Características do professor tradicional.....	100

QUADRO 20 - Características do professor acadêmico relacional de mercado.....	101
QUADRO 21 - Características do professor disciplinador.....	103
QUADRO 22 - Características do professor acadêmico relacional .....	104
QUADRO 23 - Características dos alunos de cada <i>cluster</i> .....	105
QUADRO 24 - Características comuns aos professores relacionais.....	113
QUADRO 25 - Características comuns aos professores tradicionais.....	118
QUADRO 26 - Características comuns aos professores acadêmicos relacionais de mercado.....	124
QUADRO 27 - Características comuns aos professores disciplinadores.....	129
QUADRO 28 - Características comuns aos professores acadêmico relacionais.....	135

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Teste de confiabilidade da dimensão formação.....	83
TABELA 2	Teste de confiabilidade da dimensão formação.....	84
TABELA 3	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	85
TABELA 4	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	85
TABELA 5	Teste de confiabilidade da dimensão personalidade.....	87
TABELA 6	Teste de confiabilidade da dimensão personalidade.....	87
TABELA 7	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	87
TABELA 8	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	88
TABELA 9	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	90
TABELA 10	Teste de confiabilidade da dimensão formação.....	96
TABELA 11	Teste de confiabilidade da dimensão didática.....	96
TABELA 12	Teste de confiabilidade da dimensão personalidade.....	97
TABELA 13	Teste de confiabilidade das dimensões .....	97

## **LISTA DE SIGLAS**

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPAD - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

FACCI – Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPE - Inventário sobre Preferência de Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCDA – Programa de Capacitação Docente em Administração

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UNILESTE – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 A formação do professor universitário .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 A formação do professor do curso de Administração e o ensino na área .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 A atividade docente no ensino superior: entre a pesquisa e a docência .....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 A docência: o professor em sala de aula .....</b>	<b>39</b>
2.4.1 O planejamento .....	40
2.4.2 Estratégias de ensino aprendizagem .....	42
2.4.3 A avaliação .....	49
2.4.4 Relação professor aluno .....	52
<b>2.5 Os bons professores e suas características: uma revisão da literatura sobre o tema .....</b>	<b>53</b>
<b>2.6 Alunos do ensino superior .....</b>	<b>67</b>
<b>2.7 Categorias que compõem o perfil dos alunos e o tipo de bom professor .....</b>	<b>73</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Tipo e método de pesquisa .....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 Estratégia de pesquisa .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3 População e sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>77</b>
<b>3.4 Coleta de dados .....</b>	<b>82</b>
3.4.1 O momento quantitativo da pesquisa .....	82
3.4.2 O momento qualitativo da pesquisa .....	93
3.4.3 Esquema da coleta de dados .....	94
<b>3.5 Técnicas de análise dos dados .....</b>	<b>94</b>
<b>3.6 Limites e limitações .....</b>	<b>95</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>97</b>
<b>4.1 Tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração ...</b>	<b>98</b>
<b>4.2 As trajetórias dos bons professores considerando as dimensões de formação, didática e personalidade .....</b>	<b>107</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante os últimos doze anos, minhas atividades profissionais se concentraram na área acadêmica. Minha trajetória se iniciou em 2001 quando assumi uma disciplina voltada para a gestão de recursos humanos depois de ter concluído um curso de especialização e atuado, por pouco tempo, nessa área. Não tive qualquer tipo de formação didática antes de entrar em sala de aula e me guiei por instinto e por lembranças de minha mãe enquanto professora.

Depois de um ano me dedicando à docência fui convidada a assumir a coordenação do curso de Administração, cargo que ocupei por pouco mais de um ano. Em seguida, assumi uma diretoria de uma nova área, a de relações institucionais, que estava sendo criada na mesma instituição de ensino superior em que já atuava. Um ano depois, ao pedir para voltar para a área acadêmica, passei a trabalhar como diretora de duas faculdades isoladas, pertencentes à mesma mantenedora, que oferecem 10 cursos de graduação, dentre eles o de Administração. A atuação em sala de aula passou a se resumir a poucas horas semanais, mas continuou sendo minha paixão. Acompanhando professores, coordenadores de curso e alunos, enquanto diretora, me vi em uma busca constante pelo aprimoramento do processo de ensino e aprendizado, o que me fez inclusive me reinventar como docente. Essa busca me levou a questionamentos acerca do professor, elemento central desse processo. Como saber qual professor será melhor para uma turma? Existe um professor adequado? Se existe, ele pode ser assim considerado em qualquer turma? Com todos os alunos? Em qualquer instituição? O que fez com que ele se tornasse um bom professor para aquela turma?

Participei de dezenas, talvez mais de uma centena de processos de seleção de docentes e não foram raras as vezes em que vi um professor se sair muito bem em um processo de seleção e não ser bem visto pelos alunos em sala de aula. Vivenciei também situações em que um docente foi bem avaliado por diversas turmas e posteriormente, para minha surpresa, foi considerado ruim por outro grupo de alunos. Tais vivências me chamaram a atenção para esse profissional, o professor, elemento de significativa relevância no processo de ensino e aprendizagem, que acabou se tornando o elemento central dessa tese de doutorado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera que o professor é o elemento fundamental na execução das propostas pedagógicas nas instituições de ensino superior (IES) e cabe a ele criar situações de aprendizagem que contribuam para a vida dos alunos. A LDB determina ainda que os docentes do ensino superior devem ser preparados para exercer suas atividades em programas de pós-graduação, preferencialmente mestrado ou doutorado. Além de a LDB deixar claro que a titulação é importante ao professor

universitário, outros mecanismos avaliam indiretamente esse profissional. Destaca-se aqui a Avaliação Institucional feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de garantir a qualidade da educação superior. Esta Avaliação é composta pela Auto-avaliação, realizada pelas próprias instituições de ensino superior (IES) e pela Avaliação Externa, feita por comissões designadas pelo INEP. Em ambas, o professor é objeto de avaliação, analisado pela sua titulação, experiência e publicações. O mesmo acontece na Avaliação dos Cursos de Graduação, também de responsabilidade do INEP, a partir da qual os cursos superiores obtêm autorização para funcionamento ou reconhecimento.

A titulação docente, considerada uma das formas de avaliar a qualidade do professor, deve ser obtida, como afirmado, principalmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, muitos desses programas têm um foco maior na formação de pesquisadores do que na formação de docentes. O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior está organizado a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Essa perspectiva concebe a docência como atividade para a qual basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para que o professor desempenhe sua atividade de docente com qualidade.

Aqueles que atuam na docência em IES, entretanto, percebem ou ao menos questionam se os programas de pós-graduação *stricto sensu* são capazes, realmente, de formar o professor para atuar em sala de aula, ou, pelo menos, de formar um bom professor. Os doze anos de atuação acadêmica da autora dessa pesquisa, tanto em sala de aula, quanto na coordenação de curso e na direção de IES, reforçam essa dúvida e levantam o interesse pelo estudo acerca do bom professor, profissional responsável por suscitar o interesse e/ou, ao menos, a dedicação dos alunos. O termo bom professor, no singular, é, entretanto, inadequado se considerado literalmente, já que essa pesquisa defende a tese de que não há um perfil universal de bom professor. Procurou-se demonstrá-la buscando os diferentes tipos dos bons professores de acordo com a avaliação dos alunos de Administração, e analisar a trajetória de alguns professores de cada um desses tipos.

Para elaborar o referencial teórico, foi feita uma revisão da literatura, a partir da leitura de artigos, livros, teses e dissertações acerca do professor, da didática e do bom professor. Um ponto positivo observado foi que a preocupação com a formação dos docentes de Administração ganhou corpo, nos últimos anos. Nesse sentido, destacam-se as ações e políticas da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A ANPAD criou, no início dos anos 2000, a Coordenadoria do Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA), na estrutura organizacional da ANPAD, visando à qualificação do corpo docente do ensino de graduação. O PCDA tinha como meta principal melhorar o ensino de Administração (FISCHER, 2005).

Já a CAPES lançou, em 2008, o edital do Pró-Administração, o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração. O Pró-Administração tem como objetivo incentivar, no Brasil, a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração (CAPES, 2008). Essa tese de doutorado deve a sua realização à iniciativa do Pró-Administração, visto que seu orientador coordena projeto sobre o tema.

A coordenação do Pró-Administração compete à Diretoria de Programas e Bolsas, da Capes, por meio do Núcleo de Gestão do Pró-Administração, composto por, pelo menos, seis membros, sendo dois representantes da CAPES, dois da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, um da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e o Coordenador de Área na CAPES. Assim, tem-se a participação não só da CAPES, mas também da ANGRAD e da ANPAD.

Percebeu-se que, embora tenha crescido o interesse pelo tema da capacitação do docente do ensino superior, as pesquisas sobre o bom professor se limitam a elencar as características dos bons professores, como as realizadas por Chaui (2001), Cataldi (2004), Zabalza (2004), Marsh et.al. (1998), Das (1996), Snadden (1996), Silva e Hernandez (2008), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Cunha (2009), Bullentini (2006), Beishuizen (2001), Pachane (2012), Desai, Damewood e Jones (2001), Nunes e Helfer (2009). As características elencadas mostram um perfil universal. Mesmo quando apontam o público que associa tais características ao bom professor (em geral alunos e, algumas vezes, colegas professores), não há a correlação entre as características do público pesquisado às do bom professor.

A tese que orientou a elaboração desse trabalho considera que não existe um tipo universal, mas tipos de bom professor. Não foi encontrada na literatura nenhuma proposição de quais sejam os tipos de bom professor. Com este trabalho, espera-se ter contribuído para minimizar essa lacuna e orientar novos estudos.

Partiu-se da premissa de que a avaliação de bom professor deve ser feita pelo aluno, visto que o trabalho do docente em sala de aula exige interação com ele, o maior interessado no processo de aprendizagem. Isso dito, caracterizar bons professores universitários exige

relacionar suas características com as do aluno. Bons professores para determinados grupos de alunos podem ser mal avaliados por outro grupo discente com características diferentes. A opção metodológica foi orientada para levar em consideração o perfil do aluno na composição dos tipos de bom professor. Acredita-se que essa postura se baseia no pressuposto de que o bom professor o é para um determinado público. Falar dele sem apresentar quem assim o considera reforça a ideia de que existe um tipo universal de bom professor, o que é refutado nesse tese.

Pesquisas que partiram da ótica do aluno para definir o bom professor (PACHANE, 2012; CUNHA, 2009; SILVA, HERNANDES, 2008; FEITOZA, CORNELSEN, VALENTE, 2007; BULLENTINI, 2006; MALM, LOFGREN, 2006; BEISHUIZEN, 2001; MARSH *et. al.*, 1998; DAS, 1996; SNADDEN, 1996), também levam à conclusão de que há um bom professor para qualquer tipo de aluno, ou seja, um conceito de bom professor universal. Há ainda os estudos de Nunes e Helfer (2009), e de Desai, Damewood e Jones (2001), nos quais o bom professor é assim definido por docentes e discentes, que caem no mesmo equívoco, ao qual se contrapõe a tese aqui defendida.

Diante destas colocações é que se desenvolveu esta pesquisa cujo problema investigado é: quais são os tipos e as trajetórias de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos? Considera-se aqui que o tipo é formado pelo conjunto de características, é uma classe, ou seja, um conjunto de bons professores que possuem características em comum.

Assim, tem-se como objetivo geral analisar quais são os tipos e trajetórias de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos. A trajetória se mostrou um caminho a ser seguido por se complementar a análise estatística com dados qualitativos acerca dos bons professores que considerem seu contexto, as circunstâncias que interferem em sua forma de ser, de agir e de encarar a docência.

No intuito de responder o problema de pesquisa foram traçados dois objetivos específicos:

- a. identificar os tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração;
- b. analisar as trajetórias dos bons professores a partir das dimensões de formação, didática e personalidade.

Estes objetivos, como dito, pressupõem a tese que investigou-se nesse trabalho: não há um tipo universal de bom professor. Procura-se demonstrá-la apresentando os diferentes tipos e trajetórias dos bons professores de acordo com a avaliação dos alunos de Administração. A

qualidade de ser bom professor não é algo que lhe pertence, como ser um bom pesquisador ou um bom cirurgião ou, ainda, um bom analista de investimentos. O bom professor é um bom professor para um grupo que assim o avalia. A profissão docente é uma profissão relacional, exercida com base no relacionamento com os alunos.

Considerou-se que o conhecimento sobre os tipos e as trajetórias do bom professor pode ser importante para aperfeiçoar a sua formação. Tal perspectiva justificou a primeira parte do referencial teórico: a formação do professor universitário. Reconhecendo a primazia da formação do pesquisador sobre a do professor, considerou-se relevante abordar o ato docente do professor em sala de aula. A revisão da literatura sobre a didática do ensino superior permitiu consolidar quatro categorias, posteriormente utilizadas na classificação da variável didática: o planejamento, as estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação e a relação-professor aluno. Já a revisão da literatura sobre o bom professor, além de permitir o reconhecimento da lacuna de que as pesquisas não apresentam tipos diferentes de bons professores, possibilitou listar e classificar as características dos bons professores encontradas nas pesquisas.

Uma vez assumida a premissa de que todo professor é considerado bom professor para um determinado aluno, buscou-se, nos artigos sobre o bom professor que apontam o aluno como o sujeito da avaliação, levantar as características dos alunos que avaliaram seus professores como excelentes. Essa revisão da literatura permitiu listar e classificar as características dos alunos que seriam levadas em consideração na pesquisa.

A síntese da revisão da literatura sobre a formação do professor universitário, sobre a didática do ensino superior e sobre o bom professor consolidou um modelo cujas variáveis embasaram o questionário utilizado na pesquisa (Quadro 1).

**Quadro 1- dimensões e categorias de análise do bom professor**

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>
Formação	Formação Acadêmica Conhecimento Experiência
Didática	Planejamento Execução Estratégias de Ensino Avaliação Relação com os alunos
Personalidade	-

Fonte: elaborado pela autora

Esse modelo considera, por parte do professor, três dimensões: formação, didática e personalidade. A dimensão da formação é composta de três categorias: formação acadêmica, conhecimento e experiência. A dimensão da didática é composta de cinco categorias: planejamento, execução, estratégias de ensino, avaliação e relação com os alunos. A dimensão da personalidade não apresentou categorias.

Por parte do aluno, a revisão das pesquisas complementada pela experiência da autora apontou as seguintes dimensões: características pessoais, nível sócio-econômico, disponibilidade para estudo, características relacionadas ao curso e características relacionadas à instituição de ensino. As características de cada dimensão não foram agrupadas em categorias. Cada uma delas constitui uma variável.

A fundamentação teórica dessa tese aborda, portanto, a formação do docente universitário, em particular o professor do curso de Administração, a primazia da formação em pesquisa sobre a formação didática na pós-graduação em Administração, as dimensões da didática do professor em sala de aula e a revisão de literatura sobre as pesquisas relativas ao bom professor. Essa revisão permitiu o levantamento das características dos bons professores e dos alunos de acordo com as pesquisas estudadas.

Tais características foram classificadas em dimensões e categorias que permitiram a construção do instrumento de pesquisa e sua validação, detalhadamente descritas no terceiro capítulo, da metodologia. A elaboração do questionário e a escolha do método para tratamento dos dados orientou-se epistemologicamente por duas premissas. A primeira considerou que pode haver diferentes tipos de bons professores. A segunda levou em consideração que o modelo de investigação não poderia desconsiderar o aluno que avalia o bom professor. Tais pressupostos levaram à escolha de uma estratégia quantitativa, pela qual se poderia rodar uma análise de *clusters*. Se a tese de que existem diferentes tipos de bons professores fosse correta, o tratamento estatístico permitiria encontrá-los. Coerentemente, as características demográficas do aluno respondente ao questionário foram incluídas na análise de *clusters*.

O questionário solicitou do aluno que nomeasse o melhor professor que tivera ao longo do curso de Administração. Ele foi orientado a responder o questionário tendo esse professor como referência. Tal procedimento permitiu que fossem identificados, para cada *cluster*, os nomes dos professores que dele faziam parte, ainda que de nove instituições diferentes. De posse dos nomes, procedeu-se à segunda parte da pesquisa, de caráter qualitativo, atendendo a uma solicitação da banca de qualificação da tese, quando da avaliação do projeto de pesquisa. Nessa etapa, foram realizadas entrevistas com representantes de cada *cluster*.

Na parte quantitativa, buscou-se conhecer os tipos de bons professores. Na parte qualitativa, procurou-se conhecer as trajetórias de representantes de cada *cluster*. Os termos “tipo” e “trajetória” se relacionam, respectivamente, aos momentos quantitativo e qualitativo da pesquisa. A análise dos dados, quarto capítulo, apresenta separadamente os dados advindos da análise estatística (tipos de bons professores) e os dados extraídos das entrevistas (trajetórias dos bons professores de cada tipo). O último capítulo apresenta as considerações finais, resgatando os principais achados da pesquisa e propondo novas pesquisas a partir das descobertas realizadas.

Considera-se que, a partir dos resultados desta pesquisa, será possível repensar a possibilidade de formação do bom professor e elaborar uma avaliação de desempenho do docente do curso de Administração que considere as características relacionadas aos tipos de bom professor.

Este trabalho de pesquisa está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo, este, trata do contexto da pesquisa, apresentando também o problema a ser investigado, o viés epistemológico, a justificativa teórica e prática, os objetivos gerais e os específicos. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, que trata da docência e das atividades do professor, da formação do docente do ensino superior, da prática pedagógica e estratégias de ensino aprendizagem, das características do bom professor e dos alunos do curso superior. O terceiro apresenta a metodologia utilizada para a realização do estudo e no quarto estão os resultados da pesquisa, organizados a partir dos objetivos específicos definidos. O quinto capítulo trata das considerações finais, que incluem a síntese da investigação realizada e a proposição de novos estudos. Além dos capítulos citados são apresentadas as referências que substanciaram essa pesquisa e os apêndices, que podem ser consultados para um melhor entendimento do trabalho realizado.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata da fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa. Primeiramente foi tratada a formação do professor universitário para, em seguida, abordar as atividades desenvolvidas pelos professores do ensino superior que passam, dentre outras, pela pesquisa e pela docência. Apesar da pluralidade de atividades relacionadas ao professor, esta pesquisa tem como foco a docência, ou seja, o professor em sala de aula, o que é tratado na terceira seção deste capítulo. Logo em seguida apresenta-se uma análise acerca da bibliografia existente sobre os bons professores, que é concluída com uma síntese das características dos bons professores apontadas nas pesquisas sobre o tema. Observou-se, a partir da revisão de literatura, que as pesquisas se limitam a apresentar as características dos bons professores. A soma dessas características, ou pelo menos aquelas mais frequentes, dá a entender que existe um perfil universal de bom professor. A tese é a de que há tipos de bons professores. A quinta seção trata dos alunos do curso superior, cujas características são também apresentadas, uma vez que não existe bom professor a não ser para o aluno. Trata-se de uma qualidade atribuída pelo aluno, que não pertence ao professor, em última análise. Por fim, apresenta-se o modelo desta pesquisa, elaborado pela autora a partir da literatura pesquisada, que foi submetido a um pré-teste antes da coleta definitiva dos dados.

### 2.1 A formação do professor universitário

Uma pesquisa realizada por André (2009) retrata que houve avanço no interesse pelo tema formação de professores. Nos anos 1990, as teses e dissertações que tratam do tema representavam 6% dos trabalhos da área de educação, enquanto na década de 2000 esse percentual já passou para 14%. Entretanto, a formação do professor universitário é uma questão complexa que, apesar de alguns esforços, ainda é pouco abordada, visto que a maioria das pesquisas existentes (ANDRÉ, 2009; BAILLAUQUÈS, 2001; BRITO, 2009; CHARLIER, 2001; PERRENOUD *et.al.*, 2001; PIVETTA, ISAIA, 2008, dentre outras) se referem a professores de ensino fundamental ou médio, mas não a docentes universitários. Acontece que não só as características dos estudantes e dos conteúdos são específicas na universidade como também, segundo Surghi (1999), existe a consideração e uma autoconsideração do docente universitário como alguém diferente do resto dos docentes.

A formação do professor é um processo no qual ele reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la (ABRAMOWICZ, 2002). Nesse processo de formação, o professor constrói seu conhecimento e se constitui como sujeito ativo em sua prática.

No Brasil a preocupação com a formação do professor surgiu em 1934, na Universidade de São Paulo, com a iniciação dos cursos de licenciatura voltados para oferecer, aos bacharéis de várias áreas, os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Até a década de 1970, praticamente só se exigia do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Essa situação fundamentava-se na crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar, principalmente porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas. A idéia de que a docência exige capacitação própria e específica e de que esta não se restringe a um diploma de bacharel ou ao exercício de uma profissão, é recente (MASETTO, 1998).

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes.

A formação de docentes recebe nomes diversos e abordagem mais ampla ou menos, dependendo dos autores. Brito (2009), Pimenta e Anastasiou (2008), Goergen e Saviani (1998) e Baillauquès (2001) usam o termo formação, tratando principalmente da formação acadêmica, mas também da experiência do docente. Charlier (2001) trata os mesmos aspectos com o nome de qualificação e Cury (2009) usa os termos qualificação e profissionalização.

O exercício da docência exige formação profissional com conhecimentos específicos ou obtenção de habilidades vinculadas à atividade para melhorar sua qualidade. A LDB determina que pelo menos um terço dos docentes de uma IES deve ser composto por mestres e doutores (BRASIL, 1996). O instrumento de avaliação dos cursos de graduação especifica que, para obter a nota três em uma escala que varia de 1 a 5, as IES devem ter mais de 30% e menos de 50% do seu quadro de docentes mestres e doutores. Para obter a nota máxima o percentual sobe para 75% (MEC, 2012). Partindo dessa questão, é necessário analisar a formação dos professores universitários. A formação do professor é condição necessária para que ele possa ser inserido em uma instituição, instituição que, por sua vez, assegura a sua existência profissional (NASCIMENTO, 2000).

Como mencionado na LDB (BRASIL, 1996), a preparação do profissional para o exercício do magistério superior no Brasil deverá ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Percebe-se, portanto, que a LDB não menciona o processo de formação para a docência no ensino superior, mas apenas uma preparação, ou condição mínima, para o exercício do magistério. Essa preparação se resume à titulação acadêmica podendo ser inclusive substituída pelo notório saber, o que consolida a idéia de que para ser professor universitário basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo. Verifica-se ainda que, ao determinar que a formação do professor universitário devia ser feita, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado, a legislação não exclui os docentes preparados em cursos de especialização. Há no Brasil, em 2013, 80 cursos de mestrado na área de administração, sendo 26 mestrados profissionais e 54 acadêmicos, e 32 programas de doutorado (MEC, 2013).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, cursos de mestrado e doutorado, que se tornaram a principal fonte de formação dos docentes universitários, não enfatizam, nos seus currículos, a formação para a docência, somente privilegiam os saberes relativos à pesquisa (RAMALHO, 2007; CUNHA, 2001).

Além do foco na pesquisa, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da especialização num determinado recorte do conhecimento. Nessa perspectiva, há o pressuposto de que a docência universitária é uma atividade científica e basta o domínio do conhecimento específico para que se cumpram seus objetivos. Apesar de não negar a formação de professores como investigadores especialistas, nem a importância da investigação como parte da função do docente universitário, Cunha (2001, p. 45) chama a atenção para as implicações que há no fato desta formação estar centrada na pesquisa:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

Os próprios estudantes de pós-graduação que, legalmente, estão habilitados ao exercício da docência, muitas vezes não se sentem preparados para tal. Uma pesquisa realizada por Macedo, Paula e Torres (1998), com estudantes de pós-graduação da USP, revelou que eles se sentiam despreparados pedagogicamente para a docência e que esta seria a principal crítica que fazem à sua própria formação. Devido à falta de experiência e formação

inadequada os pós-graduandos, ao ingressarem em atividades de ensino, acabam por reproduzir o sistema pedagógico vigente, não contribuindo para a renovação do processo educacional.

Para reduzir esse problema, já que a docência é considerada uma atividade especializada que tem seu campo próprio de conhecimentos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, em 2002, determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de mestrado acadêmico e de doutorado sob a sua tutela. Embora em alguns cursos não exista a supervisão do trabalho do professor estagiário, jogado à sala de aula como uma pessoa à piscina sem saber nadar, o estágio docente constitui iniciativa louvável quando utilizado como meio de aprendizagem, o que também não é raro.

Assim, como os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e não têm como exigência a formação pedagógica de professores, a formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Não há uma regulamentação da formação do professor universitário como ocorre nos casos dos professores dos ensinos fundamental e médio.

Pimenta e Anastasiou (2008) observam que a formação atualmente oferecida nos cursos de pós-graduação, que está voltada para a pesquisa, não oferece aos docentes os conhecimentos necessários à atividade de ensinar. Algumas diferenças entre a pesquisa e o ensino são apontadas pelas autoras considerando cinco variáveis: sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, conhecimentos e método. Primeiramente, no que diz respeito aos sujeitos envolvidos, na pesquisa o trabalho normalmente é desenvolvido individualmente enquanto no ensino o professor está constantemente envolvido com outros sujeitos como alunos, chefes e colegas docentes, dentre outros.

Com relação ao tempo, este normalmente pode ser alterado na pesquisa, desde que justificado, enquanto o processo de ensino precisa se adequar ao período letivo, dispondo portanto o docente de menos flexibilidade no último caso. Em se tratando dos resultados obtidos, na pesquisa eles dizem respeito aos conhecimentos gerados sobre o tema proposto que podem levar à confirmação ou não da teoria existente. Já o ensino deve proporcionar, como resultado, a aprendizagem por meio de novas elaborações e novas sínteses. Quanto ao conhecimento, nas atividades de pesquisa ele se constitui em novas propostas de trabalho enquanto no ensino trata-se em geral com o conhecimento já existente.

No que diz respeito ao método, na pesquisa este é definido ao se propor o problema e depende do objeto e do campo do conhecimento, enquanto no ensino depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de conhecimentos didáticos do professor. Assim, tem-se que um pesquisador reconhecido, que produz acréscimos significativos às concepções teóricas existentes, não tem necessariamente um bom desempenho pedagógico e, assim sendo, os programas de pós-graduação, ao focarem na formação do pesquisador, não oferecem necessariamente a melhoria na qualidade docente.

O ensino, nesse modelo de formação voltado para a pesquisa, acaba por ficar em segundo plano, chegando mesmo a ser considerado um fardo, ou um compromisso a cumprir pelo pesquisador, que não tem como se livrar de tal obrigação (a não ser que tenha um bolsista ou um doutorando a quem delegar a tarefa de docente em troca de um estágio).

Desta forma, constata-se que os cursos de formação, em nível de pós-graduação, se voltados exclusiva ou principalmente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades dos professores relacionadas às atividades de docência. Ou seja, esses cursos oferecem aos professores a titulação que, entretanto, não lhes confere necessariamente a competência para ensinar com qualidade. Há ainda os cursos de pós-graduação que, embora legalmente ofereçam a possibilidade de exercer a atividade docente, privilegiam em seu currículo o aprofundamento do conhecimento em sua área, concentrando-se no domínio de campos específicos do saber. Porém, para a docência, não bastam esses saberes; a formação didático-pedagógica do professor universitário é necessária.

Não se trata, como diz Fernandes (1998, p.97):

[...] de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior e tem na pesquisa seu alicerce principal é reforçado, segundo Zanchet, Carreño e Rodrigues (2008), tanto pelos planos de carreira das instituições quanto pelos órgãos governamentais, que centram o parâmetro de qualidade dos cursos de pós-graduação na titulação dos docentes, nas publicações e nas pesquisas realizadas. Não se afirma aqui que essa perspectiva de formação focada na pesquisa não seja importante, mas que ela precisa ser, também, analisada a partir de um olhar crítico.

De maneira geral, pelo que foi mencionado até aqui, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido focada na pesquisa e no

conhecimento aprofundado do campo científico da disciplina a ser ensinada. Neste último caso, a formação muitas vezes decorre de um conhecimento prático, a partir do exercício profissional, ou de um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico. Mas pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, é possível inferir que a graduação tem sido mantida por docentes titulados, ou com experiência de mercado, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação para a docência. A lógica que predomina é a de que o profissional que atua na universidade precisa preocupar-se, apenas, com as questões específicas referentes à sua área do conhecimento. Essa situação gera um perfil de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entretanto, ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, também, a apropriação de conhecimentos que o ajudam a ensinar.

Perrenoud *et.al.* (2001) afirmam que a formação de docentes é, ou pelo menos deveria ser, a preocupação central dos programas e dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal ao ensino superior. De acordo com André (2009), é na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para poder construir um conhecimento especializado. Segundo Negrine (1997), esta etapa inicial caracteriza-se como sendo aquela que, do ponto de vista acadêmico, credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão do curso de licenciatura ou bacharelado. Desta forma, a formação inicial do professor do curso de administração ocorre em cursos de licenciatura e em bacharelados, já que não há apenas administradores atuando no curso. Este fato permite afirmar que, dentre os professores de administração, apenas os que passaram pelos cursos de licenciatura tiveram, em sua formação inicial, uma preparação para a docência.

A formação inicial engloba um amplo processo que modela o profissional, dando-lhe condições para renovar sua profissão e o próprio ambiente escolar. Essa formação inicial é que permite a uma categoria o exercício profissional (CURY, 2009). É necessário haver boas políticas para que a formação inicial dos professores lhes assegure as competências de que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional (MARCELO, 2009). A sociedade necessita de bons professores, cuja prática obedeça aos modelos profissionais de excelência que assegurem o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender.

A formação continuada permite que o docente vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele próprio gerou a fim de se tornar um investigador capaz de rever sua

prática, conferir-lhe novos significados de forma a ocupar maior espaço e compreender as mudanças que o atingem (CURY, 2009). Tanto nos cursos de especialização *lato sensu* quanto nos cursos de mestrado e doutorado, *stricto sensu*, essa tarefa de formação continuada do docente, num primeiro momento, é atribuída aos profissionais da educação, que trabalham com a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Esta disciplina com programas variados e flexíveis pode ser incluída em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Os conteúdos desenvolvidos podem contemplar as concepções de educação, a universidade, o ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação da aprendizagem ou ainda a relação entre educação e sociedade.

Por parte dos alunos, a disciplina muitas vezes é procurada como uma espécie de contribuição restrita ao âmbito técnico de como preparar aulas, ministrá-las ou como elaborar avaliações, privilegiando a racionalidade cognitivo-instrumental (LEITE *et al.*, 1998). Pode-se dizer que há uma dicotomia entre as aulas de conteúdo técnico e aquelas de abordagem teórica crítica sobre as concepções e o papel da educação na sociedade.

Os cursos de Metodologia do Ensino Superior, sem dúvida, representam um esforço na formação de professores, mas nem sempre atingem seus objetivos tanto quantitativamente como qualitativamente. Como apontou Berbel (1994) em estudo sobre a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, esta não possui uma estrutura teórica capaz de conferir-lhe para lhe dar sustentação sólida que possa garantir-lhe uma maior efetividade em relação aos objetivos deste nível de ensino.

Uma pesquisa realizada por Teixeira (2011) com egressos do mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Administração da PUC Minas (PPGA) revelou que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, obrigatória no mestrado acadêmico e no doutorado e ofertada com 45 horas, passou por significativas mudanças de forma a se adequar às necessidades e reclamações apontadas pelos alunos. As mudanças ocorreram em consequência das queixas dos alunos ao colegiado do Programa, a partir do segundo ano da disciplina.

Originalmente, a disciplina era dividida em 30 horas ministradas por um professor da Pós-graduação em Educação da PUC Minas e 15 horas assumidas por docentes do PPGA, com foco para métodos didáticos usados especificamente em cursos de Administração. O primeiro professor foi capaz de conjugar a reflexão sobre a educação com o preparo para a atividade de docência. A pesquisa de Teixeira (2011) revela que os alunos gostaram muito da disciplina. Mas esse professor se licenciou e foi substituído por outro, designado pelo Mestrado em Educação, que ao contrário do primeiro não agradou aos alunos. Eles se

queixaram ao colegiado do fato de o professor ter um enfoque demasiadamente sociológico da educação. Muitos alunos estavam iniciando suas carreiras como professores, outros passavam por processos seletivos para dar aulas em faculdades de Administração. A demanda imediata era para não apenas compreender a educação, mas também saber como fazer um plano de ensino, como preparar uma aula, como fazer uma prova e como lidar com a gestão em sala de aula. Esses temas não foram abordados pelo professor em favor de uma visão crítica da educação e de seu papel no contexto sociopolítico do país. Por causa disso, os alunos reclamaram oficialmente ao Colegiado.

A partir de então, consideradas as dificuldades de se buscar um professor de outro Programa com disponibilidade e interesse em lecionar no Programa de Administração, o Colegiado resolveu assumir as 45 horas-aula da disciplina, convidando um professor do próprio Programa. Esse professor, estimulado pela oferta do Edital da Capes, denominado Pró-Administração, de incentivo à formação de grupos de pesquisa com foco no ensino da Administração, assumiu a disciplina e a organizou a partir de duas dimensões do ensino universitário: a sala de aula e a orientação de monografias. A disciplina teve como propósito permitir a compreensão do fenômeno sala de aula, a partir dos três elementos que compõem a atividade de ensino: planejamento, execução e avaliação. Buscou ainda capacitar o aluno a orientar um trabalho monográfico, em seus aspectos formais.

Os programas de formação continuada, segundo André (2009), possibilitam o crescimento profissional e a atualização dos conhecimentos dos professores. A formação continuada inclui diferentes ações, como seminários, palestras, cursos, congressos, orientações técnicas, estudos individuais. Desse modo, essas ações são capazes de despertar nos professores uma reflexão crítica sobre sua prática auxiliando-os em sua atuação como profissionais de forma mais alinhada.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), a formação continuada deve contemplar vários aspectos da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Mas as autoras não desconsideram a importância da formação inicial e afirmam, inclusive, que ela é o meio mais direto para o exercício da profissão.

Três razões contribuem para que a formação pedagógica do professor universitário não receba o destaque necessário. A primeira diz respeito à ênfase na formação de pesquisadores dada pelos cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Há de se tomar o cuidado de não generalizar a ideia de que em todos os cursos de mestrado e doutorado não existe a preocupação com a formação pedagógica de docentes, mas sabe-se também que essas

situações são raras e tímidas, principalmente por que o modelo de avaliação da pós-graduação vigente não leva em consideração, ou não tem como prioridade, esse aspecto da formação.

Em segundo lugar está a questão dos critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, que se concentram, principalmente, na produção científica dos professores.

A terceira razão é a inexistência de uma legislação que exija ou pelo menos estimule a formação pedagógica dos docentes do ensino superior. É importante observar, também, que o título de mestre ou doutor não é requisito obrigatório, pois apesar de a LDB destacar a preferência de titulação para o cargo de docente, ela admite também a formação em pós-graduação *lato sensu*, na qual exige-se o ensino da metodologia científica mas não há obrigatoriedade quanto ao conteúdo de metodologia do ensino superior. No entanto, vale lembrar que esse é um requisito legal, e pode ser complementado por outras exigências impostas pela própria instituição contratante.

A atividade docente tem início em diferentes caminhos, com diferentes histórias, aspirações e expectativas. Inicialmente não estabelece diferenciação entre a especialidade da disciplina e a sua didática e, conseqüentemente não realiza a transposição didática dos conteúdos para a produção do saber dos alunos (PIVETTA, ISAIA, 2008). O exercício desta docência se dá fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que lhe são colocados como balizadores de seus fazeres.

Professores pesquisados por Grillo e Mattei (2005), questionados sobre o que seria necessário saber para ensinar, reforçaram fortemente o conhecimento específico das matérias que ensinam. No entanto, esse conhecimento não tem se mostrado suficiente e nem vem garantir o alcance dos objetivos da aprendizagem. É o eixo pedagógico, que reúne saberes próprios da profissão (ideias pedagógicas, questões específicas relacionadas à visão de homem, de mundo e de sociedade; conhecimentos sobre o sistema escolar e sua gestão), o que caracteriza, verdadeiramente, a profissão de professor.

Embora de maneira geral, haja reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas também os saberes pedagógicos e didáticos, na realidade, o que se observa e é apontado por Behrens (1998) é uma falta de valorização da docência competente na carreira universitária. O que se valoriza é a titulação, a pesquisa e a produção científica. Não há em geral preocupação com a qualidade do ensino que o docente oferece à comunidade estudantil.

A formação do professor do ensino superior é de responsabilidade das universidades, mas, apesar de serem responsáveis pelos programas de pós-graduação, ao que tudo indica, na

prática, a maioria das instituições ainda não assumiu como sua tarefa a qualificação pedagógica de seu corpo docente. Analisada a formação do professor de forma geral, cabem considerações sobre a formação do professor do curso de Administração, que, por ser uma ciência social aplicada, envolve conhecimentos teóricos e práticos.

## **2.2 A formação do professor do curso de Administração e o ensino na área**

Partindo da formação do professor universitário para a formação do professor do curso de Administração, verifica-se que ainda são escassas as discussões a respeito. Os professores dos cursos de graduação em Administração vivem desafios, riscose tensões cada vez mais acentuados, considerando as transformações do ensino superior no Brasil e no mundo. Os docentes dessa área têm grande diversidade de formação, atuando em instituições públicas e privadas, em capitais e no interior do país, em universidades e faculdades. A expressiva maioria não tem formação pós-graduada e fragmenta sua atuação em mais de uma instituição (FISCHER; SILVA, 2007).

Apesar da escassez, as discussões acerca da formação de professores para os cursos de Administração não são recentes. Bresser-Pereira (1968), há mais de quatro décadas destacou a importância da questão. Segundo o autor, se o mais importante para a boa qualidade de ensino são os professores, todas as medidas tomadas para melhorar a qualidade do ensino de Administração só terão sentido se tiverem como base um programa intenso de formação de professores. Não é possível inventar professores, é preciso treiná-los. Mas como treinar professores brasileiros de administração de empresas? Bresser-Pereira (1968) trata três alternativas: treiná-los nas próprias escolas em que vão ensinar; treiná-los nos Estados Unidos ou na Europa; estabelecer um centro nacional de treinamento de professores de administração de empresas no Brasil.

Estas três alternativas podem, naturalmente, ser conjugadas. O treinamento do professor na própria escola poderá, naturalmente, ocorrer enquanto ele é aluno. Uma parcela dos professores originar-se-á do próprio curso de graduação em administração da escola e terá, assim, realizada a primeira parte do treinamento na própria escola. Entretanto, é preciso considerar o caso das escolas brasileiras de administração, que não possuem corpo docente de tempo integral, e o corpo docente existente sofre limitações sérias do ponto de vista de treinamento, de forma que não se pode pensar na possibilidade de elas mesmas realizarem o treinamento de seus professores (BRESSER-PEREIRA, 1968). Assim, o máximo que poderá ocorrer, na perspectiva de um plano de treinamento, é que este tenha início na própria escola.

A segunda alternativa proposta pelo autor se justificava pela escassez de programas de mestrado e doutorado no Brasil, o que levava, à época, à necessidade de realizar este tipo de curso no exterior. Recentemente este processo sofreu uma modificação. O mestrado em administração pode ser obtido agora no Brasil, em instituições que possuem um curso de Pós-Graduação na área. O que Brassier-Pereira (1968) trata como centro de treinamento de professores de Administração é a oferta, em uma IES brasileira, de programas de mestrado e doutorado, o que, na perspectiva deste estudo, não é suficiente para garantir uma sólida formação docente enquanto esses programas tiverem como foco o domínio de conteúdo e a pesquisa e não a formação pedagógica, que completaria os dois aspectos anteriormente citados.

A preocupação com a formação dos docentes de Administração ganhou corpo, nos últimos anos, com ações e políticas da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A ANPAD, criou, no início dos anos 2000, a Coordenadoria do Programa de Capacitação Docente em Administração (PCDA), na estrutura organizacional da ANPAD, para implementar o Programa de Capacitação Docente em Administração, em nível de especialização, visando à qualificação do corpo docente do ensino de graduação. O PCDA tinha como meta principal melhorar o ensino de Administração. O programa tinha como público-alvo mestrandos, doutorandos e professores de pós-graduação e partia do princípio de que a melhor qualidade de ensino pode ser atingida se o professor for mais bem capacitado para o exercício da docência (FISCHER, 2005).

O PCDA compreendia projetos e atividades que articulam graduação e pós-graduação; *stricto e lato sensu*; pesquisa, ensino e difusão, sendo um programa de apoio à formação e requalificação docente. O programa está respaldado pelo Plano Nacional de Pós-graduação 2005/2010 e foi uma resposta da área à política de integração entre a pós-graduação e a graduação (FISCHER, 2005). Foi compartilhado, inicialmente, em sua fase de implantação, por cinco instituições de ensino (UFRGS, UFBA, EBAPE, EAESP e PUC/MG), e aberto posteriormente para diversas IES.

Como um programa de Educação Continuada para qualificação e requalificação de professores de Administração, o PCDA foi constituído por mestrados em Ensino de Administração (interinstitucionais), com módulos didáticos; orientação de mestrados e doutorados à docência, por meio de disciplinas e atividades de formação docente, integrantes

dos currículos desses cursos; cursos de especialização, com ênfase em áreas de conteúdo e didática de Administração, presenciais e a distância; oficinas de capacitação docente, com simulação de ensino e microexperiências orientadas por modelo de competência docente; e estágios docentes e monitoria em escolas de Administração.

A CAPES lançou, em 2008, o edital do Pró-Administração, o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Administração. O Pró-Administração tem como objetivo incentivar, no Brasil, a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração (CAPES, 2008). A expectativa é que o Pró-Administração contribua para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, por meio da análise das prioridades e das competências existentes visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração e Gestão. São metas do Pró-Administração (CAPES, 2008):

a. contribuir para o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* das Áreas de Administração, Gestão e Sustentabilidade no Brasil;

b. estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país, voltadas a temas estratégicos, qualidade de ensino em graduação e pós-graduação e capacitação docente;

c. ampliar a produção científica sobre questões relacionadas ao ensino de Administração e Gestão;

d. estimular o uso de tecnologias da informação e comunicação na oferta de modalidades à distância, presencial e semi-presencial, pela construção e teste de modelos de ensino para a graduação e pós-graduação;

e. promover o intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias entre IES e Centros de Pesquisas nacionais e outras instituições nacionais e internacionais, principalmente da América Latina, do continente africano e da região amazônica, capacitadas a desenvolver estudos acadêmicos, que, de forma articulada, desenvolvam programas de pesquisa sobre assuntos relativos à Administração e Gestão;

f. apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar no ensino de Administração e gestão na graduação e pós-graduação.

A coordenação do Pró-Administração compete à Diretoria de Programas e Bolsas, da Capes, por meio do Núcleo de Gestão do Pró-Administração, composto por, pelo menos, seis

membros, sendo dois representantes da CAPES, dois da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, um da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e o Coordenador de Área na CAPES (CAPES, 2008). Assim, tem-se a participação não só da CAPES, mas também da ANGRAD e da ANPAD.

Entende-se que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente sobre aquela que é a essência da sua atividade. Descrever e analisar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e seus condicionantes, quer sejam de ordem contextual (a instituição de ensino e sua organização), quer sejam aqueles ligados aos processos de formação.

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão, crítica. Assim, cabe a partir daqui a discussão acerca da docência e, mais especificamente, da docência universitária.

### **2.3 A atividade docente no ensino superior: entre a pesquisa e a docência**

O professor universitário é o profissional que atua nas instituições de ensino superior (IES). As IES são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Um dos condicionantes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão e do tipo da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente.

Os artigos 19 e 20 da LDB (BRASIL, 1996), definem os dois tipos de instituições de ensino quanto à categoria administrativa: públicas e privadas. As públicas são as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Já as instituições privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias: a) particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; b) comunitárias, assim denominadas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade

mantenedora representantes da comunidade; c) confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas; e d) filantrópicas.

Dependendo do tipo de instituição de ensino, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também. Assim, classificadas as instituições quanto à categoria administração, cabe compreender como o Ministério da Educação (MEC) divide as IES, quanto à organização acadêmica. Neste critério, há seis tipos de instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Superiores, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais (MEC, 2009).

A Universidade deve desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado. Exercer atividade docente em Centros Universitários, ente institucional criado pela LDB, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. A diferença essencial entre os Centros Universitários e as Universidades é que os primeiros não têm a obrigação de desenvolver a pesquisa de forma contínua e sistematizada.

Já as Faculdades representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional do Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Verifica-se, portanto, menos autonomia em relação à Universidade e ao Centro Universitário.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais são instituições cujo foco está na formação profissional e tecnológica em todos os níveis, desde a educação básica ao ensino superior, e que pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No que diz respeito à autonomia, estão no mesmo nível das universidades.

Os Institutos Superiores ou escolas superiores atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Conforme o tipo de IES em que o professor atua, sua docência terá diferentes focos. Se ele atua em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Se ele atua em uma faculdade, centro universitário ou instituto, num centro universitário, sua visão de docência tende a ter um forte condicionante de ensino

sem pesquisa. A cultura da instituição e a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.

Via de regra, a maioria das pesquisas científicas é produzida nas instituições federais. Atualmente, esta afirmação está tendendo a sofrer alterações, pelo investimento que as instituições particulares estão realizando para o desenvolvimento da atividade investigativa. Entretanto, a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é fácil, pois implica no desenvolvimento de massa crítica (e o período de formação é longo) ou a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento. Por outro lado, implica também na implantação da infra-estrutura necessária, o fomento ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa, etc.

Inserido em instituições de ensino superior estão os professores, considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, como elemento fundamental na execução das propostas pedagógicas nas IES e cabe a eles criar situações de aprendizagem que contribuam para a vida dos alunos. O professor ou docente é um artesão numa prática pessoal, associando as várias disciplinas e suas contribuições, sendo capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação (CASTANHO; CASTANHO, 2008).

Para Garcia (1999), o professor é uma pessoa profissionalmente voltada para o ensino, é um profissional da educação que partilha sua função básica de ensino com outras pessoas, os estudantes. Tratando mais especificamente do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que ele é o mediador entre sujeitos que são essencialmente diferentes na conquista do conhecimento.

Segundo Tardif (2002), o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e tem como função transmitir esse saber, embora sua função não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente. O saber do professor é um saber plural: o professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, e que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Do ponto de vista situacional o professor universitário é aquele que trabalha em qualquer tipo de instituição de ensino, sendo pública ou privada, universidade ou faculdade. Do ponto de vista institucional é tanto aquele que dispõe de horários para a pesquisa como aquele que só ensina e não tem tempo para pesquisa. Do ponto de vista profissional é o que trabalha em uma instituição de ensino superior, mas, ao mesmo tempo, está inserido em um

contexto profissional, é o profissional constantemente avaliado, por meio de concursos, de avaliações institucionais, de avaliações para ascensão profissional, de trabalhos em eventos, de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa (FRANCO, 2001).

A LDB define em que consiste as incumbências do professor:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e
- ao desenvolvimento profissional.

As incumbências relatadas na LDB dizem respeito aos professores em geral, e não especificamente àqueles que atuam no ensino superior. Zabalza (2004) e Nascimento (2009) relatam as funções ou atividades dos docentes do ensino superior. Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. O autor acrescenta, ainda, a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses.

Segundo Nascimento (2009), o professor do ensino superior deve dar boas aulas; estimular o crescimento intelectual dos orientandos, mesmo que estes não sejam brilhantes; participar de atividades administrativas para contribuir para uma boa gestão da organização; avaliar os artigos dos seus pares e contribuir para o aprimoramento destes; participar de bancas de defesas de dissertações e teses; interagir com a sociedade participando de atividades como representantes da universidade; e de tantas outras atividades que são desenvolvidas pelos professores das universidade (NASCIMENTO, 2009).

Como demonstrado, a função do professor envolve uma série de atividades, como afirmam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), autores que relatam sua preocupação com a necessidade de não se reduzir o papel do professor às atividades que são realizadas em sala de aula com os alunos. Tal opinião é compartilhada por Garcia (1999), quando afirma que a docência não deve se limitar à atividade do professor em classe, devendo incluir outros afazeres que assegurem a aprendizagem dos alunos, como a definição de objetivos e das finalidades do que será por ele ensinado.

Pimenta e Anastasiou (2008) lembram que, além da docência, espera-se dos professores o envolvimento na gestão em seus departamentos, nas instituições de ensino, tomando decisões que contemplem os currículos e as políticas de pesquisa e financiamentos.

Como afirmado anteriormente, o sistema de avaliação do ensino superior considera a titulação e a publicação dos docentes, o que demonstra ser a pesquisa uma atividade de incumbência desse profissional. Esta cobrança ocorre em menor nível em programas de graduação, e em maior nível nos programas de pós-graduação, avaliados a partir da quantidade de publicações de seu corpo docente e da qualidade destas publicações. Assim, os professores que atuam neste nível de ensino são levados a se dedicar cada vez mais à pesquisa e às publicações.

A grande oferta de cursos de pós-graduação faz com que os docentes vejam neste nível de ensino a possibilidade de uma carreira com maior ganho financeiro. Zabalza (2004) assinala que não é de se estranhar a tendência dos professores universitários em construir a identidade profissional com base na produção científica e nas atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que, conseqüentemente, trazem benefícios econômicos e profissionais. O que se percebe é que a pluralidade das atividades do professor universitário acaba exigindo cada vez mais dele em termos de produtividade, seguindo a lógica do mercado, sendo este um dos fatores que interferem nas condições de trabalho e na saúde dos professores.

As condições de trabalho e de saúde dos docentes do ensino superior vêm sendo afetadas, segundo Bosi (2007), pela pressão que sofrem para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas, que tem se concretizado, principalmente, alicerçada na idéia de que os docentes devem ser mais produtivos, para gerar maior número de produtos relacionados à função docente: aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, etc. Os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que permitem e legitimam a invasão crescente do tempo do trabalho na sua vida.

As condições de trabalho dos docentes nas instituições de ensino superior são muito diferentes às de outros profissionais no que diz respeito às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Quanto ao ingresso, esse pode ser via concurso ou por recrutamento e convite, sendo os concursos mais comuns em instituições de ensino superior públicas. O vínculo pode ser por prazo determinado ou indeterminado. Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que pode haver contratação por blocos de aulas que ocorrem em períodos específicos dos cursos, ficando o professor vinculado à instituição apenas por aquele período. No que diz respeito à jornada de

trabalho, os docentes podem ser considerados horistas, de regime parcial ou de regime integral.

Até aqui tratou-se do professor do nível superior, seu local de trabalho e suas possíveis atividades, que acabam interferindo nas suas condições de trabalho. Depreende-se que o professor atua nestas instituições em tipos diversos de funções, dentre as quais destaca-se a pesquisa, que acaba por gerar publicações, e as aulas.

Considera-se que pesquisa e a produção intelectual, condições do progresso do conhecimento, devem ser incentivadas, assim como as demais atividades aqui citadas. Entretanto, há de se restaurar a visão de docente enquanto ator em uma sala de aula, interagindo com os alunos e preocupado com a prática pedagógica. Esta visão é que é considerada nesta pesquisa,. Neste âmbito, considerar-se-á a premissa de que ao professor estão destinadas as tarefas de selecionar conteúdos que considera importantes, ocupar um lugar de destaque na sala de aula, e iniciar e pôr fim às discussões de conteúdo, além de relacionar-se com alunos e instituições em que atua. Assim sendo, a atuação do professor em sala de aula será tratada a seguir a partir da análise das escolas pedagógicas, das estratégias de ensino, da avaliação da aprendizagem, do planejamento e da relação professor aluno.

#### **2.4 A docência: o professor em sala de aula**

Veiga e D'Ávila (2008) explica que, etimologicamente, docência é do latim *docere*, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.

O ato docente, praticado pelo professor, pode ser mais bem analisado a partir do entendimento das concepções ou abordagens pedagógicas, pois as diferentes formas de pensar a educação influenciam os professores na construção de sua didática, na qual objetivos, conteúdos e métodos se relacionam. Esta constatação leva à descrição das abordagens pedagógicas que são apresentadas com nomenclaturas diferentes dependendo do autor pesquisado. Nesta pesquisa, foram analisadas quatro concepções pedagógicas, a saber: escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, e a pedagogia crítico-social.

A concepção tradicional centraliza na figura do professor a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem (SAVIANI, 1994). Assim, o professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo e, portanto, deve ter domínio dos conteúdos fundamentais e ser bem preparado para a transmissão do acervo cultural (SAVIANI, 1994).

Na concepção denominada nova escola o professor deixa de ser o centro do processo, dando o lugar ao aluno. Ele deixa de ser o transmissor dos conteúdos, passando a ser o

facilitador da aprendizagem. Nesta concepção o aluno é colocado como sujeito da aprendizagem, e considera-se que ele aprende melhor o que faz por si próprio. Os adeptos da escola nova consideram que o professor não ensina, ele ajuda o aluno a aprender (LIBÂNEO, 1994).

A concepção tecnicista tem como premissas fundamentais a eficiência, a racionalidade e a produtividade. O centro de ensino não é mais o professor nem o aluno, e sim as técnicas. O processo educativo é reorganizado de forma a se tornar objetivo e operacional. As escolas se tornam mais burocráticas e exigem dos professores a operacionalização dos objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis (SAVIANI, 1994).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, apresentada por Saviani (1994), também conhecida como histórico-crítica, tem como características principais a ênfase na transmissão/assimilação do saber socialmente produzido, de forma crítica, com a mediação do professor. Parte-se do princípio de que o aluno deve ser capaz de sugerir mudanças e propor alternativas nos meios nos quais se relaciona, inclusive no local de trabalho.

A partir das abordagens pedagógicas há de se pensar nos elementos da didática que configuram a ação do professor em sala de aula: o planejamento, as estratégias de ensino aprendizagem, a avaliação, e a relação professor aluno, que são tratadas a seguir. Vale dizer, desde já, que tais elementos configuram o modelo de pesquisa a partir do qual se buscou caracterizar os tipos de bons professores assim considerados por alunos de cursos de Administração.

#### *2.4.1 O planejamento*

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização do uso de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001). Nesta pesquisa não será tratado o planejamento de forma ampla, mas um tipo específico de planejamento, que é o planejamento de ensino.

O planejamento de ensino deve ser compreendido como um nível mais específico de planejamento que se desenvolve a partir do planejamento curricular e do planejamento educacional. O planejamento educacional é o de maior abrangência (entre os níveis do

planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual e municipal, incorporando as políticas educacionais (VASCONCELOS, 1995). Já o planejamento curricular é previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, através dos diversos componentes curriculares (VASCONCELLOS, 1995).

As ideias que envolvem o planejamento de ensino são amplamente discutidas nos dias atuais, mas um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parecem ser a compreensão de conceitos e o uso adequado dos mesmos. Segundo Sant'Anna *et. al.* (1998), a ideia de planejamento de ensino vem sendo muito discutida e há posições diferentes entre os diversos autores, mas em dois aspectos há uma unanimidade: o planejamento é considerado a previsão de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins.

Padilha (2001), conceitua o planejamento de ensino como o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constante interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Este processo se desenvolve em três fases de acordo com Sant'Anna *et. al.* (1998): preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento.

Na fase de preparação do planejamento são previstos todos os passos que farão parte da execução do trabalho, a fim de alcançar desenvolvimento e concretização dos objetivos propostos, a partir da análise do contexto da realidade. Nesta fase, ainda, serão determinados, primeiramente os objetivos gerais e, em seguida, os objetivos específicos. Também são selecionados e organizados os conteúdos, as estratégias de ensino e os recursos, materiais e/ou humanos, bem como definidos os procedimentos de avaliação dos alunos.

Após a preparação há mais duas fases do planejamento de ensino: o desenvolvimento do trabalho e a avaliação. Na etapa de desenvolvimento, o trabalho é colocado em prática, ou seja, o que foi preparado passa a ser executado para que, na fase seguinte, seja analisado o alcance dos objetivos propostos e feitos os ajustes necessários à consecução desses objetivos.

Na abordagem pedagógica tradicional, o professor tem poder decisório quanto ao planejamento de ensino, definindo os objetivos, os conteúdos e os recursos, assim como as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação tomando como base seu conhecimento e a crença de que a sistematização é que garantirá um melhor aprendizado. O ritmo de trabalho é planejado e deve ser seguido e considera-se que com o uso do mesmo material didático todos os alunos irão adquirir o mesmo conhecimento (SAVIANI, 1994).

Considerando a nova escola, o planejamento leva em consideração os interesses dos alunos e respeita as diferenças individuais. Na abordagem tecnicista, como o foco está nas técnicas, o planejamento de ensino assume papel principal. Considera-se que a organização racional, planejada e colocada em prática, é que levará à efetividade do processo de ensino e aprendizagem. O planejamento prevê o controle do comportamento do aluno, que deve ser estimulado por meio de reforços para que se obtenham os resultados desejáveis (LIBÂNEO, 1993). Enfatiza-se, a partir do exposto, que cada aluno, no processo ensino e aprendizagem, tem características individuais próprias e essa diversidade é salutar para relativizar os objetivos, os conteúdos e a metodologia de ensino.

Quando se trata da concepção da pedagogia crítico-social, o planejamento leva em consideração não só o conteúdo da disciplina a ser lecionada, mas as questões sociais relacionadas. Assim, tanto os objetivos quanto as estratégias de ensino são planejados de forma a possibilitar a aplicação do conhecimento na transformação da realidade. Essa abordagem, entretanto, critica o uso do planejamento como um recurso *a priori* pelo fato de não levar em consideração a realidade social em que a atividade educativa será exercida. O planejamento, ao prever o processo e estabelecer os objetivos antecipa uma determinada concepção de mundo que pode não ser a dos sujeitos envolvidos na educação. O planejamento, aparece, para a abordagem crítica, como um dispositivo de controle para verificar o atingimento de metas previstas não por um processo social, mas por um grupo de pessoas cuja concepção de ensino e aprendizagem está desconectada da realidade social.

#### 2.4.2 Estratégias de ensino aprendizagem

As descobertas científicas e o conseqüente avanço tecnológico e das comunicações fizeram surgir o que se entende por “sociedade do conhecimento”, ocasionando mudanças radicais e profundas na sociedade. Assim, o contexto educacional atual sugere novas práticas educacionais. Os novos paradigmas da educação impulsionam os professores a repensarem e reverem suas práticas pedagógicas, surgindo, então, a necessidade de uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora do educando, que, por sua vez, exige um novo posicionamento embasado em pressupostos básicos e voltados para uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto.

Entretanto, é preciso voltar à ideia principal desta pesquisa que está baseada na premissa de que alunos com perfis diferentes têm necessidades e expectativas diferentes em relação ao professor e ao ensino. Assim, não cabe aqui analisar apenas as estratégias de

ensino-aprendizagem baseadas nesta nova concepção de ensino. O professor tem um papel destacadamente importante enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, e facilitando e incentivando a aprendizagem. Ao desenvolver um conteúdo de forma a permitir que o estudante assimile, relacione, organize, manipule, discuta e debata as informações com seus colegas e consigo mesmo, produzindo um conhecimento significativo que se incorpore ao seu mundo, o professor possibilita que o aluno desenvolva uma compreensão da sua realidade humana e social.

As estratégias de ensino-aprendizagem, segundo Gasparin (2005), são um dos elementos desse processo de mediação e constituem procedimentos dinâmicos através dos quais se realiza o processo de ensino e aprendizagem. Quando se decide discutir as estratégias de ensino-aprendizagem no Ensino Superior é fundamental que se definam claramente os elementos que compõem o ambiente de ensino e aprendizagem, bem como seus papéis relativos dentro dessa relação, que influenciam direta ou indiretamente na determinação e eficiência dessas estratégias.

Convém ainda ressaltar que o termo ‘estratégias de ensino-aprendizagem’ será utilizado no presente estudo seguindo as definições propostas por Abreu e Masetto (1983) e Bordenave e Pereira (1988), isto é, vistas como “os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso.” (ABREU; MASETTO, 1983, p.50).

As estratégias de ensino-aprendizagem podem ser divididas em dois grandes grupos a partir da perspectiva de quem é o centro da estratégia utilizada: centradas no professor (diretivas) e centradas nos alunos (não-diretivas).

Entre as centradas no professor destacam-se a demonstração, a exposição e a inquirição, que se manifestam nas situações comumente denominadas de aulas expositivas.

A aula expositiva ou preleção é o método mais comumente utilizado no ensino superior e, segundo Haydt (1995), trata-se do método de ensino mais antigo e tradicional, além de ser o mais difundido em todos os graus escolares. Sua execução se dá através da apresentação oral de um tema, logicamente estruturado.

Para Nérici (1973) existem dois tipos de aulas expositivas: a dogmática e a aberta ou dialogada. Lopes (2007) cita os mesmos tipos, mas usa outra nomenclatura: chama a aula expositiva dogmática de tradicional e a aberta ou dialogada de dialógica. Considera-se necessário fazer uma breve exposição sobre cada tipo.

A exposição dogmática, ou tradicional, se caracteriza pela apresentação de um conteúdo pelo professor para um ouvinte, o aluno. Nérici (1973) considera que, neste caso, o conhecimento transmitido é acabado, ou seja, não pode ser contestado pelo aluno, que assume uma postura passiva, aceitando-o como verdadeiro, decorando o que o professor lhe apresentou. Neste tipo de aula expositiva o docente restringe a participação do aluno e, segundo Lopes (2007), apresenta respostas sem que perguntas sejam feitas.

Já na exposição dialogada ou dialógica a mensagem apresentada pelo professor é apenas o pretexto para desencadear a participação da sala, promovendo a discussão, a contestação, incitando o aluno a uma participação ativa e estimulando sua atividade reflexiva. Neste tipo de aula expositiva o professor pode estimular a troca de conhecimentos e a descoberta de novas interpretações daquele conteúdo ministrado.

A estratégia de ensino aprendizagem centrada no professor, conhecida como aula expositiva, seja ela dogmática ou dialogada, é a mais utilizada quando se tem a concepção pedagógica tradicional, já que tanto a estratégia quanto a concepção citadas dão ênfase à transmissão do conhecimento, sendo o professor o centro do processo de ensino, responsável por apresentar aos alunos os novos conhecimentos.

As estratégias de ensino-aprendizagem centradas nos alunos compreendem as técnicas de ensino individualizadas e socializantes. Dentre as técnicas de ensino individualizadas, pode-se citar: estudo dirigido, estudo de caso, instrução programada, fichas didáticas e entrevista, entre outras. As técnicas de ensino socializantes envolvem estudos dirigidos e estudos de caso, quando realizado em grupos, seminários, jogos e simulações e debates. São tratadas a seguir as técnicas individualizadas e socializantes citadas. Não se pretende aqui esgotar todas as técnicas, devido à diversidade de possibilidades na atuação didática de um docente.

Segundo Haydt (1995), o estudo dirigido pode ser tanto individualizante quanto socializante, quando proposto para ser realizado em grupos. Esta técnica substitui a apresentação do professor pela pesquisa do próprio aluno, que será guiado no seu estudo por um roteiro elaborado pelo professor, onde ficarão estabelecidas a extensão e a profundidade do estudo, segundo os objetivos definidos pelo docente. Essa atividade deve ser preferencialmente realizada em sala de aula, para que o professor conheça seus alunos quanto à maneira de estudar, preparo e deficiências, sendo útil ainda para orientar os alunos a adquirirem habilidades no uso de recursos bibliográficos (NÉRICI, 1973).

A instrução programada consta de uma série de informações com uma seqüência lógica, apresentadas em quesitos ou quadros. Obedece a princípios que são o princípio dos

pequenos passos, da resposta ativa, da confirmação imediata, do ritmo próprio e do teste pelo aluno. Para a aplicação da instrução programada são necessários os seguintes passos: elaboração e comunicação dos objetivos ao aluno, elaboração e aplicação do pré-teste, instruções para a realização do programa, elaboração e aplicação da avaliação.

Bordenave e Pereira (1988) afirmam que, na década de 1950, um professor de Harvard, B. F. Skinner, propôs uma máquina para ensinar usando o conceito de instrução programada, que consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com questões que o aluno deve responder, preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta estiver correta, o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta estiver errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa, ou o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino.

De acordo com a proposta de Skinner, a instrução programada era apresentada na forma impressa, e foi muito usada durante o final de 1950 e início dos anos 60. Entretanto, esta idéia nunca se tornou muito popular pelo fato de ser muito difícil a produção do material instrucional e os materiais existentes não possuem nenhuma padronização, dificultando a sua disseminação. Com o advento do computador, notou-se que os módulos do material instrucional poderiam ser apresentados pelo computador com maior flexibilidade.

Outra técnica de ensino individualizado é a utilização de fichas didáticas. O estudo através de fichas consiste em colocar à disposição do aluno, na sala de aula, fichas para o estudo de determinados conteúdos. Uma ficha de estudo é formada por uma Ficha de Noções, uma Ficha de Exercício e por uma Ficha de Correção (SIMÕES, 1985). Essas fichas são organizadas do seguinte modo: a ficha de noções apresenta o conteúdo a ser estudado; a ficha de exercícios apresenta o conteúdo a ser exercitado; a ficha de correção apresenta as respostas das questões formuladas na ficha de exercícios.

Estudar através de fichas e de instrução programada constitui procedimentos instrucionais individualizados que permitem que o aluno aprenda em pequenas etapas, de acordo com o seu ritmo próprio e verifique imediatamente as respostas.

A entrevista, como procedimento instrucional individualizado, caracteriza-se por um contato direto, face a face, entre duas ou mais pessoas que são os entrevistadores e os entrevistados. Por meio de entrevistas com profissionais ou pessoas com maior experiência

em determinado assunto, os alunos podem enriquecer, de modo considerável, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Ao mesmo tempo têm oportunidade para vivenciar técnicas materiais de estudo como observar, ouvir, fazer anotações ou operações intelectuais como captar as idéias mais importantes (sintetizar), analisar, comparar, classificar, julgar, elaborar conclusões e outras.

As entrevistas podem ser usadas, principalmente, quando: o assunto é pouco conhecido, por ser difícil ou de descoberta recente, não existe bibliografia disponível para consulta; a bibliografia existente não está adequada ao nível dos alunos; o professor pretende tornar o estudo mais objetivo, o professor pretende desenvolver nos alunos a capacidade de comparar diferentes opiniões e elaborar a sua própria conclusão. Para que possa ser bem conduzida, a entrevista deve ser planejada, o que implica em obedecer a vários passos como definir os objetivos, escolher o entrevistado, combinar os detalhes práticos da entrevista e elaborar um roteiro com as questões que vão ser feitas.

Diversos autores (BORDENAVE; PEREIRA, 1988, NÉRICI, 1973, ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1995) discorrem sobre a técnica do estudo de casos e, em todos eles, encontra-se a mesma definição e a apresentação dos mesmos objetivos. Segundo esses autores essa técnica consiste na apresentação de um caso real ou hipotético, baseado em fatos reais, aos alunos para que estes o apreciem e discutam suas relações, seus pormenores, os pontos positivos e negativos de cada solução possível, entre outros.

Os estudos de caso são apresentados normalmente de forma escrita, em narrativa, diálogo ou texto jornalístico, e podem ser também apresentados oralmente ou através de filme. Para que esta técnica seja efetiva, o docente não deve se posicionar, de forma a evitar limitações nas análises por parte dos alunos.

É importante, também, observar que existem dois tipos de estudos de caso citados na literatura: o caso-análise e o caso-problema (ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1995). O caso-análise busca apenas compreender os fatores envolvidos em determinada situação, não requisitando uma solução, condição que deve ficar clara aos alunos. Já o caso-problema busca a sua solução, ponderando diversos fatores e analisando quais seriam as soluções mais viáveis.

As estratégias de ensino aprendizagem individualizadas estão em consonância com a concepção pedagógica tecnicista. Essas estratégias consideram o professor como um intermediário em um processo de ensino aprendizagem em que tanto o professor quanto o aluno executam tarefas.

Relatadas as estratégias de ensino-aprendizagem individualizadas, cabe tratar das técnicas de ensino socializantes. Estas vêm sendo usadas há alguns anos por professores, em complementação às aulas expositivas, muito criticadas pela pouca participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Como mencionado anteriormente, estratégias de ensino socializantes envolvem estudos dirigidos e estudos de caso, seminários, jogos e simulações e debates. As duas primeiras técnicas já foram expostas, por pertencerem aos dois tipos, portanto serão narradas as demais.

A técnica de seminário é frequentemente utilizada na graduação e na pós-graduação e consiste na formação de um grupo (ou de um aluno individualmente, em alguns casos) que se dedicará a pesquisar e analisar determinado assunto ou parte dele, expondo na seqüência ao restante da turma. Segundo Veiga (2007), o seminário como técnica de ensino é uma espécie de grupo de estudos em que se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob o acompanhamento do professor responsável.

Nérici (1973) destaca que o seminário destina-se fundamentalmente a introduzir o estudante na pesquisa e, para isso, se estrutura de forma a conciliar a pesquisa e a discussão, ampliando os conhecimentos de uma disciplina, e forma muito mais que informa. Considerando isso, é importante a ressalva feita por Abreu e Masetto (1983) a fim de se aproveitar ao máximo a utilização da técnica de seminário, que coloca a exigência de independência intelectual e maturidade do aluno, bem como exige do professor capacidade de organizar, sintetizar e manter o nível geral de envolvimento da classe.

Balzan (1980) demonstra sua preocupação com a utilização inadequada desta técnica, que acaba por tornar o seminário uma aula expositiva dada pelos alunos. Isto ocorre quando o seminário acaba se tornando apenas uma apresentação do conteúdo, que muitas vezes é fragmentada, ficando cada aluno do grupo responsável por uma parcela do que será exposto aos demais. Usado desta forma o seminário não permite o diálogo, o debate, a interação dos alunos e o assunto tende a ser tratado de forma unilateral e superficial.

A técnica de simulações e jogos está baseada nos mesmos princípios do estudo de caso, haja vista que também busca apresentar aos alunos a relação entre teoria e prática, colocando-os diante de casos reais, ou hipotéticos baseados em fatos reais, para que ponderem, analisem e tomem suas decisões. Essa técnica vem sendo amplamente utilizada no ensino de Administração, principalmente a de jogos, após a adoção dos computadores como ferramenta auxiliar de ensino.

Abreu e Masetto (1983) explicitam que essa técnica pode focalizar tanto a aprendizagem conceitual quanto o desenvolvimento de habilidades interpessoais, visto que

normalmente é realizada em grupos, gerando, em alguns casos, uma certa competição entre eles.

É importante ressaltar que, tanto no estudo de casos quanto no de jogos e simulações, a realidade é apresentada de forma simplificada, muitas vezes omitindo-se alguns aspectos a fim de colocá-la ao alcance das capacidades dos alunos, ou então permitindo que a atenção do aluno se volte para algum aspecto específico que esteja sendo estudado.

Os debates em grupo constituem uma das principais técnicas de ensino socializante, cuja função didática é facilitar a construção do conhecimento, promover a troca de idéias e opiniões através da discussão e possibilitar a prática de cooperação para atingir um objetivo comum, constituem-se em uma das principais técnicas de ensino socializante (integrador) (HAYDT, 1995).

A técnica de discussão em pequenos grupos é recomendada para situações que exijam a coleta e sistematização de dados e informações, resolução de problemas, tomada de decisões e realização de tarefas.

A discussão pode ser encaminhada pelo professor de duas formas: cada grupo estuda temas diferentes (parte de um tema ou tarefas diferentes) ou todos os grupos estudam o mesmo tema e realizam a mesma tarefa. É preciso ressaltar que, em qualquer dos casos, é conveniente que, ao final, cada grupo apresente suas conclusões para que ocorra o compartilhamento do conhecimento.

Para Castanho (2007), o papel do debate enquanto técnica de ensino é o de ser um recurso para que se confrontem diferentes pontos de vista. Neste sentido, é possível afirmar que esta técnica enriquece o conhecimento à medida que permite que a análise abarque diversos pontos de vista e não apenas um. A utilização do debate prevê leitura e compreensão prévias, sendo portanto papel do professor indicar a bibliografia mais adequada.

As estratégias de ensino aprendizagem socializantes são usadas tanto na concepção da nova escola quanto na pedagogia crítico-social, já que tanto estas estratégias quanto estas duas concepções consideram o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem e valorizam a atividade dos discentes. Entretanto, para que essas estratégias sejam utilizadas na concepção da Pedagogia Crítico-social é preciso que tenham como foco a relação entre o conteúdo e a prática social vivenciada pelo professor e pelos alunos.

Como pode ser notado, são diversas as estratégias de ensino aprendizagem que podem ser adotadas pelos docentes. Davel *et. al.* (2004) tratam de estratégias de ensino aprendizagem para o curso de administração, defendendo a importância da participação ativa do aluno e do uso do que chamam de recursos estéticos. Segundo os autores, ao abraçar o ensino em

administração com recursos estéticos (filme, música, dança, teatro, fotografia, artes plásticas, literatura), é possível sofisticar a relação entre ensino e aprendizagem, tornando-a mais efetiva e frutífera. Repensar o ensino em administração a partir de um ponto de vista estético é relevante por, pelo menos, duas razões: uma de ordem prática e outra de ordem epistemológica.

A primeira, de ordem prática, argumenta que o desenvolvimento de líderes sentem confortáveis com avaliações e que atuam ativamente em situações de mudança, de pluralidade e de diversidade, torna-se uma prioridade para se alcançar resultados organizacionais nos tempos contemporâneos. Para Bilimoria (2000), situações de interatividade, velocidade, pluralidade, descontinuidade, fronteiras pouco definidas, nomadismo, fluidez e interdependência são características de sistemas sociais e organizacionais, o que torna fundamental o desenvolvimento e a formação de profissionais de todos os níveis que se sintam relativamente confortáveis com o que fazem e que sejam competentes em lidar com situações de ambigüidade, diversidade e mudança permanente.

A razão epistemológica parte do argumento de que a estética e seus recursos contribuem para a formação de profissionais, como aqui mencionado, pois expõem professor e estudante às dimensões da ambigüidade, da incerteza, da emoção, da fluidez, da fragmentação, da multiplicidade e da diversidade. Pode-se também constatar que as organizações refletem experiências vividas nas quais as pessoas se engajam em situações envolvidas pelo poder, desigualdades, ansiedades e esperanças. O foco nos recursos estéticos pode, então, encorajar a formação de gestores mais sensíveis a essas dimensões de forte componente sócio-político. Pode, também, estimular um melhor entendimento das questões ligadas à criatividade, à paixão e à inovação em contexto organizacional. Ou seja, pode estimular o desenvolvimento de estruturas organizacionais que permitam a fluidez da imaginação e da inventividade (DAVEL *et. al.*, 2004). Os recursos estéticos, como defendem os autores, podem resgatar uma dimensão esquecida na administração, que é a dimensão humana, e proporcionam o equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade, equilíbrio este necessário no ambiente organizacional.

### 2.4.3 A avaliação

Um dos elementos da didática, conforme afirmado anteriormente, é a avaliação no processo ensino-aprendizagem, tema bastante delicado por possuir implicações que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos e atingir aspectos sociais, éticos e

psicológicos importantes. Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir o crescimento do aluno. Existem pois efeitos diretos, explícitos e efeitos indiretos, implícitos (ocultos), que são associados aos processos avaliativos no ensino. Assim, cabe uma análise deste elemento didático, que é a avaliação, de modo a expor seus tipos básicos e sua relação com as concepções pedagógicas apontadas anteriormente.

Segundo Bloom, Hasting e Madaus (1983), a avaliação não deve se restringir a atribuir notas para classificar os discentes, ela tem o papel de auxiliar tanto o docente quanto o discente no processo ensino–aprendizagem. Através da avaliação coletam-se e se processam dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. A variedade de dados auxilia no esclarecimento de metas e objetivos educacionais necessários para acompanhar e constatar se o processo ensino–aprendizagem está sendo ou não eficaz . Assim, a avaliação pode ser definida como “coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno.” (BLOOM; HASTING; MADAUUS, 1983, p.9).

Três tipos de avaliação são apontados por autores que tratam do tema, como Bloom, Hasting e Madaus (1983), Haydt (2004), Libâneo (1991), Piletti (2007) e Sant’Anna *et. al.* (1998): diagnóstica, formativa e somática (ou somativa). Esses tipos, segundo os autores citados, são definidos a partir da função da avaliação.

A função diagnóstica da avaliação refere-se à identificação do nível inicial de conhecimento dos alunos naquela área, bem como a verificação das suas características e particularidades individuais e grupais, ou seja, é aquela realizada no início de uma unidade ou período letivo, a fim de constatar se os discentes possuem os conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para novas aprendizagens. É utilizada também para estimar possíveis problemas de aprendizagens e suas causas (HAYDT, 2004). Segundo Sant’Anna *et. al.* (1998), os instrumentos de avaliação diagnóstica são padronizados e elaborados pelo professor.

A avaliação formativa é aplicada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem servindo como uma forma de controle para informar sobre o rendimento do aluno, as deficiências na organização do ensino e os possíveis alinhamentos necessários no planejamento de ensino para atingir os objetivos (ALMEIDA, 2001). A avaliação formativa é uma importante ferramenta de estímulo para o estudo, uma vez que sua principal utilidade é apontar os erros e acertos dos alunos e dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Esse tipo de avaliação funciona basicamente como um orientador dos estudos e esforços dos professores e alunos no decorrer desse processo, pois está muito ligada ao mecanismo de retro-alimentação (feedback) que permite identificar deficiências e reformular seus trabalhos, visando aperfeiçoá-los em um ciclo contínuo e ascendente. De acordo com Bloom, Hasting e Madaus (1983), este tipo de avaliação é aplicado com mais frequência, sempre que se chega ao término uma unidade ou parte do conteúdo da disciplina.

A avaliação somativa visa classificar os discentes segundo os seus níveis de aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. É realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, dentro de critérios previamente impostos ou negociados e geralmente tem em vista a promoção de um grau para outro (HAYDT, 2004). A avaliação somativa tem como meta atribuir notas ou certificados. No entanto, essas notas somativas podem ser utilizadas como diagnóstico, com finalidade de agrupar ou encaminhar os alunos de acordo com o nível em que se encontram. Segundo Bloom, Hasting e Madaus (1983), é preciso utilizar-se de várias notas para fins diagnósticos, porque uma única nota não fornece as informações necessárias para este fim.

No que diz respeito à avaliação, o senso comum remete aos conceitos de avaliar como fazer uma prova, um exame, atribuir nota. Essa definição vem da concepção Tradicional, em que a educação era concebida como mera transmissão e memorização de informações, restringindo o processo de avaliação ao processo de medir a quantidade de informações retidas (HAIDT, 1995). Na tendência tradicional, a aferição da aprendizagem é delegada ao professor, que julga individualmente o aluno numa perspectiva unilateral. Visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. É de significativa importância a existência de um modelo pedagógico, pois a educação é um produto. A maior parte dos exercícios e exames orienta-se para a reiteração dos dados fornecidos. Mede-se o rendimento do aluno pela quantidade e exatidão de informações que ele consegue reproduzir (MIZUKAMI, 1986). Assim, constata-se que na concepção tradicional a avaliação tem a função somativa.

Em contraposição à pedagogia tradicional, a Escola Nova foca sua análise numa visão de educação centrada na existência, na vida e na atividade humana. A avaliação da aprendizagem, nesta concepção, reflete a subjetividade dos valores que o aluno possui, enfatizando suas necessidades, expectativas e metas pessoais (LIBÂNEO, 1993). Os discentes devem compreender as metas e objetivos educacionais para que possam se empenhar cada vez mais na construção de uma aprendizagem eficaz (BLOOM; HASTING; MADDAUS, 1983). Desta forma, na concepção da Escola Nova predomina a função formativa da avaliação.

A avaliação na concepção tecnicista decorre de objetivos previamente estabelecidos para serem constatados no decorrer do processo, verificando se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos. Nesta abordagem, a avaliação ocorre através da modelagem do comportamento do aluno. O objetivo é atingir o comportamento desejado para a maximização dos resultados. O aluno é testado em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, pois são estabelecidos objetivos intermediários e finais que determinam critérios e fixam o comportamento do aluno ao final do processo. Cabe ao professor a responsabilidade de planejar e saber desenvolver o processo para que o aluno tenha um resultado satisfatório, predominando as avaliações diagnóstica e somativa.

A avaliação na concepção crítico-social não recebe atenção detalhada dessa abordagem, assim como os outros elementos da Didática. Ela ocorre na formação pela ação em conjunto, professor e alunos, sendo o professor o coordenador das atividades que emergem do interior dos grupos sociais (LIBÂNEO, 1994). A consideração de que a avaliação muitas vezes atende a critérios estabelecidos por um grupo distinto daquele que efetivamente participa do processo educativo (professores e alunos) tende a considerar que a avaliação ou é mera exigência burocrática do sistema de ensino vigente ou é algo que deve ocorrer no bojo do processo social protagonizado por alunos e professores.

#### *2.4.4 Relação professor aluno*

Como seres sociais, os alunos precisam do convívio com as pessoas para construir a sua personalidade e interagir com o mundo ao seu redor. Dentro do universo acadêmico da universidade, não se pode ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as implicações decorrentes deste convívio.

Sabe-se que a sala de aula não é apenas um lugar de discussão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante decisivo no processo pedagógico. Freire (1996, p. 159-160), na reflexão acerca de que ensinar exige querer bem aos alunos, ressalta que:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Percebe-se portanto a preocupação de Freire (1996) com a relação entre docente e discente. Ao mesmo tempo em que a proximidade e a afetividade são necessárias elas não podem fazer com que o professor seja visto apenas como amigo e perca a autoridade para conduzir suas atividades. Ao mesmo tempo, o professor não pode pautar suas avaliações na sua ligação afetiva como discente. A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois ambos formam um par complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema.

O discurso, se não dominante ao menos bem presente, é de que o aluno paga e pode escolher, exigir e determinar o professor que ele quer. Em contrapartida, há professores ansiosos e inseguros que, por ignorância e com arrogância, mantêm um afastamento do aluno, utilizando práticas pedagógicas tradicionais, achando-se o dono do saber, desprezando a construção do relacionamento com o aluno, o que acaba por criar um clima de medo em sala de aula.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana. Nessa interação é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da “autoridade docente”. Há casos em que observa-se um abuso de poder, em que a avaliação (prova) passa a ser instrumento de punição e acerto de contas.

O alto grau de imprevisibilidade no ato de ensinar faz emergir naturalmente zonas de conflito, o que demanda do professor habilidades na sua solução, sendo imperioso que ele aja proativamente, para evitar que o conflito alcance uma dimensão maior. Conflitos podem surgir, são normais na convivência humana, mas como resolvê-los é que se torna importante. Como professores e líderes na relação pedagógica torna-se necessária uma postura de autocrítica para perceber que se um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente, isso significa que é necessário tratar a real causa fugindo de justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias.

## **2.5 Os bons professores e suas características: uma revisão da literatura sobre o tema**

Caracterizar os bons professores universitários exige relacionar o seu perfil com o perfil do aluno. Bons professores para determinados grupos de alunos podem ser mal

avaliados por outro grupo com características diferentes. Nessa perspectiva, procura-se aqui apresentar pesquisas que apontam as características do bom professor publicadas nos livros, periódicos e anais de congressos nacionais e internacionais.

Partindo-se da tese de que há diferentes perfis de bons professores, que podem ser desvendados a partir dos tipos de bons professores identificados pelos alunos, a revisão de literatura acerca dos bons professores teve como fio condutor algumas questões: quais pesquisas relacionam os bons professores aos alunos? Há outro público, além dos alunos, identificando como são os bons professores? As pesquisas que associam os bons professores aos alunos analisam as características desses alunos relacionando-as com os bons professores definidos por esse público? A seguir são apresentadas as pesquisas e esta discussão será retomada posteriormente.

Ao abordar o tema do bom professor, Chaui (2001) trata da docência excelente, afirmando que o professor excelente é aquele que apresenta aos estudantes os clássicos, os problemas e as inovações da área; utiliza bibliografia de trabalhos de pesquisa que está realizando; exige continuamente trabalhos escritos e orais dos estudantes; oferece aos alunos uma correção explicativa dos trabalhos exigidos para que eles possam fazer trabalhos cada vez melhores e incentiva novos talentos, sugerindo trabalhos que auxiliem os alunos a optar por uma área de trabalho acadêmico, de pesquisa ou profissional a ser exercida após sua graduação. Chaui (2001) não relaciona as características do docente excelente a um determinado tipo de público. Assim, não é possível dizer se as características mencionadas pela autora são de um professor a ser considerado bom por alunos, por professores, por gestores acadêmicos ou até por seus pares.

Outras características dos bons professores são apontadas por Cataldi (2004): o bom professor deve ser justo, paciente, claro em suas explicações, disponível para explicar quantas vezes forem necessárias até que o aluno entenda o conteúdo e capaz de demonstrar interesse pelos estudantes. Zabalza (2004) também aponta características do bom professor sem fazer menção aos alunos. Para este autor, o bom professor universitário: planeja o ensino, organiza as condições e o ambiente de trabalho, seleciona formas de apresentação interessantes, elabora materiais de apoio para os estudantes, aplica metodologias de ensino adequadas, incorpora novas tecnologias e usa recursos diversos, dá atenção e apoio aos estudantes e utiliza sistemas de avaliação adequados. Cataldi (2004) e Zabalza (2004) também não mencionam a que público associam tais características ao bom professor.

Como pode ser observado, ao relatarem o perfil do bom professor, Chaui (2001), Cataldi (2004) e Zabalza (2004), sequer mencionam o aluno. Há outras pesquisas, que são descritas abaixo, em que os sujeitos de pesquisa (alunos e/ou professores) são citados.

Malm e Lofgren (2006) analisaram as características dos bons professores sob a perspectiva dos alunos. Foi aplicado um questionário com 27 questões e uma escala de cinco graus a alunos de cinco escolas e 26 classes. A análise dos dados foi feita com a utilização dos softwares SPSS e Streams. A pesquisa apontou que os bons professores conseguem manter a ordem, a disciplina e a estruturação do ensino; detêm conhecimento do assunto e confiança nas suas áreas; oferecem feedback aos alunos dos alunos; consideram a individualidade dos alunos e são justos. Apesar de terem definido o perfil do bom professor a partir da opinião dos alunos, Malm e Lofgren (2006) não associam o perfil do aluno ao do bom professor.

Uma pesquisa feita com estudantes universitários chineses, realizada por Marsh *et.al.* (1998) detectou que há características consideradas relacionadas a uma boa docência por interferirem de forma positiva na forma como os estudantes se interessam pela disciplina e pelo curso. Assim, o bom professor oferece *feedback* da aprendizagem, é pontual e justo; prepara bem os materiais a serem utilizados; tem clareza nas explicações; pontualidade, entusiasmo e dinamismo; encoraja a participação dos alunos; é amigável, demonstra interesse pelos estudantes e disponibilidade para os atender; mantém o diálogo com os alunos, promove a autonomia dos estudantes, é educado com seus alunos (MARSH *et. al.*, 1998). Assim como no caso da pesquisa de Malm e Lofgren (2006), Marsh *et.al.* (1998) não relacionam o perfil do aluno ao do bom professor.

Segundo Das (1996), o bom professor para alunos do curso de medicina possui bom domínio do conteúdo, explica a matéria de forma clara, apresenta o conteúdo em ordem lógica e está sempre atualizado. Em outra pesquisa também feita com alunos do curso de medicina, Snadden (1996) menciona que o bom professor para os alunos é aquele que mantém um clima de confiança, demonstra interesse pela aprendizagem dos alunos, oferece feedback e permite a participação ativa dos estudantes. As duas pesquisas citadas foram realizadas no Reino Unido, com estudantes de medicina, e não há características relacionadas ao bom professor que sejam comuns aos dois públicos pesquisados. Esta constatação reforça a perspectiva desta pesquisa de que o tipo de bom professor está relacionado ao tipo de aluno que o avalia, mas nem Das (1996) nem Snadden (1996) estabelecem uma relação entre o perfil do aluno e o tipo de bom professor.

Silva e Hernandez (2008) estudaram a bom professor a partir da ótica de 277 estudantes matriculados no primeiro semestre do curso de medicina. A pesquisa foi qualitativa

e os alunos foram orientados a expressar em dez palavras o conceito de bom professor universitário e posteriormente a hierarquizar essas características. Para esse grupo de alunos, o bom professor é respeitoso, responsável, compreensivo, empático, pontual, inteligente, amável, claro nas explicações, organizado e motivador. Essa pesquisa, realizada no Chile, aponta novas características relacionadas ao bom professor, que não foram citadas nos dois estudos anteriores, mesmo tendo sido, as três, feitas com alunos do mesmo curso. Verifica-se que, neste último estudo apresentado, as características estão relacionadas à personalidade do professor e à sua relação com os alunos. Mais uma vez nota-se que o perfil do aluno não foi estudado de modo a se estabelecer uma relação com o tipo do bom professor por ele apresentado.

Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) analisaram as características dos bons professores sob a ótica de alunos do quarto ano do curso de arquivologia da Universidade estadual de Londrina. Foi aplicado um questionário com questões abertas aos alunos do curso, no qual constavam duas questões que visavam caracterizar o bom professor na perspectiva dos alunos. Na primeira questão deveriam ser indicadas de três a cinco características próprias de bons professores, e na segunda, apontados os professores do curso que eram considerados bons. A análise dos dados foi realizada por meio do cálculo da frequência e os resultados foram categorizados em duas dimensões: técnica e humana.

Considerando a dimensão técnica, o bom professor deve ter dinamismo, clareza na exposição dos conteúdos, didática, domínio do assunto, controle da sala de aula, organização, experiência, capacidade para demonstrar a ligação da teoria com a prática, segurança e uso de linguagem adequada.

No que diz respeito à dimensão humana, deve ser amigo, empenhado, demonstrar empatia, aceitar opiniões, ser compreensivo, respeitador, incentivador, imparcial, atencioso, educado, espontâneo, criativo, sensato, paciente, ter bom relacionamento interpessoal, amor pela profissão e simplicidade.

Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) levaram em consideração a ótica do aluno para chegar ao bom professor, mas, assim como os demais autores citados anteriormente, não mencionam sequer uma possível associação entre perfil do aluno e o tipo de bom professor.

Cunha (2009) investigou qual foi o melhor professor para alunos do 2º. e do 3º. graus e as razões que levaram esses alunos a defini-lo. O levantamento dos dados foi realizado em Pelotas, em oito cursos superiores da Universidade Federal de Pelotas, e em quatro escolas de segundo grau da cidade. Além de analisar a visão dos alunos sobre o bom professor, a autora entrevistou e observou a aula dos professores citados pelos discentes pesquisados. Os bons

professores, na pesquisa da autora, apresentam características que podem ser reunidas em cinco grupos: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem.

No que se refere à organização do contexto da aula, o bom professor explicita o objetivo da aula, situa historicamente o contexto, relaciona o conteúdo com outras áreas do saber, apresenta o roteiro da aula, indica materiais de consulta. Quanto ao incentivo à participação do aluno, o bom professor valoriza o diálogo formulando perguntas, provocando os alunos para fazer perguntas e transferindo indagações de um aluno para outro, usa palavras de reforço positivo, ouve experiências cotidianas dos alunos. Em relação ao trato da matéria de ensino, o bom professor adota uma linguagem acessível, usa exemplos e utiliza resultados de pesquisa. Quanto à variação de estímulo, o bom professor usa adequadamente recursos audiovisuais, movimenta-se na sala de aula, estimula a divergência e a criatividade. Por fim, no que diz respeito ao uso da linguagem o bom professor é claro nas explicações e tem senso de humor (CUNHA,2009).

Apesar da amplitude da pesquisa de Cunha (2009), considerando alunos de níveis de ensino diferentes, não há nesse estudo a relação entre os diferentes perfis de alunos e o bom professor.

Outra pesquisa relacionada ao bom professor foi feita por Bullentini (2006), com 100 alunos do quarto ano noturno do curso de Administração da Faculdade de Administração de Campinas. Os resultados indicam que bons professores são aqueles que apresentam exemplos práticos relacionados à matéria, disponibilizam material de apoio para sua aprendizagem, se mantêm atualizados nos assuntos que lecionam, ensinam os alunos a pensar e refletir, são dinâmicos, prendem a atenção dos alunos, interagem com eles, utilizam estudo de caso como técnica de ensino simulando problemas reais, ensinam a matéria nova em pequenos passos, elogiam os alunos, encorajam, procuram manter uma relação próxima com eles, se mostram comprometidos com seu aprendizado, são entusiasmados, chamam atenção dos alunos que estão conversando, são flexíveis, ouvem seus problemas pessoais, são descontraídos, dão toda a matéria do programa, dividem a aula entre aula expositiva e outras atividades, anotam no quadro os pontos principais da matéria, esclarecem as dúvidas, utilizam jogos de empresas, dão aulas expositivas, utilizam formas diversas de avaliação dos alunos, dão provas em duplas ou grupos. Os alunos que compuseram a amostra desta pesquisa estudam à noite, são em sua maioria do sexo masculino e têm idades variadas, predominando a faixa de 24 a 27 anos. Mais de 95% exerce algum tipo de atividade remunerada e 76% deles exerce atividades relacionadas ao curso. Embora Bullentini (2006) descreva o perfil do aluno pesquisado, não

cogita a possibilidade do perfil do aluno influenciar na imagem que ele tem acerca do bom professor.

Beishuizen (2001) investigou as características do bom professor para alunos do ensino primário e do ensino médio. Foram pesquisados 198 estudantes de duas escolas primárias e uma escola de ensino médio. Os resultados indicam que duas dimensões caracterizam o bom professor: competência e personalidade. E os itens significativos da dimensão competência são: é capaz de ensinar várias disciplinas, cuida da ordem na sala de aula e é cuidadoso. Os itens mais significativos sobre a personalidade são: calma, capacidade de colocar as coisas numa perspectiva positiva e conquistar o respeito dos alunos. Mais uma vez constatou-se a falta de relação entre o perfil dos estudantes e o tipo de bom professor por eles definido.

Pachane (2012) buscou características do bom professor para 76 universitários de cursos de licenciatura de uma IES de Minas Gerais. Nessa pesquisa a autora pergunta aos alunos quem foi seu melhor professor, as disciplinas por ele ministradas e as características desses profissionais. A pesquisa, que não aponta as características dos alunos pesquisados, e tampouco a relação entre essas e o bom professor, revela que os alunos gostam do professor que tem boa didática e domínio de conteúdo, é claro nas explicações, dá aulas dinâmicas e preocupa-se com a aprendizagem dos discentes, tem uma boa relação interpessoal com eles, mantém um clima favorável em sala de aula, é rigoroso e disciplinador, aplica avaliações adequadas, é organizado e objetivo, estimula a reflexão discente, é flexível e paciente.

Até aqui foram apontadas três pesquisas que sequer mencionam o público que definiu o bom professor (CHAUI, 2001; CATALDI, 2004; ZABALZA, 2004) e 10 que partiram da ótica do aluno para definir o bom professor (PACHANE, 2012; CUNHA, 2009; SILVA; HERNANDES, 2008; FEITOZA, CORNELSEN ; VALENTE, 2007; BULLENTINI, 2006; MALM; LOFGREN, 2006; BEISHUIZEN, 2001; MARSH *et. al.*, 1998; DAS, 1996, SNADDEN, 1996).

Além das pesquisas citadas anteriormente, cujos respondentes foram os alunos, cabe mencionar que Desai, Damewood e Jones (2001) realizaram uma pesquisa cuja população alvo foi constituída 13000 estudantes e professores de graduação e de pós-graduação de uma universidade norte americana, cuja amostra foi composta por 461 alunos e 172 professores. Dentre eles há alunos de cursos diversos, como Administração, enfermagem, ciências e medicina, assim como são diversos os períodos dos cursos em que se encontram e seu rendimento médio na universidade. Os docentes também atuam nos diversos cursos e têm tempo de docência variado. A pesquisa foi descritiva, de abordagem quantitativa. Este estudo

apresenta as características de um bom professor sob a ótica dos professores e dos discentes. As características apontadas como inerentes ao bom professor são: dar incentivo à participação dos alunos, disponibilizar-lhes materiais, encorajar -lhes, ouvir-lhes as opiniões, ser assíduo, explicar as formas de avaliação dos estudantes, ser flexível, justo e imparcial, usar variadas técnicas de ensino, ser atencioso, atender os alunos que estão com dificuldades de aprendizado e demonstrar entusiasmo.

Nunes e Helfer (2009) realizaram uma pesquisa qualitativa a partir de um debate com professores e estudantes universitários, que atribuíram um grau de importância às características de um bom professor e posteriormente indicaram a sua satisfação em relação ao desempenho docente em seu curso. A pesquisa revela que, para essa população, o bom professor demonstra respeito com os alunos; demonstra interesse e pela aprendizagem do estudante, valorizando sua participação e encorajando seus questionamentos; é claro e preciso na comunicação do conteúdo; demonstra conhecimento do conteúdo da disciplina/área; demonstra planejamento das aulas; utiliza metodologias, técnicas e recursos compatíveis com os objetivos de ensino aprendizagem; aproveita adequadamente o tempo da aula; indica material para estudo; aplica instrumentos de avaliação correspondentes aos conteúdos desenvolvidos na disciplina/área; retoma e discute os resultados das avaliações; estimula a reflexão e crítica sobre os aspectos sociais, tecnológicos, políticos, e/ou econômicos.

As pesquisas de Nunes e Helfer (2009), e de Desai, Damewood e Jones (2001) relatam que o bom professor é assim definido por docentes e discentes, mas tem em comum com as 10 pesquisas que definem o bom professor a partir dos alunos o fato de não relacionarem as características do público pesquisado às do bom professor. Ao fazer isso, os autores acabam por considerar que há um tipo universal de bom professor, detentores de características a ele relacionadas, o que é contrário à tese aqui apresentada. Nessa mesma perspectiva de bom professor universal estão os três primeiros estudos apresentados, que sequer definem um público que apontou as características pelos autores mencionadas.

A exposição destes resultados de pesquisa permite concluir que as características necessárias aos professores hoje, extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas.

A partir das pesquisas aqui apresentadas fica evidente a falta de relação entre características do aluno e características daquele que ele considera um bom professor. Tendo como base as pesquisas aqui apresentadas, foram elaborados quadros que sintetizam todas as características que já foram relacionadas aos bons professores nas investigações citadas. Cabe

lembrar que, para chegar a estas pesquisas, foram analisados periódicos, artigos de congressos e livros nacionais e internacionais que tratam do tema.

As características encontradas na literatura pesquisada foram classificadas em categorias e estas, por sua vez, foram agrupadas em três dimensões: formação, didática e personalidade. Uma variável, a titulação, embora não tenha sido encontrada na literatura pesquisada, foi incluída no quadro por ser mencionada na legislação e por fazer parte da avaliação que o MEC faz dos cursos superiores.

Como foram encontradas semelhanças entre as características citadas pelos autores algumas delas foram sintetizadas de forma a evitar a repetição. No Quadro 2 estão as características relacionadas à formação.

**Quadro 2- Características dos bons professores na dimensão formação**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
Formação acadêmica	Titulação	Titulação
Conhecimento	Tem conhecimento do conteúdo (MALM; LOFGREN, 2006); (DAS, 1996); (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007); (NUNES; HELFER, 2009); (PACHANE, 2012)	Tem domínio do conteúdo
	É atualizado (DAS, 1996), (BULLENTINI, 2006)	
Experiência	Tem experiência (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	Tem experiência

Fonte: Elaborado pela autora

Devido ao grande número de categorias e variáveis, a dimensão didática foi apresentada em diversos quadros, estando cada um deles relacionados a uma das categorias. O Quadro 3 apresenta as características relacionadas à didática, categoria planejamento.

**Quadro 3- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria planejamento**

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
Planejamento	Planeja as aulas (NUNES; HELFER, 2009)	Planeja as aulas
	Planeja o ensino (ZABALZA, 2004)	
	Prepara bem os materiais (MARSH et. al., 1998)	Prepara bem os materiais

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 4, apresentado a seguir, estão as características relacionadas à didática, categoria execução. Essa é a categoria que apresenta o maior número de variáveis. Por uma questão de espaço o quadro foi dividido e apresentado em diferentes páginas.

**Quadro 4- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria execução (continua...)**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
<b>Didática</b>	<b>Execução</b>	Aproveita adequadamente o tempo das aulas (NUNES; HELFER, 2009)	Faz bom uso do tempo das aulas
		Demonstra interesse pela aprendizagem dos alunos (NUNES; HELFER, 2009), (PACHANE, 2012); (SNADDEN, 1996)	Demonstra interesse pelo aprendizado dos alunos
		Demonstra comprometimento com o aprendizado dos alunos (BULLENTINI, 2006)	
		Explica várias vezes (CATALDI, 2004)	
		Atende alunos com dificuldades de aprendizado (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	
		Ensina a matéria nova em pequenos passos (BULLENTINI, 2006)	
		É claro nas explicações (MARSH et. al., 1998), (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (NUNES; HELFER, 2009), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007), (DAS, 1996); (CATALDI, 2004); (CUNHA, 2009); (PACHANE, 2012)	É claro nas explicações
		Usa linguagem adequada (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	Considera a individualidade dos alunos
		Usa linguagem acessível (CUNHA, 2009)	
		Considera a individualidade dos alunos (MALM; LOFGREN, 2006)	
		Demonstra relação entre teoria e prática (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	Utiliza exemplos práticos e/ou resultados de pesquisas
		Apresentam exemplos práticos (BULLENTINI, 2006)	
		Usa exemplos (CUNHA, 2009)	
		Utiliza resultados de pesquisa (CUNHA, 2009)	
		Indica material para estudo (NUNES; HELFER, 2009), (CUNHA, 2009)	Indica material para estudo
Apresenta os clássicos e indica bibliografia			

	de pesquisas (CHAUI, 2001)	
	Disponibiliza materiais aos alunos (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (BULLENTINI, 2006)	Disponibiliza material aos alunos
	Elabora material de apoio (ZABALZA, 2004)	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 4- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria execução (continua...)**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
<b>Didática</b>	<b>Execução</b>	Encoraja a participação dos alunos (NUNES; HELFER, 2009), (MARSH et. al., 1998), (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (SNADDEN, 1996)	Incentiva a participação dos alunos
		Valoriza o diálogo (CUNHA, 2009)	
		Ensina várias disciplinas (BEISHUIZEN, 2001)	Ensina diversas disciplinas
		Estimula reflexão e crítica sobre aspectos tecnológicos, políticos, e/ou econômicos (NUNES; HELFER, 2009); (PACHANE, 2012)	Estimula reflexão e crítica
		Ensina os alunos a pensar e refletir (BULLENTINI, 2006)	
		Estimula a divergência e a criatividade (CUNHA, 2009)	Estimula a divergência e a criatividade
		Apresenta os problemas e as inovações da área (CHAUI, 2001)	
		Usa palavras de reforço positivo (CUNHA, 2009)	Utiliza reforço positivo
		Incentiva a autonomia dos alunos (MARSH et. al., 1998)	Incentiva a autonomia dos alunos
		Oferece feedback aos alunos (MALM; LOFGREN, 2006), (NUNES; HELFER, 2009), (MARSH et. al., 1998), (SNADDEN, 1996)	Oferece feedback aos alunos
		Oferece aos alunos uma correção explicativa dos trabalhos exigidos (CHAUI, 2001)	
		Apresenta o conteúdo em ordem lógica (DAS, 1996)	Apresenta o conteúdo em ordem lógica
		Apresenta o roteiro da aula (CUNHA, 2009)	Apresenta o roteiro da aula
Esclarece as dúvidas dos alunos (BULLENTINI, 2006)	Esclarece as dúvidas dos alunos		

		Explicita o objetivo da aula (CUNHA, 2009)	Explicita o objetivo da aula
		Situa historicamente o contexto (CUNHA, 2009)	Contextualiza o assunto
		Relaciona o conteúdo com outras área do saber (CUNHA, 2009)	Relaciona o conteúdo com outras área do saber

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 4- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria execução**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
<b>Didática</b>	<b>Execução</b>	Usa adequadamente recursos audiovisuais (CUNHA, 2009)	Usa adequadamente recursos audiovisuais
		Incorpora novas tecnologias e usa recursos diversos (ZABALZA, 2004)	
		Movimenta-se na sala de aula (CUNHA, 2009)	Demonstra dinamismo
		É dinâmico (BULLENTINI, 2006); (PACHANE, 2012)	
		Anota no quadro os pontos principais da matéria (BULLENTINI, 2006)	Anota no quadro os pontos principais da matéria
		Dá toda a matéria do programa (BULLENTINI, 2006)	Dá toda a matéria do programa
		Prende a atenção dos alunos (BULLENTINI, 2006)	Prende a atenção dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

As estratégias de ensino do bom professor, encontradas na literatura pesquisada e sua síntese estão Quadro 5, enquanto as características relacionadas à avaliação estão no Quadro 6, ambos apresentados a seguir.

**Quadro 5- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria estratégias de ensino**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
<b>Didática</b>	<b>Estratégias de ensino</b>	Utiliza estudo de caso (BULLENTINI, 2006)	Utiliza estudo de caso
		Utiliza jogos de empresas (BULLENTINI, 2006)	Utiliza jogos de empresas
		Dá aulas expositivas (BULLENTINI, 2006)	Dá aulas expositivas
		Usa de estratégias de ensino variadas (NUNES; HELFER, 2009), (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	Utiliza estratégias de ensino

		Seleciona formas de apresentação interessantes e metodologias adequadas (ZABALZA, 2004)	diversificadas
		Divide a aula entre aula expositiva e outras atividades (BULLENTINI, 2006)	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 6- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria avaliação**

Dimensão	Categoria	Variáveis/ Autores	Síntese
Didática	Avaliação	Explica as formas de avaliação (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	Explica as formas de avaliação
		Aplica instrumentos de avaliação adequados ao conteúdo (NUNES; HELFER, 2009); (PACHANE, 2012); (ZABALZA, 2004)	Utiliza instrumentos de avaliação adequados
		Utiliza formas diversas de avaliação dos alunos (BULLENTINI, 2006)	Utiliza formas diversas de avaliação
		Exige trabalhos escritos e orais (CHAUI, 2001)	
		Dá provas em duplas ou grupos (BULLENTINI, 2006)	Dá provas em duplas ou grupos

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 7 estão as características relacionadas à didática, relação com os alunos.

**Quadro 7- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria relação com os alunos (continua...)**

Dimensão	Categoria	Variáveis/ Autores	Síntese
Didática	Relação com os alunos	É amável (SILVA; HERNANDEZ, 2008)	É educado
		É educado (MARSH <i>et. al.</i> , 1998), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	
		É amigo (MARSH <i>et. al.</i> , 1998), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É amigo
		É atencioso (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007); (ZABALZA, 2004)	Demonstra interesse pelos estudantes
		Procura manter uma relação próxima com os alunos (BULLENTINI, 2006); (PACHANE, 2012)	

		Ouve os problemas pessoais dos alunos (BULLENTINI, 2006)	
		Ouve experiências cotidianas dos alunos (CUNHA, 2009)	
		É disponível (MARSH <i>et. al.</i> , 1998)	
		Dá apoio (ZABALZA, 2004)	
		É cuidadoso (BEISHUIZEN, 2001)	
		Demonstra interesse pelos estudantes (MARSH <i>et. al.</i> , 1998), (CATALDI, 2004)	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 7- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria relação com os alunos (continua...)**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Variáveis/ Autores</b>	<b>Síntese</b>
<b>Didática</b>	<b>Relação com os alunos</b>	É calmo (BEISHUIZEN, 2001)	É calmo
		É compreensivo (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É compreensivo
		Conquista respeito dos alunos (BEISHUIZEN, 2001)	Conquista respeito dos alunos
		É descontraído (BULLENTINI, 2006)	É descontraído
		Elogia os alunos (BULLENTINI, 2006)	Elogia os alunos
		É entusiasmado (BULLENTINI, 2006)	É entusiasmado
		É empático (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É empático
		É flexível (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (BULLENTINI, 2006); (PACHANE, 2012)	É flexível
		É imparcial (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É justo
		É justo (MARSH <i>et. al.</i> , 1998), (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (CATALDI, 2004), (MALM; LOFGREN, 2006)	
		Mantém a ordem na sala de aula (BEISHUIZEN, 2001), (MALM; LOFGREN, 2006)	Mantém a ordem em sala de aula
		Tem controle da turma (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	
		Chama atenção dos alunos que estão conversando (BULLENTINI, 2006)	
		Tem rigor e disciplina (PACHANE, 2012)	
Mantém clima de confiança (SNADDEN, 1996); (PACHANE, 2012)	Mantém clima de confiança		
Mantém diálogo (MARSH <i>et. al.</i> , 1998)	Mantém diálogo		

		Interage com os alunos (BULLENTINI, 2006)	com os alunos
		Encoraja questionamentos (NUNES; HELFER, 2009)	Estimula a participação dos alunos
		Incentiva participação dos alunos (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	
		Aceita opiniões (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 7- Características dos bons professores na dimensão didática, categoria relação com os alunos**

Dimensão	Categoria	Variáveis/ Autores	Síntese
Didática	Relação com os alunos	É motivador (SILVA; HERNANDEZ, 2008)	É incentivador
		É incentivador (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	
		É encorajador (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001), (BULLENTINI, 2006)	
		Incentiva talentos (CHAUI, 2001)	

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 8 foram relatadas as características relacionadas à formação.

**Quadro 8- Características da personalidade dos bons professores (continua...)**

Personalidade	Personalidade	É empenhado (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É empenhado
		É entusiasmado (MARSH et. al., 1998), (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	É dinâmico
		É dinâmico (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007), (MARSH et. al., 1998); (PACHANE, 2012)	
		É espontâneo (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É espontâneo
		É inteligente (SILVA; HERNANDEZ, 2008)	É inteligente
		É assíduo (DESAI; DAMEWOOD; JONES, 2001)	É assíduo e pontual
		É pontual (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (MARSH et. al., 1998)	
		É criativo (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É criativo
		É organizado (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007), (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (CUNHA, 2009); (PACHANE, 2012);	É organizado

	(ZABALZA, 2004)	
	Organiza condições e ambiente (ZABALZA, 2004)	
	É otimista (BEISHUIZEN, 2001)	É otimista
	É paciente (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007), (CATALDI, 2004); (PACHANE, 2012)	É paciente

Fonte: Elaborado pela autora

#### Quadro 8- Características da personalidade dos bons professores

	É respeitador (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007), (SILVA; HERNANDEZ, 2008), (NUNES; HELFER, 2009)	É respeitador
	É responsável (SILVA; HERNANDEZ, 2008)	É responsável
	É seguro (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É seguro
	É sensato (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É sensato
	É simples (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	É simples
	Tem amor pela profissão (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007)	Tem amor pela profissão
	Tem senso de humor (CUNHA, 2009)	Tem senso de humor

Fonte: Elaborado pela autora

Depois de elaborada a síntese, foram encontradas 71 variáveis relacionadas ao tipo do bom professor, sendo que três estão na dimensão formação, 16 estão relacionadas à personalidade e as demais se referem à didática do professor.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar os tipos de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos e a trajetória desses docentes considerando as dimensões da formação, da didática e da personalidade, cabe a partir daqui uma discussão acerca dos alunos do ensino superior. Entretanto, essa divisão é didática pois o interesse é agrupar as características de professor e de aluno, a fim de buscar *clusters* que apontem que características de alunos estão associadas a que características dos professores considerados excelentes.

## 2.6 Alunos do ensino superior

O aluno é tratado pela legislação brasileira, mais especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embasada nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, de liberdade de aprender e da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a lei emoldura a finalidade da educação escolar para o aluno, considerando, o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Em relação à educação superior, a lei traça como finalidade da formação o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando profissionais aptos para inserção em diferentes setores e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A concepção de aluno mencionada na lei é uma concepção que obviamente não se separa da concepção de professor. Não há como pensar, por exemplo, um aluno crítico, reflexivo, participativo, tendo como referência um professor de formação inconsistente, de identidade fragmentária. Assim, ao se falar da concepção de aluno mencionada pela LDB, deve-se necessariamente remetê-la ao que se concebeu como professor. Sendo assim, depreende-se que, mesmo com toda a retórica da lei na formação do aluno, não há um perfil definido de educando, mesmo porque o profissional que irá formar esse aluno é aquele cuja identidade docente não encontra clareza na concepção da lei, que retrata de forma superficial a questão da formação necessária ao professor universitário.

Assim, o aluno, enquanto agente do processo histórico de construção da sociedade tem seu papel restrito na concepção da lei, visto que sua participação se restringe à adaptação nos e para os processos de perpetuação da sociedade na forma como ela se encontra. Nota-se, pois, que o aluno é concebido na LDB de uma forma estreita, sem considerar as mudanças de paradigmas e de suporte material do mundo contemporâneo, assim perpetuando o modelo que prima pela formação de valores e atitudes que levam à obediência, à passividade e à subordinação, no que acaba reduzindo o preparo para o exercício da cidadania.

Ao mesmo tempo em que a lei traz essa concepção de aluno obediente e passivo nas instituições de ensino superior espera-se que esses indivíduos ajam como adultos, e que neste sentido saibam o que querem e tenham o direito e o dever de seguir seu próprio caminho, traçar um projeto de vida (ZABALZA, 2007).

Os alunos do ensino superior são os indivíduos que buscam e têm acesso aos serviços que as instituições de ensino superior oferecem. Assim como ocorre com os professores do ensino superior, também os alunos deste nível de ensino têm algumas características específicas. Com o processo de massificação do ensino superior o acesso a este nível de ensino foi muito ampliado e as instituições deixaram de ser um espaço elitizado e passaram a

receber alunos de camadas cada vez mais amplas da população, tanto no que diz respeito a classes sociais e localizações geográficas quanto à faixa etária.

Quanto ao ingresso dos alunos nas instituições de ensino superior, este ocorre atualmente das mais diversas formas que passam pela análise do currículo, realização de provas, realização de entrevistas e aproveitamento da nova no Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio.

Esta pesquisa parte do princípio de que um docente não será necessariamente considerado bom professor por todo e qualquer aluno devido, às expectativas e características de cada discente ou grupo de discentes que se insere em um contexto específico. Assim, considera-se que há diferentes perfis de alunos no ensino superior e que para cada perfil de aluno pode haver um tipo de bom professor.

O perfil de um aluno do ensino superior pode ser definido a partir de uma série de variáveis como faixa etária, sexo, setor em que estuda (público ou privado), turno, período do curso no qual está matriculado, tempo disponível para o estudo, situação profissional, nível de escolaridade dos pais, renda familiar e necessidade e/ou possibilidade de arcar com os custos relacionados ao ensino superior como mensalidade (no caso de instituições privadas), transporte e material de estudo. O último censo da educação superior no Brasil, realizado com dados de 2008, trata de algumas das variáveis: sexo, turno e setor em que estão matriculados os alunos. A maioria dos alunos, quanto ao gênero, é do sexo feminino. Quanto ao turno, a maior parte dos discentes do ensino superior do Brasil estuda à noite e, no que diz respeito ao setor em que estudam, está matriculada em instituições privadas (INEP, 2010).

As características dos alunos não podem ser dissociadas do contexto em que estão inseridos. Há, por exemplo, os alunos que arcam com a mensalidade do curso, há os que têm seu curso pago por pais ou familiares, os que recebem algum incentivo das organizações em que atuam e até mesmo os que estudam gratuitamente, por terem algum tipo de bolsa ou por estarem em instituições públicas de ensino superior.

Além de terem características relacionadas com seu perfil demográfico, sócio-econômico e familiar os discentes do ensino superior têm tarefas próprias deste nível de ensino. A tarefa acadêmica de um estudante de qualquer nível de ensino pode ser compreendida por meio de dois conjuntos de atividades interdependentes: a participação nas aulas e nas atividades obrigatórias e a realização de atividades relacionadas e complementares às primeiras, que ocorrem fora do horário das aulas. Este último conjunto de atividades, denominadas atividades de estudos por Mercuri (1994), inclui uma gama de tarefas fora do ambiente da sala de aula, ou seja, desenvolvidas sem a presença do docente, tais como

leituras, elaboração de trabalhos, de relatórios, resolução de exercícios e pesquisa bibliográfica.

No caso dos alunos de cursos superiores, as tarefas fora de sala de aula tendem a ser mais expressivas se comparadas aos outros níveis de ensino. A necessidade e a importância de um estudo independente por parte do estudante universitário parece ser um consenso entre os pesquisadores da área e os envolvidos diretamente no processo, como aponta Mercuri (1994), que relaciona aprendizagens satisfatórias à realização adequada deste tipo de tarefas. Pode-se aqui inserir atividades de pesquisa e de extensão, realizadas por alunos de universidades, sejam como voluntários, sejam como bolsistas.

Hoirisch, Barros e Souza (1993) relatam situações inerentes aos alunos do ensino superior: a tensão do vestibular, o impacto do ingresso em uma estrutura bem diferente daquela à qual estavam habituados no segundo grau, a nova metodologia de ensino, a perda de suas principais referências e pontos de apoio, como família, amigos e colegas de classe, além da fase complexa de passagem da adolescência para a fase adulta, que reflete na identidade pessoal e profissional.

Além das dificuldades citadas, Hoirisch, Barros e Souza (1993) ressaltam que outras características das instituições de ensino superior, que são de grande porte com grande número de alunos e funcionários, e a inexistência de profissionais que orientem e apoiem o estudante no momento de transição para o ensino superior levam o ingressante universitário a se sentir entregue a si mesmo. Ou seja, ele tende a se sentir só e sem amparo da instituição de ensino. Esses autores tratam apenas de questões negativas que permeiam a vida dos discentes universitários.

Snyders (1995) analisa a vivência dos alunos universitários e destaca situações positivas e negativas por eles enfrentadas. Dentre as situações positivas, estão as classificadas pelo autor como pessoais, não necessariamente relacionadas com a vida e cultura estudantil. Dentre elas estão a satisfação de progredir, alcançar êxito, atingir as metas, o que leva ao reconhecimento. Ainda há o grupo das situações positivas classificadas como situações de expectativa, que incluem os sonhos relacionados aos aspectos da vida universitária, como a aquisição de conhecimento, a descoberta da essência da verdade e a identificação com os professores, além da sensação de liberdade e de possibilidade de escolhas.

As situações negativas vivenciadas pelos alunos universitários, segundo Snyders (1995), são a falta de tempo para a realização das tarefas acadêmicas, as dificuldades de relacionamento pessoal em um ambiente muitas vezes marcado pela falta de convivência e

rivalidade, falta de compreensão do que diz respeito aos objetivos das avaliações e exames demasiadamente difíceis.

Como dito anteriormente, esta pesquisa busca analisar os tipos de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos e a trajetória desses docentes partindo do princípio de que perfis diferentes de alunos podem interferir nas características que eles consideram inerentes ao bom professor. Outras pesquisas já foram realizadas (GODOY, 1989; CHAGAS, 2002; etc) considerando as diferenças de opiniões de alunos de perfis diversos.

Motivada pela escassez de estudos a respeito do ensino para o terceiro grau, Godoy (1989) trouxe significativa contribuição para o tema, com o desenvolvimento do Inventário sobre Preferência de Ensino (IPE). Este inventário, construído preliminarmente a partir de relatos e vivências de alunos do terceiro grau (GODOY, 1989), contém setenta e cinco asserções que buscam verificar o ambiente do ensino universitário brasileiro, considerando pré-dimensões referentes a estruturação do ambiente, estruturação do conteúdo, técnicas de ensino, trabalho em grupo, perguntas, avaliação, bibliografia (leitura), tempo (organização), ambiente sócio-emocional e professores. Tais dimensões foram modificadas após aplicação dos testes e da aplicação definitiva do instrumento e suas respectivas análises fatoriais. Alguns anos depois, Chagas (2002) aprofundou-se na pesquisa sobre as dimensões do ensino em sala de aula, também do terceiro grau, voltando-se para a análise das preferências dos alunos sobre este ambiente.

Em ambas as pesquisas procurou-se identificar possíveis diferenças entre os grupos de alunos pesquisados. Os resultados da pesquisa de Godoy (1989) demonstraram diferenças entre as opiniões de alunos do setor público (USP) e do setor privado, assim como dos alunos de primeiro e último ano e do sexo masculino e feminino. Porém não foram encontradas diferenças significativas de opinião entre alunos de diferentes faixas etárias, tampouco entre alunos de cursos ou períodos diferentes. Em resumo, os alunos das escolas particulares preferiam ambientes de ensino mais estruturados em sala de aula, enquanto que os das escolas públicas preferiam maior autonomia para intervirem nesse aspecto.

No estudo de Chagas (2002) também foram constatadas diferenças de opinião entre alunos das escolas públicas e particulares e entre alunos de primeiro e de último ano. No que se refere ao período das aulas, não houve diferenciação significativa de opiniões entre alunos do período diurno e noturno. Assim como não houve diferença entre alunos de faixas etárias diferentes.

Nos quesitos em que foi possível a comparação, os trabalhos de Godoy (1989) e Chagas (2002) tiveram conclusões semelhantes, exceto quanto à opinião entre o sexo

masculino e feminino, que no caso do trabalho de Godoy (1989) foram observadas diferenças, o que não ocorreu nos resultados de Chagas (2002).

As preferências dos alunos revelam importantes resultados para a identificação das variáveis responsáveis pela diferenciação entre determinados grupos de alunos, constatando que os diferentes tipos de alunos necessitam de diferentes abordagens de ensino e podem levar a tipos diferentes de bons professores. É importante conhecer o perfil e as expectativas dos alunos para poder atuar e promover mudanças, de maneira que os docentes possam tratá-las adequadamente. Isso, porém, não quer dizer que o ambiente de ensino deverá ser ajustado apenas para satisfazer as características e as preferências dos alunos.

A partir da literatura e do conhecimento da autora desta tese acerca dos alunos do ensino superior, foi elaborado o Quadro 9 que sintetiza as características relacionadas aos alunos, que foram apresentadas a partir de cinco dimensões: características pessoais, nível sócio-econômico, disponibilidade para o estudo, características relacionadas curso e características relacionadas à instituição.

**Quadro 9- Características dos alunos (continua...)**

<b>Dimensão</b>	<b>Variáveis</b>
<b>Características pessoais</b>	Faixa etária
	Sexo
	Situação profissional
	Nível de escolaridade dos pais
	Setor da escola em que cursou a maior parte do ensino médio (público ou privado)
	Naturalidade
	Residência (com os pais, sozinho, com amigos, com parentes)
	Estado civil
	Número de filhos
	<b>Nível sócio-econômico</b>
Renda familiar	
Condição de arcar com mensalidade de curso superior	
Condição de adquirir livros materiais escolares	
Condição de arcar com transporte para a instituição	
Necessidade de arcar com a mensalidade do curso	
Possibilidade de arcar com a mensalidade do curso	
Responsabilidade pelo pagamento do curso (não há necessidade, próprio aluno, pais ou bolsa)	
Tipo de bolsa (caso haja)	
	Tempo disponível para estudo

<b>Disponibilidade para estudo</b>	Disponibilidade para participar das aulas e atividades obrigatórias
	Disponibilidade para participar de atividades complementares
	Participação em projetos de pesquisa
	Participação em projetos de extensão

Fonte: elaborado pela autora

#### Quadro 9- Características dos alunos

Dimensão	Variáveis
<b>Características relacionadas ao curso</b>	Turno
	Período
	Principal motivo que levou à escolha do curso
<b>Características relacionadas à instituição de ensino</b>	Categoria administrativa: público ou privada
	Tipo de instituição: particular, confessional, comunitária ou filantrópica
	Valor da mensalidade

Fonte: Elaborado pela autora

### 2.7 Categorias que compõem o perfil dos alunos e o tipo de bom professor

A divisão entre as características dos bons professores e as características dos alunos feita até aqui é apenas um passo para demonstrar que o bom professor é um fenômeno, ou seja, é algo que aparece para uma consciência que assim o avalia. O que se pretende nesta pesquisa é demonstrar que não se deve avaliar o bom professor desconectando-se do aluno que assim o avalia. Considerando a relação indissociável entre os sujeitos de pesquisa, os alunos, e o objeto de análise, o professor, foram sintetizadas, no Quadro 10, as dimensões e as características de alunos e professores que compõem o modelo desta pesquisa.

#### Quadro 10- Dimensões e características dos alunos e dos bons professores (continua...)

Aluno	Professor
<b>Características pessoais</b>	<b>Formação</b>
Faixa etária, sexo, situação profissional, nível de escolaridade dos pais, setor da escola em que cursou a maior parte do ensino médio (público ou privado), naturalidade, residência (com os pais, sozinho, com amigos, com parentes), estado civil, número de filhos	Titulação, tem domínio de conteúdo, tem experiência

---

Fonte: Elaborado pela autora

---

### **Quadro 10- Dimensões e características dos alunos e dos bons professores**

---

#### **Nível sócio-econômico**

Renda individual, Renda familiar, Condição de arcar com mensalidade de curso superior, Condição de adquirir livros materiais escolares, Condição de arcar com transporte para a instituição, Necessidade de arcar com a mensalidade do curso, Possibilidade de arcar com a mensalidade do curso, Responsabilidade pelo pagamento do curso (não há necessidade, próprio aluno, pais ou bolsa), Tipo de bolsa (caso haja).

#### **Disponibilidade para estudo**

Tempo disponível para estudo, disponibilidade para participar das aulas e atividades obrigatórias, disponibilidade para participar de atividades complementares, participação em atividades de pesquisa, participação em atividades de extensão.

#### **Características relacionadas ao curso**

Turno, período, principal motivo que levou à escolha do curso.

#### **Características relacionadas à instituição de ensino**

Categoria administrativa: público ou privada; tipo de instituição: particular, confessional, comunitária ou filantrópica; valor da mensalidade.

#### **Didática**

Planeja as aulas, prepara bem os materiais, faz bom uso do tempo das aulas, demonstra interesse pelo aprendizado dos alunos, é claro, considera a individualidade dos alunos, utiliza exemplos práticos e/ou de pesquisas, indica material, disponibiliza material, incentiva a participação, ensina diversas disciplinas, estimula reflexão e crítica, estimula a divergência e a criatividade, utiliza reforço positivo, incentiva a autonomia, oferece feedback, apresenta o conteúdo em ordem lógica, apresenta o roteiro da aula, esclarece as dúvidas, explicita o objetivo da aula, contextualiza o assunto, relaciona o conteúdo com outras área do saber, usa adequadamente recursos audiovisuais, demonstra dinamismo, anota no quadro os pontos principais da matéria, dá toda a matéria do programa, prende a atenção dos alunos, utiliza estudo de caso, utiliza jogos de empresas, dá aulas expositivas, utiliza estratégias de ensino diversificadas, explica as formas de avaliação, utiliza instrumentos de avaliação adequados, utiliza formas diversas de avaliação, dá provas em duplas ou grupos, É educado, é amigo, demonstra interesse pelos estudantes, é calmo, é compreensivo, conquista respeito dos alunos, é descontraído, elogia os alunos, é entusiasmado, é empático, é flexível, é justo, mantém a ordem em sala de aula, mantém clima de confiança, mantém diálogo com os alunos, estimula a participação dos alunos, é incentivador.

**Personalidade**

É empenhado, é dinâmico, é espontâneo, é inteligente, é assíduo e pontual, é criativo, é organizado, é otimista, é paciente, é respeitador, é responsável, é seguro, é sensato, é simples, tem amor pela profissão,tem senso de humor.

---

Fonte: Elaborado pela autora

Após a apresentação do problema e dos objetivos desta pesquisa, do relato acerca do contexto em que ela se insere e da justificativa para sua realização e da exposição do referencial teórico que lhe dá sustentação, parte-se para a definição dos aspectos metodológicos que nortearam esta investigação.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos que nortearam esta pesquisa. A seguir, são apresentados tipo, método e estratégia de pesquisa, população e sujeitos de pesquisa. São relatados também os passos da coleta e da análise de dados.

#### **3.1 Tipo e método de pesquisa**

Esta pesquisa acerca dos tipos de bons professores de cursos de Administração sob a ótica de seus alunos e da trajetória desses docentes classifica-se como uma pesquisa do tipo descritiva. Esse tipo de pesquisa, conforme Triviños (1992), busca verificar uma determinada situação, fatos, opiniões ou comportamento em uma determinada população. Nesta pesquisa, em particular, o que se buscou foi verificar as variáveis das dimensões de formação, didática e personalidade dos bons professores assim definidos por alunos do curso de Administração, passando pela descoberta de que tipo de professor é valorizado por diferentes tipos de alunos. Procurou-se os tipos de bons professores indicados pelos alunos, por meio da opinião e do relato destes próprios docentes sobre sua trajetória, o que justifica a caracterização deste estudo como descritivo.

O método escolhido para realização desta pesquisa foi a pesquisa de campo. Segundo Gil (1999), o estudo de campo permite coletar informações de um grupo de pessoas, buscando o aprofundamento das questões propostas. Outra característica deste método, segundo o autor, é o estudo de uma determinada comunidade buscando a interação entre seus membros. Como nesta pesquisa buscou-se conhecer os bons professores e para chegar a este grupo partiu-se da interação deles com seus alunos, considerou-se a pesquisa de campo o método mais indicado.

#### **3.2 Estratégia de pesquisa**

Nessa pesquisa foram adotadas as estratégias quantitativa e qualitativa. Percebe-se uma diferenciação entre estes dois tipos de pesquisa no que diz respeito à profundidade dos dados coletados e analisados, destacando-se, porém, que as duas abordagens não se opõem necessariamente, mas se complementam.

No primeiro momento, buscou-se, com uma investigação quantitativa, identificar o perfil dos alunos de administração pertencentes à amostra e também as características que eles relacionam ao bom professor. Ainda por meio dessa estratégia foram formados *clusters* que

reúnem grupos distintos entre si com características de alunos e dos bons professores por eles identificados. De forma objetiva, a pesquisa quantitativa tem por objetivo quantificar dados e posteriormente analisá-los (MALHOTRA, 2001). A adoção da estratégia de pesquisa quantitativa requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2001). Tanto o perfil do aluno quanto as características do bom professor por ele apontadas receberam um tratamento estatístico, que será explicado mais detalhadamente na seção de tratamento e análise dos dados deste capítulo. Como foi necessário também analisar correlações e agrupamentos, a alternativa viável foi realmente o uso de medidas estatísticas.

No segundo momento, optou-se pela estratégia qualitativa para analisar as trajetórias dos bons professores representativos dos *clusters*, considerando sua formação, sua didática e sua personalidade. Como afirmam Vieira (2004), Triviños (1992) e Ludke e André (1996), a pesquisa qualitativa utiliza, com frequência, transcrições de entrevistas e de depoimentos que possibilitam oferecer diferentes pontos de vista. Outra característica desta estratégia é a possibilidade de se obter descrições ricas, profundas e bem fundamentas (VIEIRA, 2004). Considerou-se a pesquisa qualitativa adequada para investigar com maior profundidade a trajetória de alguns bons professores apontados pelos alunos no primeiro momento da pesquisa.

### **3.3 População e sujeitos da pesquisa**

Partindo da concepção de que a população é um conjunto de elementos relevantes para a pesquisa (HAIR JR. *et. al.*, 2005), considerou-se que a população desta pesquisa foi formada por alunos e professores do curso de Administração de nove instituições mineiras que possuem características diferentes.

Buscaram-se instituições com categorias administrativas e organização acadêmica e valores de mensalidade diferentes e ainda aquelas que oferecem o curso de administração noturno e as que oferecem também o curso no turno da manhã. As instituições nas quais a pesquisa foi realizada são: Faculdade Arnaldo, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –Cefet/MG, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), Faculdade Del Rey, Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira (FACCI), Faculdade de Sabará, Faculdade Pitágoras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade Fumec. A escolha das instituições se deve ao pressuposto de que, devido à sua categoria e organização administrativa, turno em que os cursos são

ofertados e preço das mensalidades, elas possuem alunos com perfis diferentes. Segue uma breve descrição de cada uma das instituições, feita a partir dos dados do MEC (2012).

A Faculdade Arnaldo Janssen, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, foi criada em 2001 pela Congregação do Verbo Divino, uma congregação internacional que atua em 67 países, nos cinco continentes. A Faculdade Arnaldo oferece atualmente dois cursos de graduação, na modalidade bacharelado, ambos presenciais: Administração e Direito.

A Faculdade Del Rey é mantida pela União de Ensino Superior de Minas Gerais LTDA (UESMIG). Foi credenciada em 2004. A IES oferece atualmente quatro cursos de graduação, sendo eles Administração, Ciências Contábeis, Direito e Gestão Pública e também cursos de pós-graduação *lato sensu*.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), localizado em Belo Horizonte, foi credenciado em 1978 e pertence à rede pública federal de ensino. Possui atualmente 16 cursos de graduação credenciados, nas modalidades de bacharelado, licenciatura e curso de tecnologia. Oferece ainda 18 cursos técnicos de nível médio e diversos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira (FACCI) é uma faculdade isolada mantida pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI), e está localizada a 105 quilômetros de Belo Horizonte, em Itabira, Minas Gerais. É uma instituição comunitária e foi criada em 1994. Possui atualmente mais de mil alunos matriculados em dez cursos de graduação e dois de pós-graduação *lato sensu*.

A Universidade Fumec foi credenciada em 1966 e possui atualmente 41 cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, licenciatura e curso de tecnologia. Oferece também diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais e à distância, além de mestrados em diversas áreas e do doutorado em Administração.

A Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte é uma empresa de educação superior, fruto da rede de ensino Pitágoras. Seu início se deu como um curso pré-vestibular em 1966 e a Faculdade foi credenciada em 2001. Oferece 31 cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, licenciatura e curso de tecnologia. Possui ainda mais de 30 cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos nas quatro unidades da IES em Belo Horizonte. A coleta de dados desta pesquisa foi realizada na unidade Timbiras.

Credenciada em 1958, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais possui mais de 60 mil alunos matriculados em 49 cursos de graduação, incluindo bacharelados, licenciaturas e cursos de tecnologia, presenciais e a distância, 16 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e mais de 50 cursos de pós-graduação *lato sensu*. A IES é mantida pela

Sociedade Mineira de Cultura, entidade confessional católica. A IES possui unidades nas cidades de Arcos, Belo Horizonte, Betim, Contagem, Guanhães, Poços de Caldas e Serro. Em Belo Horizonte são 4 campus: Coração Eucarístico, Barreiro, Praça da Liberdade e São Gabriel. A coleta de dados desta pesquisa foi realizada na unidade do Coração Eucarístico.

A Faculdade de Sabará, localizada no município de mesmo nome, é mantida pela Sociedade Cultural e Educacional de Sabará, instituição privada particular. A IES foi credenciada em 1998 e possui três cursos de graduação (Administração, Direito e Letras) e quatro cursos de especialização.

O Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE) foi credenciado em 1972 e atualmente tem como mantenedora a União Brasileira de Educação e Cultura, uma associação privada confessional e sem fins lucrativos. A IES oferece 37 cursos de graduação, sendo cinco deles cursos superiores de tecnologia em dois campi, sendo um deles em Coronel Fabriciano, onde foi feita a coleta de dados desta pesquisa, e outro em Ipatinga. A IES possui também cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em diversas áreas, dentre eles um curso de mestrado em Engenharia Industrial.

Como afirmado anteriormente, as instituições escolhidas possuem categoria e organização administrativa diferentes, assim como turno em que os cursos são ofertados e preços diferenciados de mensalidades. A seguir, apresenta-se o Quadro 11, no qual são apresentadas três características das IES selecionadas.

A partir do Quadro 11 verifica-se que há uma instituição pública e oito privadas, sendo que, destas, duas são comunitárias, três são confessionais e três são particulares. Há seis IES de Belo Horizonte, uma de Sabará, uma de Itabira e uma de Coronel Fabriciano. Das nove, cinco, no que diz respeito à organização acadêmica, são faculdades, gozando de pouca autonomia, duas são universidades e há um centro federal de educação tecnológica e um centro universitário.

**Quadro 11 - Características das IES selecionadas conforme categoria administrativa, organização acadêmica e localização (continua...)**

<b>IES</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Organização Acadêmica</b>	<b>Localização</b>
Faculdade Arnaldo	Privada Confessional	Faculdade	Belo Horizonte
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –Cefet/MG	Pública	Centro Federal de Educação Tecnológica	Belo Horizonte

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 11 - Características das IES selecionadas conforme categoria administrativa, organização acadêmica e localização (continua...)**

<b>IES</b>	<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Organização Acadêmica</b>	<b>Localização</b>
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE	Privada Confessional	Centro Universitário	Coronel Fabriciano
Faculdade Del Rey	Privada Particular	Faculdade	Belo Horizonte
Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira – FACCI	Privada Comunitária	Faculdade	Itabira
Faculdade de Sabará	Privada Particular	Faculdade	Sabará
Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte	Privada Particular	Faculdade	Belo Horizonte
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas	Privada Confessional	Universidade	Belo Horizonte
Universidade Fumec	Privada Comunitária	Universidade	Belo Horizonte

Fonte: Elaborado pela autora

Dando sequência à caracterização das instituições de ensino, apresentam-se, no Quadro 12, mais duas características das IES. Com relação ao turno de funcionamento do curso de Administração, todas as IES oferecem o curso à noite e três delas o ofertam em dois turnos: manhã e noite. Assim, percebe-se maior concentração de turmas e, conseqüentemente, de alunos, no turno da noite.

Em se tratando do valor da mensalidade, há uma instituição pública que, por se enquadrar nesta categoria, oferece o curso gratuitamente. Nas demais, o valor da mensalidade varia de R\$550,00 a 872,00, o que implica em uma variação de mais de 50%.

**Quadro 12 - Características das IES selecionadas conforme turno do curso de administração e valor da mensalidade**

<b>IES</b>	<b>Turno do curso de Administração</b>	<b>Valor da mensalidade</b>
Faculdade Arnaldo	Noite	724,00
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –Cefet/MG	Noite	-
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE	Noite	635,03
Faculdade Del Rey	Noite	550,00
Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira – FACCI	Noite	750,00
Faculdade de Sabará	Noite	680,00
Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte	Manhã e Noite	799,95
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas	Manhã e Noite	872,00
Universidade Fumec	Manhã e Noite	798,93

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da população alvo, foram definidos os sujeitos da pesquisa. Optou-se por iniciar a investigação a partir da visão dos alunos sobre o bom professor e para isso foram escolhidos os alunos do último período do curso de administração, partindo-se do fato de que eles já tiveram contato com um maior número de docentes e detém mais informações para escolher quem foi seu melhor professor e quais são suas principais características.

Já no caso da seleção dos professores que participaram da etapa qualitativa da pesquisa foi definida uma amostra por quota. O objetivo deste tipo de amostra é que se tenham todos os estratos representados na amostra (HAIR JR. et al. 2005). Com a apuração das características dos bons professores assim definidos pelos alunos foram formados cinco *clusters*, cada um deles com um estilo de bom professor, sendo cada um destes *clusters* considerado um estrato. A partir daí definiu-se que seriam pesquisados os 2 docentes mais citados de cada *cluster*, chegando a um total de 10 entrevistados. Como houve um empate entre professores em um dos agrupamentos o número total de entrevistados chegou a 11.

### 3.4 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. O primeiro momento, quantitativo, consistiu na utilização de um questionário para levantamento dos dados acerca do perfil dos alunos pesquisados e das características do bom professor para estes alunos e culminou na formação de *clusters* com discentes e docentes. A partir dos *clusters* chegou-se aos tipos de bons professores. No segundo momento, qualitativo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores representativos dos *clusters* formados. Por uma questão de organização cada um destes momentos é descrito, separadamente, a seguir.

#### 3.4.1 O momento quantitativo da pesquisa

O primeiro momento da coleta de dados está diretamente relacionado ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é identificar os tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração. Para alcançar tal objetivo buscou-se um instrumento capaz de levantar as características dos alunos pesquisados, quem é o bom professor para eles, e quais as características deste bom professor.

Para fins de realização desta pesquisa, foi utilizado primeiramente um questionário com 72 afirmativas relacionadas ao perfil do bom professor, advindas da revisão bibliográfica apresentada (Quadros 2 a 8), divididas em três dimensões: formação (quatro afirmativas), didática (52 afirmativas) e personalidade (16 afirmativas) e 24 questões relacionadas ao perfil dos discentes. O questionário é uma técnica estruturada para coleta de dados, que consiste em uma série de perguntas que o entrevistado deve responder (MALHOTRA, 2001). O instrumento utilizado nesta primeira etapa foi estruturado e autopreenchível, por ser um tipo que possibilita, ao pesquisado, privacidade, confiança e anonimato, e que, em consequência, garante ao pesquisador a obtenção de respostas mais sinceras. O instrumento inicial, com 96 questões apresentadas em dois blocos, encontra-se no Apêndice A.

No primeiro bloco, os alunos teriam que escolher as características que eles relacionam ao tipo do bom professor dentre as que lhe foram apresentadas. O segundo bloco foi composto por questões relacionadas ao perfil do aluno.

Antes de ser aplicado, o questionário deve ser avaliado em termos da provável exatidão e coerência das respostas, além de ser necessário verificar se as questões foram realmente compreendidas pelos respondentes (HAIR JR. *et.al.*, 2005).

Neste sentido, um pré-teste desta primeira versão do questionário foi realizado nos meses de junho e julho de 2011 em duas instituições de ensino: a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), campus Coração Eucarístico, e a Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira (FACCI). Ambas são instituições privadas, porém a primeira se enquadra na categoria confessional, enquanto a segunda é comunitária. Os resultados do pré-teste encontram-se a seguir e foram apresentados nesta seção por fazerem parte da coleta dos dados e não da análise definitiva dos dados desta pesquisa.

a) O pré-teste

Participaram do pré-teste 40 alunos do curso de Administração, sendo 20 deles de cada instituição. Para Hair Jr. *et. al.* (2005), o teste de um questionário deve ser realizado com pelo menos quatro ou cinco indivíduos e em um ambiente semelhante ao que foi utilizado na pesquisa definitiva. Assim, o instrumento foi aplicado em sala de aula aos alunos que cursavam, pelo menos, uma disciplina do último período do curso de cada uma das IES. Considerou-se que alunos que já fizeram um número maior de disciplinas conhecem mais professores e, portanto têm melhores condições de eleger seu melhor professor e responder questões sobre ele. Foi assegurado ao pesquisado o anonimato, o que se considerou necessário para buscar uma maior fidedignidade dos dados.

Todos os alunos pesquisados receberam uma breve explicação com relação ao objetivo geral da pesquisa e foram orientados a ler as instruções e responder o instrumento. Foi dito a eles que, por se tratar de um pré-teste, eles poderiam fazer comentários acerca das questões caso desejassem e/ou julgassem necessário. As dúvidas e sugestões também poderiam ser registradas no documento.

Do momento da orientação inicial até a entrega do instrumento preenchido, o tempo mínimo foi 17 minutos e o discente que demorou mais tempo para responder o questionário levou 34 minutos. Os dados obtidos foram tabulados com o auxílio do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®), aplicativo destinado à análise estatística. As observações feitas pelos respondentes também foram registradas.

A análise do pré-teste foi iniciada pelo estudo das observações escritas pelos pesquisados no instrumento de pesquisa. Considerando todas as observações apresentadas pelos respondentes, nenhuma delas foi considerada equivocada ou desnecessária. Mas optou-se por aprofundar o pré-teste com a utilização de grupos de foco no intuito de discutir mais

profundamente, com os próprios respondentes, as considerações apresentadas. Foram realizados dois grupos de foco, cada um com 10 alunos.

Após concluir-se que seriam necessárias alterações no instrumento de pesquisa, uma primeira análise estatística foi realizada a partir dos dados obtidos no pré-teste. Como as afirmativas relacionadas ao tipo de bom professor foram divididas em três dimensões já mencionadas (formação, didática e personalidade), foi realizada uma análise de confiabilidade de cada dimensão por meio do Alfa de Cronbach. Este teste avalia a confiabilidade das questões que visam mensurar um mesmo construto, neste caso uma mesma dimensão, e foi feito com o auxílio do SPSS<sup>®</sup>. Fez-se, primeiramente, a análise das 72 afirmativas relacionadas ao tipo de bom professor apresentadas no questionário aos alunos. Esta análise iniciou aqui a partir da primeira dimensão, denominada formação.

A partir das observações, verificou-se que oito alunos da PUC Minas e 17 alunos da FACCI não sabem a titulação daquele que elegeram como o melhor professor. Os 25 discentes escreveram “não sei” ao lado das duas afirmativas relacionadas à titulação. A partir do grupo de foco verificou-se que 18 dos 20 participantes consideraram ser equivocada a colocação desta questão no instrumento. Eles não sabem ao certo a titulação de seus professores, com exceção de dois discentes, e aqueles que responderam não têm certeza da resposta.

Uma sugestão foi registrada por quatro respondentes no questionário e diz respeito à afirmativa relacionada à experiência. Eles sugeriram dividir esta questão em duas, sendo que uma trataria da experiência acadêmica e outra da experiência profissional fora do magistério. No grupo de foco, 16 alunos consideraram válida esta sugestão e foi possível concluir que alguns, ao responderem ao questionário, pensaram em experiência do professor na docência enquanto outros basearam sua resposta na experiência fora do magistério, o que eles chamam de experiência profissional ou de mercado.

Realizou-se, após o grupo de foco, o teste de Alfa de Cronbach da primeira dimensão, denominada formação. A Tabela 1 apresenta o resultado do teste:

<b>TABELA1 - Teste de confiabilidade da dimensão formação</b>	
Número de itens analisados	Alfa de Cronbach
4	0,485

Fonte: elaborada pela autora

Segundo Hair Jr *et. al.* (2005), valores do Alpha de Cronbach acima de 0,70 fornecem evidências a favor de um grau de confiabilidade aceitável. Já De Vellis (1991) considera que valores iguais ou superiores a 0,60 já indicam uma confiabilidade aceitável.

Observando-se a Tabela 1 conclui-se que os itens que compõem a dimensão formação não conferem confiabilidade a esta dimensão, já que o valor do Alpha foi inferior ao necessário para garantir a confiabilidade. Cabe lembrar que 25 dos 40 pesquisados não souberam responder a duas afirmativas, relacionadas à formação dos docentes. Assim, foi realizado um novo teste, com apenas duas variáveis, embora este seja um número muito reduzido, no intuito de verificar se o valor do Alpha de Cronbach aumentaria com a retirada das duas primeiras questões. A Tabela 2 demonstra os resultados no novo teste:

**TABELA 2 - Teste de confiabilidade da dimensão formação**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
2	0,696

Fonte: elaborada pela autora

Verifica-se que o do Alpha de Cronbach passou de 0,485, quando consideradas as quatro afirmativas, para 0,696 considerando-se apenas as alternativas relacionadas ao conhecimento e à experiência. Neste último caso, se considerado o valor mínimo apresentado por De Vellis (1991), que é 0,60, já se tem uma dimensão confiável. Assim, optou-se por retirar do instrumento de coleta de dados as afirmativas relacionadas à titulação. Considerando-se as observações feitas nos questionários e nos grupos de foco a experiência foi dividida em duas afirmativas, tendo-se portanto uma nova composição para a dimensão formação (Quadro 13):

**Quadro 13 - Características dos bons professores relacionadas à dimensão formação**

Dimensão Formação

---

Tinha conhecimento do conteúdo

Tinha experiência acadêmica

Tinha experiência profissional (de mercado)

---

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à segunda dimensão, a didática, algumas palavras e/ou expressões utilizadas no instrumento não foram compreendidas por uma parte dos discentes. Dentre os pesquisados, sete esreveram no questionário que não entendem o que significa “empático”, palavra usada na afirmativa 49 e um declarou não compreender o sentido de “mantinha um clima de confiança”, da afirmativa 53.

Nos grupos de foco foi discutida a falta de compreensão das duas afirmativas citadas (49 e 53). Nenhum dos presentes considerou necessário explicar o que é manter um clima de confiança, mas a maioria (16 dos 20) julgou que a outra afirmativa deve ser melhor explicada. Quando questionados sobre o que é empatia, apenas dois alunos deram uma explicação condizente com o real significado, o que reforçou a necessidade de acrescentar uma breve explicação no instrumento de pesquisa.

A questão 14 (que media se o professor incentivava a participação dos alunos) foi apontada por 12 alunos como sendo igual às afirmativas 18 (utilizava reforço positivo), 55 (estimulava a participação dos alunos) e 56 (era incentivador). Realmente ficou bem evidente que estas questões, todas pertencentes à dimensão de didática, tinham o mesmo significado, o que significava que três delas deveriam ser retiradas do questionário. Esta constatação foi reforçada nos grupos de foco, nos quais todos os participantes apontaram a exclusão de três afirmativas como uma boa alternativa para deixar o questionário mais objetivo.

Realizado o teste Alpha de Cronbach, inicialmente com as 52 questões do instrumento de coleta, a Tabela 3 demonstra os resultados do teste de confiabilidade:

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
52	0,923

Fonte: elaborada pela autora

O valor do Alpha indica a confiabilidade desta dimensão. Entretanto, considerando as semelhanças indicadas no questionário e confirmadas nos grupos de foco, realizou-se um segundo teste de confiabilidade da dimensão didática excluindo três afirmativas: 18 (utilizava reforço positivo), 55 (estimulava a participação dos alunos) e 56 (era incentivador).

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
51 (retirando a 18)	0,924
51 (retirando a 55)	0,923
51 (retirando a 56)	0,923
49 (retirando 18,55 e 56)	0,923

Fonte: elaborada pela autora

Analisando a Tabela 4 constata-se que a exclusão das três questões não altera a confiabilidade da dimensão. Assim, optou-se por esta exclusão com o intuito de tornar o instrumento de coleta mais objetivo. Desta forma, a dimensão didática passou de 52 para 49 questões.

Considerando as dimensões didática e personalidade, em conjunto, outras semelhanças entre afirmativas foram apontadas e demandaram uma decisão mais complexa. A afirmativa 28 (demonstrava dinamismo) foi apontada como igual à 58 (era dinâmico) por sete pesquisados.

Nos grupos de foco todos os alunos participantes concordaram que estas duas afirmativas eram idênticas. Após constatado que realmente houve duplicidade, verificou-se que a primeira está na dimensão didática e a segunda na dimensão relacionada à personalidade, havendo portanto necessidade de analisar estatisticamente em qual das dimensões ficará esta questão.

O mesmo aconteceu em relação às afirmativas 43 (era calmo) e 65 (era paciente); às questões 46 (era descontraindo) e 59 (era espontâneo); às afirmativas 48 (era entusiasmado) e 70 (tinha amor pela profissão) e, por fim, às questões 51 (era justo) e 69 (era sensato). Em todos esses casos uma afirmativa é da dimensão didática e a outra da dimensão denominada personalidade. Como nessas situações as questões não podem ser consideradas idênticas coube uma melhor análise acerca das justificativas dos alunos, exceto no que diz respeito a ser calmo e ser paciente, expressões que realmente têm o mesmo sentido.

Com relação à semelhança apontada entre descontraindo e espontaneidade, apontada por quatro discentes, um dos comentários deixados menciona que só quem é descontraindo consegue ser espontâneo. Nos grupos de foco, 16 pesquisados concordaram com esta consideração e dois deles foram enfáticos ao afirmar que espontaneidade sem descontraindo não existe.

No que diz respeito ao entusiasmo e amor pela profissão, a indicação de eliminar uma destas questões foi feita por cinco pesquisados. Um deles escreveu que considera que são iguais por só poder analisar o entusiasmo do professor em sala de aula, ou seja, relacionado à profissão. Nos grupos de foco, 17 discentes concordaram que só podiam avaliar o entusiasmo pela profissão, o que reforça a necessidade de exclusão de uma das afirmativas.

Por fim, a última semelhança apontada, entre ser justo e ser sensato, foi considerada por seis discentes. Um deles afirmou que só quem é sensato pode ser justo e outro mencionou que para ser sensato um professor precisa agir com justiça com seus alunos. Colocada esta questão nos grupos de foco, os participantes afirmaram que consideram estas duas afirmativas semelhantes e sugeriram a exclusão de uma delas.

Já havia sido analisado o Alpha de Cronbach da dimensão didática com 52 questões e posteriormente com 49 questões. O mesmo teste foi realizado com a dimensão personalidade

que no instrumento utilizado no pré-teste tinha 16 alternativas. O resultado encontra-se na Tabela 5:

**TABELA 5 - Teste de confiabilidade da dimensão personalidade**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
16	0,849

Fonte: elaborada pela autora

O valor do Alpha indica a confiabilidade desta dimensão. Entretanto, realizou-se um segundo teste de confiabilidade da dimensão personalidade, excluindo cinco afirmativas considerando as semelhanças indicadas no questionário e confirmadas nos grupos de foco: 58 (era dinâmico), 59 (era espontâneo), 65 (era paciente), 69 (era sensato) e 70 (tinha amor pela profissão).

**TABELA 6 - Teste de confiabilidade da dimensão personalidade**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
15 (retirando a 58)	0,829
15 (retirando a 59)	0,838
15 (retirando a 65)	0,871
15 (retirando a 69)	0,837
15 (retirando a 70)	0,842
11 (retirando 58,59,65,69 e 70)	0,822

Fonte: elaborada pela autora

Observando a Tabela 6 constata-se que, com a exclusão das questões mencionadas, a confiabilidade da dimensão personalidade diminuiu de 0,849 para 0,822, apesar de ainda continuar acima dos valores apontados como referenciais mínimos de confiabilidade. A única afirmativa que, ao ser retirada desta dimensão, aumenta a confiabilidade da mesma é a 65. Como ela foi apontada como sendo igual à questão 43, analisou-se como ficaria a dimensão didática sem esta questão:

**TABELA 7 - Teste de confiabilidade da dimensão didática**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
48 (retirando a 43)	0,920

Fonte: elaborada pela autora

Verificou-se, como demonstrado na Tabela 7, que a confiabilidade da dimensão didática caiu ao ser retirada a questão 43. Como a exclusão da afirmativa 65 aumenta a confiabilidade da personalidade, decidiu-se manter a questão 43 (era calmo) na dimensão didática e retirar a 65 (era paciente) da dimensão personalidade. Tem-se, até aqui, três

possíveis características do bom professor relacionadas à formação, 49 relacionadas à didática e 12 vinculadas à personalidade. Entretanto, a análise do instrumento não acaba por aqui. Há ainda quatro semelhanças indicadas que precisaram ser analisadas:

- a afirmativa 28 (demonstrava dinamismo) foi apontada como igual à 58 (era dinâmico);
- a 46 (era descontraído) assemelha-se à 59 (era espontâneo);
- a 48 (era entusiasmado) tem sentido parecido com a 70 (tinha amor pela profissão);
- a 51 (era justo) foi considerada semelhante à 69 (era sensato).

A exclusão das afirmativas 58, 59, 69 e 70 não trouxe benefícios à dimensão personalidade. Assim, verificou-se como se comportava a dimensão didática com a retirada das questões 28, 46, 48 e 51:

**TABELA 8 - Teste de confiabilidade da dimensão didática**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
48 (retirando a 28)	0,924
48 (retirando a 46)	0,925
48 (retirando a 48)	0,924
48 (retirando a 51)	0,926
45 (retirando 28,46, 48 e 51)	0,925

Fonte: elaborada pela autora

A Tabela 8 demonstra um Alpha de Cronbach de 0,925, para as 44 afirmativas, o que revela uma confiabilidade maior do que se for considerada a dimensão didática com 48 afirmativas. Assim, optou-se por retirar as questões 28, 46, 48 e 51 da dimensão didática e manter as afirmativas 58, 59, 69 e 70 na dimensão personalidade. Depois desta análise estatística ainda verificou-se que as afirmativas 12 e 13 tinham o mesmo significado e deveriam ser unificadas, tendo sido feito o mesmo com as questões 42, 44 e 47, considerando que o docente só demonstra interesse pelos alunos se é compreensivo e elogia os estudantes quando eles merecem. O Alpha de Cronbach manteve-se o mesmo com tais alterações. A partir do que foi apresentado passa-se a ter a dimensão didática composta por 42 afirmativas, como demonstrado no Quadro 14:

---

**Quadro 14 - Características dos bons professores relacionadas à dimensão didática**


---

 Dimensão Didática
 

---

Planejava as aulas	Dava toda a matéria do programa
Preparava bem os materiais	Prendia a atenção dos alunos
Fazia bom uso do tempo das aulas	Utilizava estudo de caso
Demonstrava interesse pelo aprendizado dos alunos	Utilizava jogos de empresas
Era claro nas explicações	Dava aulas expositivas
Considerava a individualidade dos alunos	Utilizava estratégias de ensino variadas
Utilizava exemplos práticos e/ou resultados de pesquisas	Explicava as formas de avaliação
Disponibilizava materiais para leitura	Utilizava instrumentos de avaliação adequados
Incentivava a participação dos alunos	Utilizava formas diversas de avaliação
Ensinava várias disciplinas	Dava provas em duplas ou grupos
Estimulava reflexão e crítica	Era educado
Estimulava a divergência e a criatividade	Era amigo
Incentivava a autonomia dos alunos	Demonstrava interesse pelos estudantes
Oferecia feedback aos alunos	Era calmo
Apresentava o conteúdo em ordem lógica	Conquistava respeito dos alunos
Apresentava o roteiro da aula	Era empático
Esclarecia as dúvidas dos alunos	Era flexível
Explicitava o objetivo da aula	Mantinha a ordem na sala de aula
Contextualizava o assunto	Mantinha clima de confiança
Relacionava o conteúdo com outras áreas do saber	Mantinha diálogo com os alunos
Usava adequadamente recursos audiovisuais	
Anotava no quadro os pontos principais da matéria	

---

Fonte: Elaborado pela autora

A partir destas 42 afirmativas foi realizado um novo teste para verificar o Alpha de Cronbach desta dimensão. O valor de 0,93, apresentado na Tabela 9, indica um alto nível de confiabilidade.

**TABELA 9 - Teste de confiabilidade da dimensão didática**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
42	0,93

Fonte: elaborada pela autora

E a dimensão personalidade passou a ser composta por 15 afirmativas (Quadro 15) ao invés das 16 presentes no instrumento inicial. Com esta composição, o Alpha de Cronbach passa a ser 0.871, conforme demonstrado anteriormente na tabela 6:

**Quadro 15 - Características dos bons professores relacionadas à dimensão personalidade**

Dimensão personalidade
Era empenhado
Era dinâmico
Era espontâneo
Era inteligente
Era assíduo e pontual
Era criativo
Era organizado
Era otimista
Era respeitador
Era responsável
Era seguro
Era sensato
Tinha amor pela profissão
Era simples
Tinha senso de humor

Fonte: Elaborado pela autora

Analisadas as afirmativas relacionadas ao tipo de bom professor, passou-se à análise das 24 questões sobre o perfil dos alunos. Dois respondentes sugeriram transformar a questão 4 em duas, sendo que uma deveria tratar da escolaridade do pai e outra da escolaridade da mãe. Cinco alunos apontaram que na questão 5 a opção entre público e privado se repete tanto na pergunta quanto nas respostas, o que seria desnecessário. Quatro discentes sentiram falta,

na pergunta 7, da opção de residir junto com o cônjuge. Nos grupos de foco, todos concordaram com as sugestões feitas com relação a essas questões.

Seis alunos apontaram a necessidade de que, em todas as questões relacionadas ao perfil do aluno que estivessem relacionadas ao ensino superior, este fato deveria ficar claro. A questão 13, por exemplo, perguntava sobre o tipo de bolsa que o respondente teve e não deixava claro que se trata de bolsa para o curso superior. Nos grupos de foco, 16 participantes consideraram importante deixar claro nas questões o nível de ensino que estava sendo tratado.

Três respondentes sugeriram que houvesse uma opção intermediária entre muita e pouca disponibilidade nas perguntas 18 e 19, e entre muita e pouca participação nas questões 20 e 21. Todos os discentes que compuseram os grupos de foco consideraram que era importante esta alteração.

Todas as sugestões relacionadas ao perfil dos alunos foram incorporadas ao instrumento de pesquisa, que passou a ter 60 afirmativas relacionadas ao bom professor e 25 que dizem respeito ao perfil dos alunos. Duas alterações ainda foram feitas: maior espaçamento entre as afirmativas relacionadas ao perfil do bom professor e uma frase inicial indicando que cada aluno deveria escolher um único docente. Isto porque durante o grupo de foco alguns participantes mencionaram que o espaçamento reduzido entre as afirmativas dificultava o preenchimento e que ficaram em dúvida se poderiam indicar mais de um professor.

Posteriormente, o questionário foi submetido à análise de dois professores, sendo um da área de gestão de pessoas e outro da área de métodos quantitativos de pesquisa, para que fosse verificado se as perguntas do questionário eram realmente capazes de levar aos dados necessários à pesquisa e se havia alguma incoerência de forma e de conteúdo. As sugestões apontadas levaram a mais uma correção do instrumento que só então foi considerado adequado para a pesquisa.

#### b) A coleta de dados quantitativos

Após realizado o pré-teste, com a aplicação do questionário e a realização do grupo de foco, e feita a adequação do instrumento de pesquisa, partiu-se para a aplicação do questionário para levantar o perfil dos alunos e as características dos bons professores por eles apontados.

Primeiramente, verificou-se quais cursos de Administração de Belo Horizonte e região tinham turmas no último período nesta época por meio da pesquisa em sites das instituições e

contato com os coordenadores dos cursos. A partir daí, buscou-se permissão dos coordenadores para a realização da pesquisa. Como o foco não estava nas instituições e sim nos alunos a maior preocupação foi buscar alunos que se diferenciavam, a princípio, pela necessidade de arcar ou não com a mensalidade (pelo fato de estudarem em IES públicas ou privadas), valores de mensalidades diferentes e alunos que estudassem em turnos diferentes: diurno e noturno. Considerando tais questões e as autorizações permitidas, chegou-se a nove instituições cujos alunos do último período do curso seriam pesquisados, das 54 instituições localizadas em Belo Horizonte e região que oferecem o curso.

Obtida a autorização para a coleta, os questionários foram aplicados aos alunos pela própria pesquisadora entre a última semana de outubro ao final da primeira semana de dezembro de 2011. Optou-se pela aplicação presencial em detrimento à virtual para garantir maior taxa de retorno. Dos 349 alunos que estavam nas turmas em que a pesquisa foi realizada, apenas dois se recusaram a preencher o questionário, alegando que estavam com pressa, mesmo tendo sido aplicado o instrumento durante o horário de aula. Chegou-se, portanto, a um total de 347 respondentes.

Os discentes levaram de 15 a 32 minutos para responder o questionário, tempo um pouco menor do que o que foi gasto no pré-teste, provavelmente devido a um menor número de questões. Uma explicação sobre o instrumento foi dada pela pesquisadora antes que o questionário fosse entregue aos discentes e não houve questionamentos durante a aplicação.

### *3.4.2 O momento qualitativo da pesquisa*

O segundo momento da coleta de dados consistiu em uma entrevista semi-estruturada com os bons professores assim definidos pelos alunos, no intuito de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que é analisar as trajetórias de alguns dos bons professores considerando as dimensões de formação, didática e personalidade.

A entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo após, surgem outras interrogativas à medida que o entrevistador recebe as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1992). Partiu-se de quatro questionamentos básicos, um deles sobre a trajetória do professor, o segundo sobre sua formação, o terceiro sobre a didática e o último sobre sua personalidade. Foi feita também uma breve identificação do professor, no início da entrevista. As entrevistas duraram de 55 a 140 minutos e foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C.

### 3.4.3 Esquema da coleta de dados

Considerando a coleta de dados dessa pesquisa, tem-se que ela foi realizada em duas fases: o pré-teste e o teste, ou seja, a coleta definitiva. Em cada uma dessas fases houve dois momentos: um quantitativo e um qualitativo. Tais fases e momentos encontram-se no Quadro 16:

**Quadro 16 - Etapas da coleta de dados**

Fase	Pré-teste	Teste
Momento 1	Questionário com 96 questões aplicado a 40 alunos	Questionário com 77 questões aplicado a 347 alunos
Momento 2	Dois grupos de foco, abrangendo 40 alunos	Entrevista semi-estruturada com 11 professores

Fonte: Elaborado pela autora

Tratadas as técnicas de coleta de dados, será feita a explicação, na próxima seção, dos procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

### 3.5 Técnicas de análise dos dados

Considerando os dois momentos de pesquisa, os dados foram analisados por meio de diferentes técnicas.

Os dados referentes aos tipos de bons professores a partir das características de alunos do curso de Administração passaram por dois tipos de análise. Assim como foi feito no pré-teste, os dados de cada dimensão (formação, didática e personalidade) passaram pelo teste de Alfa de Cronbach. Este teste avalia a homogeneidade das questões que visam mensurar um mesmo construto, neste caso uma mesma dimensão, e foi feito com o auxílio do SPSS<sup>®</sup>. Tendo sido consideradas confiáveis todas as dimensões, foi realizada a análise de *clusters*, ou agrupamentos, técnica de análise multivariada que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos ou compactos relativamente a uma ou mais características.

A escolha da análise de *cluster* se justifica pela necessidade de formar agrupamentos que contenham características de alunos e de bons professores. Como explica Reis (2000) com o adoção da análise de *cluster*, ou agrupamento, os indivíduos pertencentes a um grupo são o mais semelhante possível entre si e diferenciados dos restantes. Assim, nesta pesquisa,

o resultado da análise de *cluster* foi uma série de agrupamentos, sendo que em cada um deles apresenta uma relação entre as características do aluno e as características do bom professor para este perfil de aluno. Cada um dos clusters é apresentado no capítulo seguinte, da análise dos dados.

Os dados relacionados ao segundo objetivo específico, que foi analisar as trajetórias de alguns dos bons professores, a partir das dimensões de formação, didática e personalidade, passaram pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi utilizada no intuito de desvendar o material recolhido nas entrevistas realizadas. Esta análise pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977). Valendo-se da análise de conteúdo como técnica, foram desvendados os significados presentes nas verbalizações dos sujeitos, os professores. Para a análise de conteúdo optou-se pela utilização de categorias pré definidas, utilizando-se as categorias presentes nas dimensões formação, didática e personalidade apresentadas nos quadros 13, 14 e 15.

### **3.6 Limites e limitações**

Antes de apresentar limites e limitações, cabe explicar como se considera aqui cada um desses termos. Os limites estão relacionados às decisões metodológicas e as limitações aos acontecimentos não programados que requerem um esforço de minimização.

Como limite deste estudo tem-se a utilização de uma amostra não-probabilística, que impede a generalização dos resultados aqui obtidos para outros contextos. A decisão de fazer a primeira parte da coleta de dados com um questionário fechado, baseado em variáveis encontradas na literatura, embora tenha permitido um número maior de respondentes e conferido mais segurança em termos do que se pesquisar sobre o bom professor, limitou a profundidade desta parte da pesquisa e também a possibilidade de outras variáveis serem citadas.

Uma limitação desta pesquisa foi a época em que foi realizada a coleta de dados. Por se tratar do final de um semestre letivo os alunos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), não puderam responder o instrumento de coleta de dados por não estarem mais

comparecendo à instituição. Como entendeu-se fundamental a participação de discentes de pelo menos uma instituição federal, optou-se por incluir o Cefet na população desta pesquisa.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da análise dos dados obtidos nos dois momentos de coleta explicados anteriormente. Inicialmente demonstra-se a confiabilidade dos dados obtidos.

A partir da tabulação e da análise dos questionários aplicados aos alunos das IES mencionadas anteriormente buscou-se analisar os tipos de bons professores a partir das características dos discentes pesquisados. O primeiro passo foi a tabulação dos dados para que, em seguida, fosse feito o teste de Alfa de Cronbach da primeira dimensão das características dos bons professores, denominada formação. A Tabela 10 apresenta o resultado do teste:

**TABELA 10 - Teste de confiabilidade da dimensão formação**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
3	0,718

Fonte: dados da pesquisa

O valor do Alpha de Cronbach de 0,718 indica a confiabilidade desta dimensão, composta pelo domínio do conteúdo, experiência acadêmica e experiência de mercado. Ao se comparar este resultado com o obtido no pré-teste, que foi de 0,696, verifica-se que o nível de confiabilidade aumentou.

No que diz respeito à segunda dimensão, a didática, composta por 42 questões após o pré-teste, o Alpha de Cronbach foi novamente calculado, tendo como base os dados definitivos desta pesquisa, e está apresentado na Tabela 11:

**TABELA 11 - Teste de confiabilidade da dimensão didática**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
3	0,941

Fonte: dados da pesquisa

Também nesta dimensão verificou-se um aumento da confiabilidade se comparado ao resultado do Alpha de Cronbach do pré-teste, que foi 0,93.

Quanto à terceira e última dimensão, a personalidade, o Alpha de Cronbach, considerando as 15 questões que fazem parte do questionário definitivo, foi 0,871. A partir dos dados finais da pesquisa chegou-se a um novo valor, que pode ser observado na Tabela 12:

**TABELA 12 - Teste de confiabilidade da dimensão personalidade**

Número de itens analisados	Alpha de Cronbach
3	0,882

Fonte: dados da pesquisa

O valor do *Alpha* confirma a confiabilidade desta dimensão e indica que, com os dados definitivos, a confiabilidade aumentou. Este aumento, ocorrido nas três dimensões, conforme revelado na Tabela 13, revela que foram positivas as alterações realizadas após o pré-teste e os níveis de *Alpha de Cronbach* apontam a confiabilidade do instrumento utilizado.

**TABELA 13 - Teste de confiabilidade das dimensões**

Dimensão	Alpha de Cronbach no pré-teste	Alpha de Cronbach com os dados definitivos
Formação	0,696	0,718
Didática	0,93	0,941
Personalidade	0,871	0,882

Fonte: dados da pesquisa

Tendo em vista a confiabilidade de cada uma das dimensões utilizadas para analisar as características dos bons professores, passou-se à execução de cada um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

#### **4.1 Tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração**

A partir da constatação da confiabilidade do questionário aplicado, passou-se para a formação de *clusters* que agrupassem características de alunos e dos bons professores considerados por eles, de forma a descobrir que tipos de bons professores estão relacionados a cada conjunto de características dos alunos. Com a análise de *clusters*, oito conjuntos foram formados. Entretanto, optou-se por desconsiderar três deles, os clusters 6,7 e 8. O bom professor para os discentes do *cluster* 6 tem apenas uma característica: é inteligente. Isto não significa que todos os alunos citaram apenas esta característica, mas sim que a inteligência é o único fator relacionado ao bom professor que é capaz de mostrar as semelhanças entre os alunos deste grupo e ao mesmo tempo distingui-los dos demais *clusters*. O bom professor para alunos do *cluster* 7, assim como ocorreu no *cluster* anterior, tem apenas uma

característica: é inteligente. No *cluster* 8 não foram encontradas características relacionadas ao bom professor, o que revela não haver nenhum fator relacionado ao docente que demonstre ao mesmo tempo uma coesão entre os alunos do grupo 8 e uma diferença entre estes e os demais *clusters*.

Foram então analisados os cinco *clusters* considerados relevantes nessa pesquisa, sendo eles compostos por docentes e discentes. Tendo em vista as características do bom professor de cada cluster, buscou-se denominar cada um deles. Chegou-se aos seguintes tipos de bons professores: Relacional, Tradicional, Acadêmico Relacional de Mercado, Disciplinador e Acadêmico Relacional.

**Quadro 17 - O bom professor para cada *cluster***

Cluster	1	2	3	4	5
Tipo de bom professor	Relacional	Tradicional	Acadêmico relacional do mercado	Disciplinador	Acadêmico relacional

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir serão descritas as características de cada grupo considerado um *cluster* válido nessa pesquisa.

O *cluster* 1 é formado por 56 alunos de oito instituições diferentes. As características dos alunos deste *cluster* são:

- 56,9% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 64,7% são do sexo masculino;
- 66,7% possuem emprego em empresas privadas;
- 56,9% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 37,3% possuem condições de arcar sozinhos com mensalidade;
- 86,3% estudam no turno da noite;
- 33,3% foram motivados a escolher o curso pelo crescimento profissional;
- 76,5% são solteiros;
- 82,4% não possuem filhos;
- 64,7% não possuem nenhum tipo de bolsa.

No Quadro 18 estão as características dos bons professores Relacionais, representantes deste *cluster*. Verifica-se que os alunos do *cluster* 1 só associam ao bom professor uma característica pertencente à dimensão formação: o domínio do conteúdo. Das 15

características dos docentes deste grupo nove estão na dimensão personalidade e cinco estão associadas à didática.

**Quadro 18 - Características do Professor Relacional**

<b>Dimensão</b>	<b>Características dos bons professores</b>
Formação	Tem domínio de conteúdo
Didática	Demonstra interesse pelo aprendizado
	É educado
	Esclarece as dúvidas
	Mantém clima de confiança
	Mantém diálogo com os alunos
Personalidade	É dinâmico
	É empenhado
	É inteligente
	É organizado
	É respeitador
	É responsável
	É seguro
	É sensato
	Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando cada característica separadamente, independente da dimensão em que se encontra, verifica-se que das 15 seis dependem da relação entre professor e aluno. São elas: interesse pelo aprendizado, educação, esclarecimento de dúvidas, manutenção de um clima de confiança, diálogo com os alunos e respeito. Tendo em vista essas questões é que este tipo de professor foi denominado Professor Relacional.

O *cluster 2* é formado por 37 alunos de seis instituições de ensino. As características que definem os alunos deste grupo são:

- 60,6% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 54,5% são do sexo feminino;
- 48,5% possuem emprego em empresas privadas;
- 63,6% são solteiros;
- 69,7% não possuem filhos;
- 45,5% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 33,3% possuem condições de arcar sozinhos com a mensalidade;
- 87,9% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 69,7% não participam de nenhum projeto de extensão e nem de pesquisa;

- 78,8% estudam no turno da noite;
- 30,3% foram motivados a escolher o curso pelo crescimento profissional.

As características dos bons professores do *cluster 2*, denominados Tradicionais, foram apresentadas a partir das três dimensões definidas no modelo desta pesquisa e estão no Quadro 19. Os alunos apontaram oito características dos bons professores deste grupo e 4 delas estão na dimensão personalidade.

<b>Quadro 19 - Características do Professor Tradicional</b>	
<b>Dimensão</b>	<b>Características dos bons professores</b>
Formação	Tem conhecimento do conteúdo
Didática	É claro nas explicações
	Planeja bem as aulas
Personalidade	É inteligente
	É organizado
	É responsável
	É seguro
	Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

O professor Tradicional tem domínio do conteúdo, explica bem os conteúdos e planeja as aulas. Tais características remetem à idéia de que o professor precisa passar o conteúdo aos alunos, ou seja, ele é o centro do processo de ensino, e por isso o docente deste *cluster* recebeu tal denominação.

O *cluster 3* é composto por 112 alunos, mais de 30% do total de discentes que participaram da pesquisa, pertencentes a oito instituições. Neste grupo os alunos possuem as seguintes características:

- 41,5% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 67% são do sexo feminino;
- 61,3% possuem emprego em empresas privadas;
- 77,4% são solteiros;
- 79,2% não possuem filhos;
- 56,6% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 39,6% possuem condições de arcar sozinhos com a mensalidade do curso;
- 68,9% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 84,9% estudam no turno da noite;
- 46,2% foram motivados a escolher o curso pelo crescimento pessoal.

É possível verificar, no Quadro 20, que o bom professor do *cluster 3*, o Acadêmico Relacional de Mercado, possui características das três dimensões propostas no modelo desta pesquisa.

<b>Quadro 20 - Características do professor Acadêmico Relacional de Mercado</b>	
<b>Dimensão</b>	<b>Características dos bons professores</b>
Formação	Tem conhecimento do conteúdo Tem experiência acadêmica Tem experiência profissional
Didática	Planeja bem as aulas Demonstra interesse pelo aprendizado Conquista o respeito Contextualiza os assuntos Dá toda a matéria do programa Demonstra interesse pelos estudantes É claro nas explicações Mantém clima de confiança Prende a atenção dos alunos Apresenta conteúdo em ordem lógica Estimula reflexões/crítica Incentiva participação Incentiva autonomia Oferece feedback Prepara bem materiais Relaciona conteúdo com outras áreas
Personalidade	É inteligente É organizado É responsável É seguro Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à formação, esse é o professor mais completo dentre todos os *clusters* formados, pois possui, segundo os alunos, conhecimento do conteúdo, experiência acadêmica e experiência profissional.

Quanto à didática, este professor tem características relacionadas às categorias de planejamento das aulas, execução e relação com os alunos. As categorias estratégias de ensino e avaliação, também pertencentes à didática, não estão relacionadas a este profissional.

Com relação à terceira dimensão do modelo de pesquisa, a personalidade, cinco características foram relacionadas ao docente do *cluster* 3: é inteligente, responsável, organizado, seguro e tem amor pela profissão.

Partindo dos resultados encontrados chegou-se à conclusão de que o docente que possui estas características é o Acadêmico Relacional de Mercado. Acadêmico pela formação e experiência acadêmica e pelas características didáticas relacionadas ao planejamento e execução das aulas. Relacional por possuir características que estão diretamente vinculadas à relação professor aluno, como o interesse pelos estudantes e o feedback. É também um professor com experiência de mercado, de acordo com os alunos, que citaram sua experiência profissional.

No *cluster* 4 estão 57 alunos de nove IES. Desses alunos:

- 38,9% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 61,1% são do sexo masculino;
- 68,5% possuem emprego em empresas privadas;
- 68,5% são solteiros;
- 77,8% não possuem filhos;
- 42,6% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 33,3% necessitam da ajuda dos pais para pagar a mensalidade e 33,3% dos alunos conseguem arcar sozinhos com a mensalidade;
- 66,7% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 90,7% estudam no turno da noite;
- 35,2% foram motivados a escolher o curso pelo interesse por temas relacionados ao curso.

Os alunos desse grupo consideram bons professores aqueles que dominam o conteúdo, são claros nas explicações, mantêm clima de confiança e são responsáveis. Esse é o único *cluster* em que aparece como característica do bom professor a manutenção da ordem em sala de aula, indicando que os alunos desse grupo gostam do professor que mantém a disciplina. O bom professor desse *cluster* recebeu o nome de Professor Disciplinador e suas características estão no Quadro 21:

**Quadro 21 - Características do Professor Disciplinador**

<b>Dimensão</b>	<b>Características dos bons professores</b>
Formação	Tem conhecimento do conteúdo
Didática	É claro nas explicações
	Mantém clima de confiança
	Mantém a ordem em sala
Personalidade	É responsável
	Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

O *cluster 5* é composto por 50 alunos de oito instituições de ensino. Seguem as características dos alunos deste grupo:

- 47,9% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 68,8% são do sexo feminino;
- 64,6% possuem emprego em empresas privadas;
- 89,6% não possuem filhos;
- 47,9% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 66,7% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 62,5% têm condições de arcar sozinhos com a mensalidade;
- 56,3% estudam no turno da manhã;
- 37,5% foram motivados a escolher o curso pelo interesse dos temas relacionados.

Para esses alunos o bom professor é o Acadêmico Relacional, que tem características relacionadas às três dimensões do modelo desta pesquisa, conforme o Quadro 22. Esse *cluster*, formado por alunos do sexo feminino, é o único do turno da manhã.

No que diz respeito à formação, ele só não é mais completo do que o *cluster 3*, pois os bons professores não são os que possuem experiência profissional. Das 28 características relacionadas ao docente desse grupo, 26 estão nas dimensões didática e personalidade. Quanto à didática, embora predominem atributos de execução e relacionamento, há também duas características relacionadas à avaliação, que só aparecem neste grupo.

**Quadro 22 - Características do Professor Acadêmico Relacional**

<b>Dimensão</b>	<b>Características dos bons professores</b>
Formação	Tem conhecimento do conteúdo Tem experiência acadêmica
Didática	É claro nas explicações Demonstra interesse pelo aprendizado Conquista o respeito Contextualiza os assuntos Dá toda a matéria do programa Demonstra interesse pelos estudantes É educado Esclarece as dúvidas Mantém diálogo com os alunos Prende a atenção dos alunos É calmo É empático Faz bom uso do tempo Explicita as formas de avaliação Utiliza instrumentos de avaliação adequados
Personalidade	É dinâmico É empenhado É inteligente É organizado É respeitador É responsável É seguro É sensato Tem amor pela profissão É assíduo e pontual

Fonte: Dados da pesquisa

Para uma melhor compreensão dos resultados desta análise, optou-se por apresentar um comparativo das características dos alunos de cada um dos *clusters* considerados relevantes. Em todos os *clusters* a faixa etária mais predominante vai dos 20 aos 34 anos, a situação profissional é de emprego em empresas privadas, a renda individual é de 1 a 3 salários e mínimos. Em todos eles os alunos se caracterizam por não terem filhos e não possuírem bolsas de estudos. Há dois *clusters* masculinos e três femininos. Apenas um grupo, o *cluster* 5, não tem como particularidade alunos solteiros.

**Quadro 23 - Características dos alunos de cada *cluster***

<i>Cluster</i>					
<b>Características dos alunos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Faixa etária	56,9% -20 a 24 anos	60,6% - 20 a 24 anos	41,5% - 20 a 24 anos	38,9%, de 20 a 24 anos	47,9% - de 20 a 24 anos
Sexo	64,7%- masculino	54,5% - feminino	67% - feminino	61,1% - sexo masculino	68,8% - sexo feminino
Situação Profissional	66,7% - emprego empresa privada	48,5% - emprego empresa privada	61,3% - emprego empresa privada	68,5% - emprego empresa privada	64,6% - emprego empresa privada
Estado Civil	76,5% - solteiros	63,6% - solteiros	77,4% - solteiros	68,5% - solteiros	-
Número de filhos	82,4% - sem filhos	69,7% - sem filhos	79,2% - sem filhos	77,8% sem filhos	89,6% - sem filhos
Renda Individual	56,9% - 1 a 3 salários	45,5% - 1 a 3 salários	56,6% - 1 a 3 salários	42,6% - de 1 a 3 salários	47,9% - 1 a 3 salários
Condição de arcar com mensalidade	37,3% arcam sozinhos	33,3% - arcam sozinhos	39,6% - arcam sozinhos	33,3% ajuda dos pais e 33,3% arcam sozinhos	62,5% - arcam sozinhos
Tipo de bolsa	64,7% - não possuem bolsa	87,9% - não possuem bolsa	68,9% - não possuem bolsa	66,7% - não possuem bolsa	66,7% - não possuem bolsa
Participação em pesquisa	-	69,7% - não participam	-	-	-
Participação em extensão	-	69,7% - não participam	-	-	-
Turno	86,3% - noite	78,8% - noite	84,9% - noite	90,7% - noite	56,3% - manhã
Motivo de escolha do curso	33,3% - crescimento profissional	30,3% - crescimento profissional	46,2% - crescimento pessoal	35,2% interesse por temas relacionados	37,5% - interesse por temas relacionados

Fonte: Elaborado pela autora

A participação em pesquisa e a participação em extensão só são atributos de um *cluster* cada. No que diz respeito ao turno de estudo, quatro *clusters* têm como características o turno da noite e apenas um o turno da manhã. Em dois *clusters* o principal motivo de escolha do curso foi o crescimento profissional, em outros dois foi o interesse por temas relacionados e há ainda um grupo que escolheu o curso por crescimento pessoal. É atributo de todos os *clusters* o fato de os alunos arcarem sozinhos com a mensalidade do curso, porém no *cluster* 4 este atributo vem acompanhado do apoio dos pais.

A partir da observação do Quadro 23 ficou evidente que a faixa etária, a situação profissional, o número de filhos e o tipo de bolsa são categorias que não diferenciam os alunos pesquisados. Isso porque as respostas são as mesmas em todos os *clusters*.

## **4.2 As trajetórias dos bons professores considerando as dimensões de formação, didática e personalidade**

As entrevistas realizadas com os bons professores representantes de cada *cluster* relevam as trajetórias destes profissionais, que foram analisadas a partir das dimensões do modelo desta pesquisa. Optou-se por analisar separadamente cada tipo de bom professor. Foram entrevistados dois professores de cada *cluster*, escolhidos por terem sido apontados por um número maior de alunos. No caso dos professores relacionais, como houve empate, optou-se por entrevistar três professores. Independente do gênero, utilizou-se o termo professor para definir cada entrevistado.

### *4.2.1 As trajetórias dos professores relacionais*

A partir do levantamento dos dados com os alunos chegou-se a três professores relacionais, denominados nessa pesquisa de Professor 1-Relacional, Professor 2-Relacional e Professor 3-Relacional. A seguir apresentam-se os principais aspectos das trajetórias desses docentes.

O Professor 1-Relacional, homem, especialista e mestrando, iniciou sua carreira dando aulas de informática na década de 1990 em três escolas, tendo atuado nessa área durante cinco anos. Posteriormente lecionou em um curso supletivo e pré-vestibular na paróquia em que atua e em seguida em uma escola municipal. Depois iniciou carreira docente no ensino superior, convidado por um amigo, professor de filosofia que lecionava na IES e que precisava de alguém para substituí-lo. Possui 10 anos de experiência docente, sendo sete no

ensino superior. Trabalhou em escritórios de contabilidade e já foi proprietário de uma escola de informática. Depois interessou-se por ingressar no Seminário, onde desenvolve até hoje suas atividades. Executa atividades administrativas, financeiras e pastorais na paróquia na qual atua. Considera que é um trabalho bem amplo na área pastoral e na área escritural. Acompanha até mesmo as obras da paróquia. Deixa claro que é funcionário da Igreja, mas se prepara para ser membro dela.

O Professor 1-Relacional cursou uma especialização em Metodologia do Ensino Superior. Embora tenha feito o curso, esse professor declara que tudo o que foi apresentado no curso ele já praticava:

Eu participava das aulas, mas porque precisava do diploma. Na verdade, eu já praticava o que estavam ensinando. E praticava por instinto, acho que é um dom. (PROFESSOR 1-RELACIONAL).

Com relação à didática, mais especificamente ao planejamento das aulas, o professor garante que reformula seu material todo semestre, mesmo ministrando as mesmas disciplinas. Prepara semestralmente um plano de ensino e prepara os planos de aula. Renova os exemplos e os vídeos a serem apresentados aos alunos.

Quanto à execução, o 1-Relacional considera que é claro nas explicações e apresenta o conteúdo aos alunos em ordem lógica. Busca trabalhar os conteúdos, principalmente os relacionados à filosofia, da forma mais branda possível para que os estudantes entendam, e para isso considera a clareza fundamental. Também disponibiliza materiais para leitura em um site criado por ele, no qual estão os resumos de cada uma das aulas e também sugestões de filmes, livros e outros materiais para leitura. Outra característica desse professor é a utilização de exemplos práticos.

Ele contou que sempre compra livros e revistas de Administração e busca neles exemplos que possa utilizar em suas aulas de filosofia. Declara que não tem recursos audiovisuais disponíveis sempre, mas considera o uso do *data-show* muito importante para o aprendizado de determinados conteúdos, por ser necessário mostrar imagens esclarecedoras sobre o assunto. Anota no quadro todos os pontos cruciais da matéria e estimula a reflexão e a crítica em sala de aula e nas avaliações. Esse professor se preocupa com o aprendizado dos alunos. Ele conta ter descoberto que a experiência dos alunos com a filosofia no ensino médio não era boa e resolveu trabalhar de forma diferente: analisou o plano de ensino das disciplinas sob sua responsabilidade, todas relacionadas a filosofia e ética e tomou uma decisão:

Resolvi trabalhar todo o conteúdo de forma matemática. Transformei a filosofia em equações e fórmulas. Busquei tudo o que podia em Pitágoras e transformei tudo em números. (PROFESSOR 1-RELACIONAL).

Com relação às estratégias de ensino, as aulas do 1-Relacional são expositivas e dialogadas. Fala muito durante as aulas e considera que a clareza e a capacidade de ordenar as ideias fazem com que as aulas não sejam cansativas.

No que diz respeito à avaliação, aplica dois trabalhos e três provas, por determinação da instituição. O primeiro trabalho é uma pesquisa individual, eo segundo, em duplas, deve ser apresentado aos demais alunos e ao professor em sala de aula. O conteúdo dessas apresentações não é cobrado em prova. O critério de distribuição de pontos prevê 80 pontos distribuídos em três provas individuais e sem consulta, sendo que a última vale 40. Já as provas, normalmente são individuais, mas o professor já aplicou provas em duplas a pedido dos alunos e considera que elas podem levar a um maior nível de aprendizado dependendo do assunto a ser avaliado.

Em se tratando da categoria relacionamento da dimensão didática, o Professor 1-Relacional é muito calmo, tanto dentro quanto fora de sala de aula, não fica irritado nem chama atenção dos estudantes. Segundo ele, não é necessário. Sua forma de agir faz com que os alunos também sejam tranquilos com ele. Ele mantém a ordem em sala de aula sem precisar chamar a atenção dos alunos, não tem qualquer problema de disciplina durante as aulas e considera-se respeitado pelos.

Com relação à personalidade, Professor 1-Relacional é organizado e criativo, o que pode ser verificado pela forma como planeja e conduz suas aulas, pelo site com o conteúdo das disciplinas e pela forma diferenciada de ensinar a filosofia baseada em equações e fórmulas. Demonstra amor pela profissão, interesse pelos alunos e disponibiliza-lhes telefones e email. É respeitador, não só com os alunos, mas com os colegas de trabalho. Demonstra que é muito seguro e que esse sentimento vem de seu domínio de conteúdo e da experiência adquirida durante os anos de docência:

Ter domínio do conteúdo e ter experiência são imprescindíveis para minha segurança. (PROFESSOR 1-RELACIONAL).

O Professor 2-Relacional, mulher, mestre, foi monitora durante seu curso de graduação e, graduada em Administração, especializou-se em Administração Hoteleira. Depois foi instrutora de uma instituição de ensino profissionalizante, gerente de hotéis e já ministrou cursos e treinamentos em organizações diversas. Como percebeu que gostava de ensinar resolveu enviar um currículo a uma IES da região do Vale do Aço. Pouco tempo depois foi chamada para dar aulas e passou por uma entrevista com a direção da instituição. Assim que começou a dar aulas percebeu que havia encontrado seu caminho:

Eu gostava de gerenciar hotéis, mas percebi que o que mais me satisfaz é a sala de aula. Eu gosto muito de aprender e adoro ensinar. (PROFESSOR 2-RELACIONAL).

Atualmente, além das aulas, presta assessoria à coordenação do curso de Administração. Já chegou a cumprir carga de 40 horas semanais de atividade docente, mas atualmente mantém um contrato de 28 horas semanais na única IES em que atua, responsável por quatro disciplinas, num total de 16 horas aula. Nunca atuou nem em pesquisa nem com extensão. Participa do colegiado do curso e do núcleo docente estruturante.

No que diz respeito à formação, o Professor 2-Relacional tem 11 anos de experiência acadêmica e de atuação no mercado, em atividades já mencionadas. Considera que tem um bom domínio de conteúdo e que este é o principal fator para o sucesso de um professor em sala de aula. Atribui esse conhecimento aos seus estudos formais, às leituras às quais se dedica muito e à sua experiência profissional fora de sala de aula. Não teve qualquer tipo de preparação formal para a docência, mas considera que aprendeu muito observando os seus professores.

Com relação à didática, mais especificamente ao planejamento, prepara quase todas as suas aulas para serem ministradas com o uso do data-show. Busca deixar os materiais atrativos, valendo-se de cores, de formatação e de ilustrações. Prepara o plano de ensino e cronograma para cada uma das aulas. Elabora estudos de caso e busca vídeos para utilizar em suas disciplinas.

Quanto à execução, o Professor 2-Relacional oferece *feedback* das avaliações, impulsionado pela crença de que os acertos são esquecidos, mas os erros não, e por isso são uma fonte de aprendizagem. Demonstra interesse pelo aprendizado do aluno e deixa claro que tal interesse vem da sua própria vontade de aprender que faz com que queira que todos aprendam também. O Professor Relacional 2 tem grande preocupação em ministrar toda a matéria prevista no plano de ensino, que não vem somente de cobranças por parte da instituição, mas pelo fato dele acreditar que, se deixar de trabalhar um conteúdo, este não será mais objeto de estudo dos alunos durante o curso. Disponibiliza materiais para leitura que incluem notícias, estudos de caso, artigos de revistas da área de gestão. Busca relacionar as disciplinas que trabalha com outras áreas do curso. Essa relação é possível e facilitada não só pelo conhecimento do projeto do curso, mas também pelo fato de esse professor já ter lecionado diversas disciplinas.

As estratégias de ensino do Professor 2-Relacional são diversificadas e incluem aula expositiva, estudos de caso, estudos dirigidos, visitas técnicas e planos de negócios. A diversificação é uma forma de estimular os alunos, de evitar a monotonia:

É preciso analisar qual é a melhor estratégia de ensino para cada parte do conteúdo e levar em consideração o perfil da turma na hora da decisão sobre quais estratégias utilizar. (PROFESSOR 2-RELACIONAL).

No que diz respeito à avaliação, o Professor 2-Relacional aplica provas individuais e sem consulta, compostas por questões abertas e fechadas. Nos últimos semestres passou a elaborar questões baseadas no Enade e que exijam a aplicação do conhecimento teórico. Aproximadamente 70% da pontuação são destinados às provas. Há também trabalhos em grupo, sendo alguns em sala e outros em casa.

Quanto à relação com os alunos, o Professor 2-Relacional se considera muito calmo e busca conquistar o respeito dos estudantes. Não se sente amigo dos alunos, não gosta de expor questões pessoais, mas busca manter um clima de confiança e de tranquilidade em sala. É flexível, mas sabe estabelecer limites e manter a ordem em sala. O relacionamento desse professor com os alunos baseia-se em educação e empatia:

Consigo perceber o aluno sem que ele precise me dizer muita coisa e me coloco no lugar dele. E educação com o aluno é essencial. (PROFESSOR 2-RELACIONAL).

Com relação à personalidade, esse professor se considera bem humorado e muito empenhado, o que o faz buscar sempre o melhor para os alunos e para a instituição. Organização também é uma de suas características, mas sabe que às vezes é preciso abrir mão do que foi planejado em prol de um melhor aprendizado. Sente-se seguro em sala de aula por ter domínio do conteúdo e das técnicas de ensino. Tem amor pela profissão e resume esse sentimento em uma única frase:

Eu simplesmente sou apaixonada pelo que faço, isso é parte importante da minha vida. (PROFESSOR 2-RELACIONAL).

O Professor 3-Relacional, homem, doutor, estudou em colégio particular em Belo Horizonte da oitava série ao terceiro ano do então chamado segundo grau e lá participava de alguns grupos, fora do horário de aula. Juntamente com outros colegas resolveu montar um grêmio estudantil e se candidatou a presidente. No dia da eleição, como ele não queria acompanhar a apuração dos votos, no final da tarde foi para a quadra do colégio e começou a varrê-la juntamente com um funcionário. A chapa à qual pertencia venceu e nesse dia ele pensou:

Quero trabalhar em uma escola. (PROFESSOR 3-RELACIONAL).

Aos 15 anos, o Professor 3-Relacional começou a dar aulas particulares de português e depois aulas de reforço, como voluntário no próprio colégio em que fazia o segundo grau, para pessoas de baixa renda. Fez Filosofia (bacharelado e licenciatura) e Psicologia. Quando terminou o curso de filosofia começou a dar aulas no mesmo colégio em que concluiu o

segundo grau e, na mesma época, começou a trabalhar na IES em que atua até hoje. Sua experiência como psicólogo começou em 1992, quando se formou.

Quanto à formação, o Professor Relacional 3 tem 23 anos de experiência acadêmica e 20 anos de atuação como psicólogo clínico. Leciona disciplinas relacionadas à ética, filosofia e metodologia do ensino superior, na graduação e no mestrado em Administração. Esse professor, além de possuir experiência acadêmica e profissional, considera que tem um vasto repertório de conhecimento de psicologia, filosofia, de cultura e de administração. O Professor 3-Relacional teve preparação pedagógica em dois momentos: no curso de Filosofia, por ter feito a licenciatura, e no curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, no qual cursou dois módulos.

Aprendi a dar aula, não ficar de costas para o aluno, como se escreve no quadro. Adquiri orientação prática de sala de aula e aprendi técnicas de ensino. (PROFESSOR 3-RELACIONAL ).

Com relação à didática, mais especificamente ao planejamento das aulas, esse docente afirma nunca ter entrado em sala sem ter feito um plano de aula. Planeja os objetivos a serem alcançados e como vai fazer para atingi-los. Elabora o plano de ensino e também os planos de aula e já sabe que no semestre seguinte fará esse trabalho novamente:

Planejo aula por aula e eu não guardo muito meus esquemas de aula, porque eu sei que eu vou ter que fazer outro. (PROFESSOR 3-RELACIONAL ).

Quanto à execução, que também faz parte da didática, o Professor 3-Relacional usa exemplos práticos, incentiva a participação dos alunos, estimula reflexão e crítica. O feedback se dá a partir das avaliações, que são corrigidas e entregues aos alunos e estes, por sua vez, têm suas dúvidas sanadas. Esse professor apresenta o roteiro da aula aos alunos, deixa claros os objetivos daquela aula e contextualiza os assuntos. Ele considera que o fato de ter uma formação ampla, diversificada, facilita essa contextualização. Preocupa-se mais em estimular a capacidade crítica dos alunos do que com o conteúdo:

A atividade crítica é o que eu queria que os alunos fizessem. Não interessa que eles saibam somente o que Platão pensou. Eu nunca dei uma aula conteudista. Meu papel é outro: é estimular a pensar. (PROFESSOR 3-RELACIONAL ).

Com relação às estratégias de ensino, adota aulas expositivas dialogadas e afirma que, quando a luminosidade e o barulho favorecem a exposição diminui e as aulas se transformam em um grande diálogo. Filmes e atividades em grupo são recursos por ele utilizados. Também lança mão de piadas relacionadas à matéria, por acreditar que a verdadeira aprendizagem envolve mobilização afetiva e que a piada ajuda a lembrar o conteúdo a ela relacionado.

No que diz respeito à avaliação, o Professor 3-Relacional muda todo semestre as atividades. Mas as provas são mantidas em todos os semestres, podendo ser acompanhadas por trabalhos escritos, apresentações orais, estudos de caso. Não há um padrão com relação às provas: mesmo quando programadas para serem individuais podem ser feitas em duplas quando os alunos reivindicam ou quando a discussão torna o conteúdo mais interessante e, dependendo do objetivo, podem ser com ou sem consulta.

As primeiras provas, nas quais eu exijo mais definições, mais conhecimento, eu não permito consulta. Quando as provas pedem análise e síntese eu deixo consultar. (PROFESSOR 3-RELACIONAL).

O relacionamento do Professor 3-Relacional com os alunos se baseia na calma, na educação, no diálogo e na flexibilidade. Esse professor não pune nem retalia seus alunos e considera que os professores que o fazem têm despreparo emocional. Não chama atenção de aluno em sala, ou, se necessário, chama a atenção em forma de brincadeira. Às vezes faz a chamada mais cedo para dar aula só para os que se interessam e ficam em sala. Repete provas, propõe atividades diferentes e afirma que só reprova os alunos que realmente não têm condições de seguir adiante. Ele considera que o curso de psicologia ensinou a ter maturidade emocional no sentido de se entender absolutamente separado das outras pessoas:

O meu aluno não tem que gostar de mim, não tem que gostar da minha matéria, nem tem que ser bom aluno. É um direito dele não ser bom aluno, por vontade ou por incapacidade. (PROFESSOR 3-RELACIONAL ).

Com relação à personalidade o Professor 3-Relacional é organizado, bem humorado e demonstra amor pela profissão docente, que para ele representa uma realização:

A docência é minha vocação. Se eu ficasse rico de uma hora pra outra, e não precisasse trabalhar, continuaria dando aula. Esse papel de mediador, de promover uma luz onde existe trevas, um conhecimento onde existe ignorância, me realiza muito. (PROFESSOR 3-RELACIONAL ).

Descritas as trajetórias dos três professores relacionais, cabe verificar as características comuns entre eles. Tais características estão no Quadro 24, apresentado a seguir, que se refere aos docentes 1, 2 e 3.

No que tange à formação, há três características comuns aos entrevistados: eles consideram que têm domínio de conteúdo e possuem experiência acadêmica e profissional. Com relação à didática, planejam as aulas e preparam os materiais, dão aulas expositivas e são calmos. Considerando a personalidade, os professores relacionais são seguros e demonstram amor pela profissão.

**Quadro 24 - Características comuns aos professores relacionais**

Professor	1, 2, 3 –Relacional
Dimensões	
Formação	Tem domínio do conteúdo
	Tem experiência acadêmica
	Tem experiência profissional
Didática	Planeja as aulas
	Prepara bem os materiais
	Dá aulas expositivas
	Dá provas individuais e sem consulta
Personalidade	É calmo
	É seguro
	É organizado
	Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.2.2 As trajetórias dos professores tradicionais

Foram entrevistados dois professores tradicionais, denominados nessa pesquisa de Professor 4-Tradicional e Professor 5-Tradicional. A seguir são relatados os principais aspectos das trajetórias desses docentes.

O Professor 4-Tradicional, mulher, tem 38 anos e é graduada em Administração em uma instituição pública, na qual fez também mestrado e doutorado em Administração. Atuou em pesquisa durante a graduação e, depois de formada, sempre com bolsas. Ingressou no mestrado e, durante o segundo ano do curso, começou a dar aulas em instituições particulares. É professora em regime de dedicação exclusiva de uma IES federal e tem uma carga horária de 40 horas semanais, das quais dedica de seis a oito à sala de aula. Atualmente ministra uma disciplina de finanças e outra relacionada ao estágio, faz pesquisa, coordena o curso de Administração, coordena o eixo econômico-financeiro dos cursos da IES, orienta iniciação científica, é coordenadora do Colegiado do curso e do Núcleo Docente Estruturante. Fora da docência suas experiências foram como estagiária durante o curso de graduação.

No que diz respeito à formação, o Professor 4-Tradicional tem oito anos de experiência acadêmica e não tem experiência profissional, mas não demonstra qualquer tipo de insatisfação com relação a isso. Considera quem tem um bom domínio do conteúdo de cada disciplina com a qual trabalha. Esse conhecimento é fruto da dedicação aos estudos e também da participação em atividades de pesquisa. Para o Professor 4-Tradicional, o ponto principal de um professor é o domínio de conteúdo:

O professor tem que dominar o conteúdo, porque ele tem que ensinar e pra ensinar ele tem que conhecer. (PROFESSOR 4-TRADICIONAL).

Além do estágio docente, feito no mestrado e no doutorado, cursou uma disciplina relacionada à didática, no mestrado, e considera ter aprendido sobre as escolas de didática e as possibilidades de implementação das estratégias de ensino. Mesmo com essa preparação considera que aprendeu sozinha a dar aulas:

Eu aprendi na prática. Na primeira vez que entrei em uma sala de aula, antes de ter cursado didática, já tive um bom resultado e creio que foi porque eu estudei muito, me preparei muito. Não me espelhei em nenhum professor que tive, mas sempre me lembrei de coisas que eu não gostava, como as aulas baseadas somente em seminários. (PROFESSOR 4-TRADICIONAL).

A partir da fala anterior verifica-se que experiências negativas com professores marcaram a forma do Professor 4-Tradicional dar suas aulas. Embora ela perceba a necessidade de adaptar as aulas para cada turma fica nítida a idéia da disciplina focada no professor, típica da escola tradicional.

Quanto à didática, e mais especificamente à categoria preparação, o Professor 4-Tradicional considera que essa etapa é o segredo de uma boa aula. Declara que leva mais tempo preparando as aulas do que em sala. Elabora plano de ensino, cria um cronograma para as aulas e as atividades avaliativas são preparadas com antecedência.

No que diz respeito à execução, esse professor oferece feedback das avaliações aos alunos e busca contextualizar o assunto que está sendo trabalhado e relacioná-lo com outras áreas do saber, como a contabilidade, a gestão de custos e a matemática. O fato de ser coordenador do curso e do eixo econômico financeiro facilita essa atuação, que também é beneficiada pelo fato de ter tido toda a sua formação na área de Administração. Faz questão de disponibilizar materiais para leitura, como artigos e reportagens, que são colocados no sistema acadêmico, e ficam disponíveis durante todo o semestre. Afirma que utiliza recursos audiovisuais como data-show, quadro e softwares, que são escolhidos de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, demonstrando usar adequadamente recursos audiovisuais.

Quanto às estratégias de ensino, o Professor 4-Tradicional adota principalmente as aulas expositivas dialogadas, mas utiliza estudos de caso, exercícios e aulas práticas em laboratórios.

Para avaliar os alunos o Professor 4-Tradicional adota procedimentos diversos, como provas, trabalhos e exercícios. As provas aplicadas são individuais e sem consulta, com questões abertas e fechadas. Os trabalhos e alguns exercícios são feitos em grupo.

O relacionamento com os alunos é baseado na confiança e na educação, mas não há uma relação de amizade:

Não procuro a amizade com os alunos, não tenho uma relação fora do ambiente de trabalho. Prezo pela educação, pela cordialidade. Mesmo que um aluno seja grosseiro comigo não serei com ele. (PROFESSOR 4-TRADICIONAL).

No que diz respeito à personalidade, o Professor 4-Tradicional se considera uma pessoa fechada, reservada, tímida, mas sincera. Tenta partilhar com os alunos o respeito pelo outro e faz mesmo questão de ser respeitador. Tem senso de organização, que considera imprescindível, e de humor, afirmando que, mesmo sendo mais reservada, busca um ambiente mais descontraído em algumas aulas. Apesar de considerar que a qualidade do ensino está caindo, o Professor 4-Tradicional demonstra amor pela profissão docente, outra característica de sua personalidade:

De uma forma geral, considero que a atividade de docência é apaixonante. Formar pessoas é muito gratificante. (PROFESSOR 4-TRADICIONAL).

O Professor 5-Tradicional, homem, tem 53 anos. Coursou o ensino médio em Contabilidade e formou-se em Administração, em 1982, em uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Fez licenciatura plena em Contabilidade, nível de especialização e outra especialização em Comércio Exterior, concluídas em 1986 e 1991 respectivamente.

O Professor 5-Tradicional dá aulas desde 1983, quando foi convidado por um primo a lecionar em um colégio municipal no interior de Minas. Ficou lá por dois anos e logo em cursou licenciatura plena em Contabilidade em Belo Horizonte. Nessa época, uma professora da IES em que ele havia feito o curso de Administração o chamou para substituí-la durante um semestre por considerá-lo um ótimo aluno. Assumiu então a disciplina de Economia Brasileira, que nunca havia lecionado. Ficou nessa IES, no interior de Minas, por um ano. Nessa época trabalhava durante o dia em outra organização e foi transferido para Belo Horizonte, terminando o curso de licenciatura em Contabilidade. Foi convidado para dar aulas na IES privada em que atua até hoje e, depois de um semestre como professor convidado, fez um concurso e foi aprovado, sendo então efetivado nessa IES em que está há 26 anos.

O Professor 5-Tradicional trabalha desde os 14 anos, tendo iniciado sua carreira em escritórios de contabilidade. Em 1988 foi convidado por um amigo para ser gestor financeiro em uma siderúrgica em na região de Belo Horizonte. Em fevereiro de 2011 se aposentou, mas continuou no mercado, na mesma empresa, e em sala de aula.

No que diz respeito à formação, o Professor 5-Tradicional possui quase 40 anos de experiência de mercado nas área de contabilidade e finanças e quase 30 anos de experiência acadêmica. Como leciona disciplinas ligadas à sua prática profissional, considera-se com bom domínio das matérias lecionadas. Por ter cursado especialização voltada para a docência adquiriu conhecimentos didáticos não só com sua prática docente, mas também por meio de uma preparação formal, sendo que esta só começou depois dele já ter iniciado suas atividades acadêmicas. A busca por esse curso se deu pela influência de uma colega da escola em que dava aulas. Ela sempre falou sobre a necessidade de formação didática e esse professor constatou que, mesmo tendo o domínio do conteúdo, é preciso ter uma formação pedagógica também.

Hoje atua como professor em apenas uma IES privada, na qual ministra três disciplinas, sendo uma delas em um curso à distância. Seu contrato é de 14 horas semanais, sendo oito em dois cursos presenciais, Administração e Ciências Contábeis, e seis no curso de Administração à distância. Além da sala de aula orienta trabalhos de conclusão de curso, também nas áreas de finanças e contabilidade. Não atua como pesquisador e nem tem a preocupação de publicar artigos, o que justifica por sua falta de tempo:

Tenho grande concentração de atividades na empresa em que trabalho, o que absorve grande parte de meu tempo. (PROFESSOR 5-TRADICIONAL).

No que diz respeito à categoria planejamento, que compõe a dimensão didática, o Professor 5-Tradicional faz um planejamento antes do início de cada semestre. Pensa primeiro na disciplina como um todo para depois planejar cada conteúdo que a compõe e o encadeamento entre os conteúdos. Em casa semestre faz cronograma das aulas, mas confessa que o planejamento leva em consideração os semestre anteriores, ou seja, quando a matéria já foi lecionada por ele o planejamento consiste na reorganização do material.

Em se tratando da execução, esse professor alega que busca usar, da melhor forma possível, o tempo destinado às suas aulas e que a extensão do conteúdo faz com que esse controle do tempo seja essencial. Busca ministrar toda a matéria do programa e disponibiliza materiais para leitura, como textos relacionados à disciplina, livros e o material utilizado nas aulas, sendo que este último só é passado aos alunos após o término de cada aula. A forma que utiliza para incentivar a participação dos alunos é a adoção de exercícios para serem feitos

em sala de aula. E, para qualquer atividade feita ou comportamento atípico demonstrado em sala de aula, esse professor oferece feedback, de forma a proporcionar o desenvolvimento do aluno. Demonstra interesse pelo aprendizado do estudante, e comprova sua visão tradicional ao deixar claro que o aprendizado do aluno depende do conhecimento transmitido pelo professor:

Eu me preocupo com o aprendizado, então procuro levar conhecimento para o aluno. (PROFESSOR 5-TRADICIONAL).

Considerando as estratégias de ensino, as aulas desse professor são, na maior parte, expositivas. Mas ele faz uso de exercícios para que os alunos possam fixar a teoria aprendida. Ele considera que a aula expositiva é importante para passar a teoria aos alunos e os exercícios são a forma de eles não esquecerem o que foi ensinado. Verifica-se, portanto, que a visão desse professor está dentro da chamada concepção pedagógica tradicional que, segundo Saviani (1994), atribui a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem ao professor.

Quanto à avaliação, também pertencente à dimensão didática, o Professor 5-Tradicional afirma que a pontuação semestral é distribuída da seguinte forma: 80 pontos em prova, 10 em trabalho e 10 em exercícios de sala. A prova, segundo ele, é extensa e muito bem elaborada, propositalmente, pois visa a que o aluno não tenha tempo para colar. O professor deixa claro que esse tipo de prova aumenta o tempo necessário para correção, mas considera o esforço válido. Suas provas exigem não só conhecimento do conteúdo como capacidade de interpretação. São sempre cumulativas, individuais e sem consulta. Já os trabalhos e exercícios são em grupo. E o professor deixa claro que a prova individual não é a preferida pelos alunos, mas sim a melhor forma que encontrou para avaliá-los:

Alunos pedem sempre prova de dupla. E eu falo para eles que, no dia em que houver um concurso público em dupla, eu vou dar prova em dupla. (PROFESSOR 5-TRADICIONAL).

Na relação com os alunos o Professor 5-Tradicional considera-se amigo, o que não atrapalha em nada sua posição de professor. Essa amizade se estende para fora da sala de aula e ele frequenta as festas das turmas com sua família. É flexível e confessa que precisa se policiar para não ceder demais. Um dos exemplos citados é que ele permite que os alunos façam as provas a lápis, o que não é prática comum na IES. Além de ser um indício de flexibilidade, tal prática reforça a o clima de confiança:

Eu confio nas pessoas até que me provem o contrário. E mostro aos alunos que podem confiar em mim também. (PROFESSOR 5-TRADICIONAL).

No que diz respeito à personalidade, o Professor 5-Tradicional se considera muito organizado, empenhado e espontâneo e demonstra amor pela profissão:

A docência é tão importante que eu faço com gosto, com amor. A docência é importante até na empresa em que trabalho, pois sou visto de forma diferenciada por ser professor. (PROFESSOR 5-TRADICIONAL).

Relatadas as trajetórias dos professores tradicionais, verificaram-se as características comuns entre eles. Tais características estão no Quadro 25, apresentado a seguir.

**Quadro 25 – Características comuns aos professores tradicionais**

Professor	4 e 5 -Tradicional
Dimensões	
Formação	Tem domínio do conteúdo Tem experiência acadêmica Teve formação didática (estágio e disciplina de didática)
Didática	Planeja as aulas Prepara bem os materiais Disponibiliza material aos alunos Oferece feedback aos alunos Dá aulas expositivas Utiliza estratégias de ensino diversificadas Dá exercícios Utiliza formas diversas de avaliação Dá provas individuais e sem consulta Mantém clima de confiança
Personalidade	É organizado Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange à formação, verificou-se três características comuns aos entrevistados: eles consideram que têm domínio de conteúdo, possuem experiência acadêmica e tiveram formação didática, um deles no mestrado e outro em um curso de licenciatura. Com relação à didática, há diversos pontos em comum: eles planejam as aulas e preparam os materiais, que são disponibilizados aos alunos. Oferecem feedback, dão aulas expositivas, mas utilizam outras estratégias de ensino e aprendizagem. Utilizam exercícios não só como estratégia de ensino e aprendizagem, mas também como forma de avaliação.

As estratégias de avaliação são diversificadas, mas as provas são sempre individuais e sem consulta. Ambos buscam manter um clima de confiança em sala de aula. Quanto à personalidade, o ponto em comum é o amor pela profissão. As características comuns

concentram-se principalmente na dimensão didática, o que reforça a denominação de professores tradicionais escolhida para esses docentes, já que na concepção tradicional o foco está no professor, que é o centro do processo de ensino e precisa buscar as melhores alternativas para transmitir o conteúdo a seus alunos.

#### *4.2.3 As trajetórias dos professores acadêmicos relacionais do mercado*

Dois dos bons professores apontados pelos discentes estão na categoria de acadêmicos relacionais de mercado, denominados aqui de Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado e Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado. Os principais pontos das trajetórias desses docentes encontram-se a seguir.

O Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado, mulher, tem 35 anos, graduou-se em Ciências Econômicas em uma IES particular em 1998 e concluiu o mestrado em Economia em uma instituição federal em 2002. A atuação do Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado no magistério iniciou-se por meio de convites de ex-professores do seu curso de graduação, tendo o mesmo passado por diversas instituições de ensino de Belo Horizonte. O interesse pela docência iniciou-se quando foi monitorar enquanto fazia a graduação em Ciências Econômicas e se firmou quando fez o estágio docente, obrigatório no mestrado. Paralelamente à docência, desenvolve atividades técnicas pertinentes à sua área de formação, tendo passado por diversas instituições dos setores público e privado. Atualmente, ocupa o cargo de economista em uma organização que atua na área de saneamento.

O Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado tem uma carga horária de 40 horas semanais em uma companhia de saneamento e 12 horas aula semanais como docente, em uma IES particular, nas áreas de Economia, Matemática e Finanças, além de orientar trabalhos de monografia.

No que diz respeito à formação, esse professor possui 11 anos de experiência acadêmica e 10 de experiência de mercado. Tem domínio do conteúdo de suas disciplinas, que se explica pelo fato de ter estudado muito durante a graduação e o mestrado, assim como por ter atuado em pesquisas e também devido à sua experiência de mercado que é na área na qual atua como docente. Começou a se preparar para a docência dando aulas de monitoria na IES em que fazia a graduação, e deixou claro que só parou de atuar como monitora porque havia um limite máximo de tempo. A preparação continuou com o estágio docente e com as pesquisas realizadas durante o mestrado, embora não tenha tido nenhum tipo de orientação pedagógica antes de entrar em sala de aula.

A atividade de monitoria despertou em mim o gosto pelo ensino e eu aprendi muito. Fui monitora durante um ano e meio, o prazo máximo permitido pela instituição. (PROFESSOR 6-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

Com relação à didática, mais especificamente ao planejamento das aulas, ela o faz antes do início do período letivo. Essa professora prepara os planos de ensino, estuda as bibliografias indicadas, e pensa nas aulas a partir dessas bibliografias. Elaborar um plano para cada aula e um cronograma, elementos exigidos pela IES. Também apronta exemplos a serem dados em sala de aula. Como prefere usar o quadro, não há muitos outros materiais a serem elaborados.

Quanto à execução, o Professor 6-AcadêmicoRelacional de Mercado utiliza, em suas aulas, tanto exemplos práticos quanto resultados de pesquisa publicados por entidades e órgãos especializados nessa atividade. Busca dar toda a matéria prevista no programa e usa o quadro sempre, anotando nele todos os principais pontos e dando tempo para que os estudantes copiem o que foi anotado. Não considera necessário o uso de recursos audiovisuais em suas disciplinas. Oferece feedback das atividades avaliativas aos alunos e demonstra interesse pelo seu aprendizado. Para prender a atenção dos estudantes, incentivá-los a estudar e fazer as atividades, busca demonstrar como poderão utilizar aquele conteúdo na sua atuação profissional e tenta trabalhar cada conteúdo de forma mais simples para facilitar o aprendizado. O Professor 6-AcadêmicoRelacional de Mercado não considera que a visão do professor é transferir conhecimento. Ele acredita que o conhecimento é construído e isso depende da interação entre professor e alunos. Isso se reflete na condução de suas aulas, nas quais incentiva a participação dos estudantes:

Não tenho a visão de que o professor só precisa transferir conhecimentos. Discutimos todos os conteúdos das disciplinas. Essa discussão é benéfica porque aproveitamos a experiência deles e a minha. (PROFESSOR 6-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

No que diz respeito às estratégias de ensino, o Professor 6-AcadêmicoRelacional de Mercado é adepto das aulas expositivas, desde que haja espaço para o diálogo, para o debate. Como complemento adota os exercícios, que fazem parte de quase todas as aulas.

No que diz respeito à avaliação, utiliza provas e exercícios. Os últimos são destinados à compreensão e fixação da matéria, nos quais não avalia erros e acertos, mas apenas a realização da atividade. Além desses exercícios há as provas, que são individuais e sem consulta, sendo pelo menos três durante o semestre, duas delas necessariamente compostas por questões abertas e a última por questões fechadas. Dos 100 pontos distribuídos no semestre esse professor destina 80 a provas e os demais a exercícios.

O relacionamento do Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado com os alunos é pautado pela calma e educação, características que sempre foram marcantes nesse professor. Ele relata que jamais discute com os alunos e, mesmo que se sinta irritado, procura não demonstrar.

Com relação à personalidade, o Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado sente-se muito seguro em sala de aula devido ao domínio de conteúdo. E declara que só consegue conciliar todas as suas atividades por ser extremamente organizado. Cabe aqui lembrar que esse professor tem uma carga horária de 52 horas de trabalho semanais, somadas as horas dedicadas à docência e as horas como economista. Isso sem contar o tempo destinado ao planejamento das aulas e às correções das atividades avaliativas. Outra característica da personalidade desse professor é o amor pela profissão docente, na qual só permanece por gostar muito. Sofre pressão da família para que deixe de ser professor e tenha mais tempo livre, mas não cogita essa possibilidade. Entretanto, o Professor 6-Acadêmico Relacional de Mercado também não pretende se dedicar apenas à área acadêmica:

Não quero permanecer apenas na área acadêmica. Considero que a experiência de mercado é muito importante, até mesmo para minha carreira docente. (PROFESSOR 6-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

Essa vontade de se manter no mercado e na academia ilustra bem a denominação dada a esse professor.

O Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado, mulher, 39 anos, formou-se em Administração em uma IES particular em 2004, tornou-se especialista em Gestão Mercadológica pela mesma instituição em 2006 e concluiu o mestrado em Administração em outra IES particular em 2012. Em sua família não há outros docentes.

Ela interessou-se pelo magistério ainda no segundo período do seu curso de graduação depois de uma apresentação de trabalho bastante elogiada. A facilidade de expressão também contribuiu para a sua carreira de administrador, levando-a a ocupar os cargos de auxiliar, coordenadora e, finalmente, gerente de marketing de uma indústria alimentícia. A agenda apertada de palestras, treinamentos e constantes viagens, atribuições do cargo ocupado à época, fizeram com que esse ela optasse por ficar apenas com o magistério em 2006. Posteriormente, voltou ao mercado com atividades de consultoria e, posteriormente, de gestão em uma empresa de leilões.

Atualmente, Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado trabalha em duas instituições de ensino superior, ministrando cinco diferentes disciplinas, em três dias na semana (totalizando 12 horas semanais). Suas manhãs e tardes dele são dedicadas à gestão administrativa de uma empresa, bem como a eventuais trabalhos de consultoria em marketing.

No que diz respeito à formação, o Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado tem seis anos de experiência acadêmica e 23 de experiência de mercado. Tem conhecimento do conteúdo relacionado às suas disciplinas, obtido por meio dos cursos que fez, de sua experiência de mercado e de muita leitura, segundo ela.

Quanto ao planejamento das aulas, componente da dimensão didática, essa professora afirma que parte de seu planejamento é dedicado à leitura. Tem uma biblioteca imensa em sua casa, com materiais da área de marketing, sua área de atuação. O planejamento das disciplinas é feito a partir da ementa, que gera uma busca pela bibliografia a ser utilizada. Definidas as referências bibliográficas o Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado elabora um esquema que retrata toda a disciplina:

Faço um esquema que funciona como uma espécie de sumário, com todos os conteúdos na ordem em que serão abordados. (PROFESSOR 7-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

Os materiais a serem utilizados em sala também merecem atenção dessa professora, que elabora as apresentações a serem feitas com o uso do powerpoint com textos enxutos, de forma a não se tornarem enfadonhas para os alunos. A partir desse material já prepara um estudo dirigido sobre o assunto. Costuma mandar o material das aulas para os alunos com antecedência. Cada aula tem seu objetivo definido, o conteúdo traçado, a metodologia de avaliação e os exercícios de fixação. Há um cronograma que é disponibilizado aos estudantes no início do semestre:

No primeiro dia de aula os alunos já sabem o que vai acontecer no semestre inteiro. (PROFESSOR 7-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

No tocante à execução, outra categoria didática, o Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado apresenta o roteiro de aula e o conteúdo em ordem lógica, deixa claro o objetivo da aula a ser dada. Considera importante essa organização para que os estudantes consigam entender a disciplina como um todo e para que possam se preparar para cada aula. Disponibiliza material de leitura no portal acadêmico das instituições em que atua. Podem ser artigos, reportagens ou até mesmo livro que ele consegue pesquisando na internet. Para essa professora, a leitura leva ao conhecimento e ela considera que uma das suas maiores preocupações é com o aprendizado dos alunos. Outra característica sua é o feedback dado aos alunos. Há feedback em todas as atividades avaliativas. A professora corrige as questões com os alunos, discute as dificuldades e apresenta gráficos que indicam o desempenho da turma:

Os gráficos me permitem traçar metas de desempenho. Se a turma rendeu 60% em uma avaliação eu falo que a meta pra próxima é atingir 80%. E então a próxima eu faço o quadro comparativo, mostro se a turma alcançou

ou não a meta.(PROFESSOR 7-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

No que diz respeito às estratégias de ensino, a mais utilizada é a aula expositiva dialogada. O Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado também utiliza estudos dirigidos e trabalhos em grupo. Há também os seminários, em que os alunos são levados a aplicar o conteúdo aplicado e a apresentar o que desenvolveram para o professor e para a turma:

Os seminários são sempre divertidos. São simulações de negócios, jingles, gincanas. (PROFESSOR 7-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

Quanto à avaliação, essa professora utiliza exercícios, seminários e provas, sempre sem consulta e individuais, pois considera que provas em dupla tumultuam o ambiente e prejudicam a concentração dos alunos. Nas provas mescla questões abertas e fechadas, embora deixe claro sua predileção pelas abertas, nas quais pode avaliar a capacidade de raciocínio dos alunos.

O relacionamento do Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado com seus alunos é marcado pelo diálogo, pela amizade e pela conquista do respeito.

Em se tratando da personalidade, essa professora é muito criativa, faz questão de inovar em termos de material para os alunos, estratégias de ensino e avaliação, estimula a criatividade dos estudantes. Tal característica está relacionada à sua área de atuação, que é o marketing. Outro traço de personalidade é a organização, que torna possível não só o planejamento, mas o cumprimento das atividades propostas para cada semestre letivo. O Professor 7-Acadêmico Relacional de Mercado se declara apaixonado pela docência e principalmente pelos alunos:

Uma das maiores alegrias que eu tenho são os meus alunos. (PROFESSOR 7-ACADÊMICO RELACIONAL DE MERCADO).

A partir da descrição das trajetórias dos professores relacionais de mercado, verificou-se as características comuns entre eles. Tais características estão no Quadro 26, apresentado a seguir.

No que tange à formação, verificaram-se três características comuns aos entrevistados: eles consideram que têm domínio de conteúdo, possuem experiência acadêmica e profissional. Com relação à didática, eles planejam as aulas e preparam os materiais. Dão feedback aos estudantes e suas aulas são expositivas. As estratégias de avaliação são diversificadas, mas as provas são sempre individuais e sem consulta. Quanto à personalidade, são organizados e têm o amor pela profissão. Um ponto chama atenção: apesar desses professores terem sido considerados relacionais (além de acadêmicos e com experiência de mestrado), não possuem características de relacionamento com os alunos em comum.

**Quadro 26 – Características comuns aos professores acadêmicos relacionais de mercado**

Professor	6, 7 -Acadêmico Relacional de Mercado
Dimensões	
Formação	Tem domínio do conteúdo
	Tem experiência acadêmica
	Tem experiência profissional
Didática	Planeja as aulas
	Prepara bem os materiais
	Oferece feedback aos alunos
	Dá aulas expositivas
	Dá provas individuais e sem consulta
Personalidade	Utiliza formas diversas de avaliação
	É organizado
	Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.2.4 As trajetórias dos professores disciplinadores

Alguns dos professores apontados pelos alunos foram considerados disciplinadores e dois deles foram entrevistados: o Professor 8-Disciplinador e o Professor 9-Disciplinador. Os principais aspectos das trajetórias desses docentes estão descritos a seguir.

O Professor 8-Disciplinador, homem, graduou-se em Direito, em 1994 em uma IES particular, e é especialista em Direito Público. Começou a trabalhar aos 17 anos, depois da morte do pai, devido à necessidade de ajudar em casa. Foi trocador de ônibus e ajudante de pedreiro até ser aprovado em um concurso público para o Tribunal Regional do Trabalho. Sem ter completado o segundo grau, fez um curso técnico de contabilidade e o ensino superior para ter progressão na carreira pública.

Quando terminou a graduação iniciou um curso de pós-graduação *lato sensu*. Ao concluí-lo, foi convidado a lecionar literatura em uma escola estadual da periferia da cidade em que mora desde então e essa experiência durou seis meses. Até então sua relação com o ensino se resumia à ajuda aos irmãos com as lições de casa:

Quando eu era criança, era o irmão do meio em uma família muito grande. Tinha que ajudar minhas irmãs mais novas nas lições de casa. (PROFESSOR 8-DISCIPLINADOR).

Após um ano o professor foi indicado para assumir uma disciplina na IES na qual leciona até hoje. Orgulha-se de ter sido homenageado por praticamente todas as turmas com as quais trabalhou e considera essa a mais importante forma de reconhecimento. Atualmente tem carga de 16 horas semanais como docente e não se dedica a outras atividades acadêmicas. Além disso, trabalha 40 horas por semana como diretor no Tribunal Regional do Trabalho.

Considerando a dimensão formação, o Professor 8-Disciplinador possui 15 anos de experiência acadêmica e 24 anos de experiência profissional. Ele alega ter um grande conhecimento do conteúdo das disciplinas que ministra, todas elas relacionadas ao direito do trabalho, pelo fato de atuar na área. Não teve qualquer tipo de preparação para a atividade docente:

Aprendi a dar aulas em sala mesmo. Eu me recordo que primeiro dia de aula no ensino superior tremia e suava. Saí da sala de aula em frangalhos, eu estava cansado pelo desgaste emocional e depois fui aprendendo com o tempo. (PROFESSOR 8-DISCIPLINADOR).

Percebe-se, pelo relato do entrevistado, que sua falta de preparação gerou medo e insegurança, que foram sendo vencidos pelo professor a partir da aquisição de experiência e da percepção da necessidade de se aprimorar.

No que diz respeito ao planejamento das aulas, o Professor 8-Disciplinador elabora um roteiro para os alunos, de forma que eles saibam o que será tratado em cada um dos conteúdos a ser ministrado. Este roteiro é baseado no plano de ensino, que elabora e disponibiliza aos discentes no início de cada semestre. Outra preocupação é se manter atualizado no que diz respeito à legislação, doutrina, jurisprudência, questões atuais, pois não há como pensar que o conteúdo é o mesmo de 15 anos atrás, quando iniciou sua trajetória docente.

Ainda na dimensão didática, mas já tratando da categoria execução, o Professor 8-Disciplinador demonstra interesse pelo aprendizado dos alunos, apresenta exemplos práticos, esclarece dúvidas, oferece feedback e apresenta um roteiro de suas aulas. Outra característica citada por ele é a clareza de suas explicações. Ele considera o direito do trabalho uma disciplina árdua e que precisa ser trabalhada da forma mais clara possível.

O Professor 8-Disciplinador confessa que, quanto às estratégias de ensino, utiliza apenas aulas expositivas e o único recurso utilizado é o quadro. Tal fato demonstra que para ser um bom professor não é preciso, necessariamente, adotar estratégias de ensino diversificadas. Há de se pensar na estratégia mais adequada para a disciplina que está sendo ministrada.

Considerando a categoria avaliação da dimensão didática, o Professor 8-Disciplinador avalia seus alunos por meio de provas individuais e de exercícios em sala de aula sem

consulta. Faz questão de corrigir em sala de aula todas as atividades avaliativas por considerar que essa é mais uma etapa de aprendizagem.

A relação com os alunos é pautada na amizade que procura estabelecer, sem que esta afete sua autoridade. Considera que é importante manter a ordem e a disciplina em sala, questões imprescindíveis para o bom andamento das aulas. O que se percebeu foi que o professor reconhece sua faceta de disciplinador, tanto no que diz respeito ao andamento das aulas quanto à rigidez nas correções de provas e exercícios.

Quanto à personalidade, o entrevistado se considera responsável e tem um grande amor por sua profissão:

A docência pra mim é a capacidade de contribuir pra melhoria da vida de alguém. Quando eu levo pro aluno o conhecimento que eu adquiri esses anos todos, quando consigo transmitir essas informações, estou mudando a vida dessa pessoa pra melhor. Sou um apaixonado pela sala de aula.  
(PROFESSOR 8-DISCIPLINADOR).

Analisada a trajetória desse professor, prossegue-se com a análise do próximo representante dos bons professores do *cluster* 4. O Professor 9-Disciplinador, homem, é graduado em Administração e mestre em Gestão Social, ambos em uma instituição federal. Foi o primeiro docente de sua família, mas atualmente sua irmã também exerce tal atividade. Desde adolescente ouve amigos e parentes dizerem que tem muita facilidade para se expressar e para organizar as ideias e foi muito elogiado durante toda sua trajetória como estudante pelos seminários que apresentava.

O Professor 9-Disciplinador iniciou suas atividades docentes como monitor, palestrante e dando aulas articulares. Posteriormente, passou a substituir alguns professores na IES na qual estudava. Para ele a docência aconteceu por acaso. Após ter terminado seu mestrado no sul de Minas, foi para o Vale do Aço em busca de trabalho em empresas da região, na tentativa de morar próximo à noiva. Queria trabalhar na área de pesquisa e desenvolvimento dessas empresas. Mas candidatou-se ao cargo de professor de uma IES e, após um processo seletivo, foi contratado. Atualmente tem contrato de 40 horas semanais nessa mesma IES. Além da sala de aula, participa do Conselho de Pesquisa, atua na avaliação institucional, participa de vários órgãos colegiados, orienta alunos na elaboração das monografias e ajuda a coordenação do curso em várias atividades. Já atuou em pesquisa, mas depois de assumir contrato de 40 horas semanais considera que não há mais tempo por se envolver em outras atividades.

Considerando a dimensão formação, o Professor 9-Disciplinador tem 10 anos de experiência acadêmica e não tem experiência profissional. Ele considera que possui grande

conhecimento do conteúdo das disciplinas que ministra, conhecimento este que é teórico, adquirido por meio de dedicação aos estudos, e também é prático, conseguido por meio das pesquisas anteriormente realizadas e de leitura de revistas especializadas em gestão e de periódicos. Participou de um programa de treinamento cujo objetivo era preparar os alunos de graduação para o mestrado e fez o estágio docente, durante o mestrado, mas considera que foi simplesmente um professor substituto, já que não foi acompanhado por seu orientador. O Professor 9-Disciplinador relata ainda que seus ex-professores mostraram-lhe como não gostaria de ser enquanto docente:

Agradeço aos professores ruins que tive porque analisando a deficiência deles é que eu descobri que não queria atuar daquela forma. Com relação à sala de aula, ninguém me ensinou e não tive em quem me inspirar.  
(PROFESSOR 9-DISCIPLINADOR).

Esse professor teve algumas orientações de como dar aulas, mas utilizou mesmo foi a experiência em apresentações de trabalho e palestras e também de exemplos daqueles que se considera mal professores. Sua falta de experiência de mercado é de certa forma compensada pelo grande domínio de conteúdo adquirido nas instituições de ensino e também por meio de muita leitura.

No que diz respeito ao planejamento de suas aulas tem como foco a atualização permanente dos assuntos a serem tratados em sala. Assina periódicos da área de administração e faz visitas constantes a editoras em busca de novidades. Estuda todoo conteúdo de cada disciplina e prepara os materiais no início do semestre.

Considerando a categoria execução, da dimensão didática, o Professor 9-Disciplinador apresenta o conteúdo em ordem lógica, o roteiro e os objetivos de suas aulas. O professor também se considera claro nas explicações, tanto pela facilidade de organizar as ideias quanto pela preocupação de apresentar o conteúdo de forma lógica. Segundo ele, uma de suas principais características é a preocupação com o aprendizado dos alunos. Esse professor se preocupa em dar uma aula dentro de uma sequência lógica e a partir de objetivos estabelecidos. Busca sempre a relação da aula atual com a aula anterior. Outras características que ele demonstra ter são: contextualizar o assunto e relacionar o conteúdo com outras áreas do saber. Ele considera que estas características foram despertadas a partir de uma palestra da qual participou como ouvinte:

Na época em que eu era estudante participei de uma palestra cujo tema era muito chato. Só que a forma como foi organizada a palestra me inspirou: tinha início, meio e fim. A minha aula sempre tem uma introdução e busco uma contextualização a partir do cenário atual e da aula anterior.  
(PROFESSOR 9-DISCIPLINADOR).

O Professor 9-Disciplinador considera que a principal estratégia de ensino que utiliza é a aula expositiva, mas revela que utiliza também estudos de caso. Em algumas aulas utiliza exercícios para auxiliar na aplicação do conteúdo aprendido e faz uso de filmes para ilustrar os tópicos abordados. A opção por utilizar exercícios em sala de aula prejudica o cumprimento do conteúdo, mas o professor considera que é mais importante o aprendizado do que dar conta de toda a matéria.

Sei que estou sacrificando um pouco o conteúdo, mas acho que é melhor esperar os alunos assimilarem primeiro para depois avançar no conteúdo. (PROFESSOR 9-DISCIPLINADOR).

Tendo em vista a categoria avaliação da dimensão didática, o Professor 9-Disciplinador faz uso de seminários, nos quais avalia a parte coletiva e a parte individual, em apresentação oral. Também utiliza exercícios e três avaliações individuais escritas, nas quais mescla questões abertas e fechadas, muitas delas baseadas em concursos e no Enade. Nas questões abertas exige análise de texto, análise de charges, e os alunos precisam demonstrar a aplicação do conteúdo. Há questões baseadas em assuntos atuais, tirados de revistas de grande circulação e o professor afirma que jamais repete um texto ou uma questão de prova.

Quanto ao relacionamento com os alunos, o Professor 9-Disciplinador faz questão da ordem em sala de aula e para isso chama a atenção dos alunos sempre que necessário e faz questão de verificar se eles estão colando durante as provas. Ele considera que sua relação com os alunos mudou nos últimos quatro anos. Embora tenha sido sempre homenageado, não era um professor muito agradável. Dava suas aulas e saía, não conversava com os alunos. As mudanças vieram após ter sido advertido por causa da avaliação docente feita pelos alunos. Ele se tornou mais empático, mais flexível e passou a manter diálogo com os alunos. Mas não se orgulha dessa mudança, pois considera que tornou-se mais condescendente e, com isso, mais injusto:

Acho até que me tornei um professor mais medíocre para atender melhor aos meus alunos. Passei a ser mais condescendente com aluno ruim de serviço, medíocre, aquele que só faz pro gasto. (PROFESSOR 9-DISCIPLINADOR).

No que tange à personalidade, o Professor 9-Disciplinador se considera inteligente, responsável, empenhado e organizado. Faz questão de estar sempre bem preparado para suas aulas, considerando imprevistos, e é apaixonado pela sua profissão:

Vou preparado para dar aula expositiva, mas tenho na pasta um estudo de caso, um exercício e um vídeo, prontos para serem usados. Se o equipamento não funciona vou pro quadro. Se marquei uma prova e percebo que os alunos precisam fixar mais o conteúdo dou uma aula ao invés da prova ou uso a prova como exercício. Para dar aulas é preciso gostar muito, e eu adoro. (PROFESSOR 9-DISCIPLINADOR).

A partir da descrição das trajetórias dos professores disciplinadores, buscou-se levantar as características comuns entre eles, apresentadas no Quadro 27.

**Quadro 27 - Características comuns aos professores disciplinadores**

Professor	8, 9-Disciplinador
Dimensões	
Formação	Tem domínio do conteúdo Tem experiência acadêmica
Didática	Planeja as aulas Prepara bem os materiais Demonstra interesse pelo aprendizado dos alunos É claro nas explicações Apresenta o roteiro da aula Dá exercícios Dá aulas expositivas Dá trabalhos em grupo Dá provas individuais e sem consulta Mantém a ordem em sala de aula
Personalidade	É organizado Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

As provas são sempre individuais, mas os trabalhos avaliativos podem ser feitos em grupos. Deixam claro que procuram manter a ordem em sala de aula, fator de origem à denominação que receberam. Considerando a personalidade, são organizados e têm amor pela profissão.

#### *4.2.5 As trajetórias dos professores acadêmicos relacionais*

Dentre os bons professores indicados pelos estudantes, dois foram denominados acadêmicos relacionais: o Professor 10-Acadêmico Relacional e o Professor 11-Acadêmico Relacional. A seguir estão os principais aspectos das trajetórias desses docentes.

O Professor 10-Acadêmico Relacional, homem, tem 45 anos, se formou em Administração em 1990, concluiu o mestrado também em Administração em 2004 e atualmente faz o doutorado na área. Toda a sua formação foi em instituições privadas e sua

atuação como professor começou, de certa forma, ainda no ensino médio, quando se tornou professor particular dos colegas da escola. Isso porque, por ser bom aluno, era procurado por colegas que tinham dificuldades com algumas matérias.

Sua trajetória profissional não envolve somente a docência. Quando se formou em Administração já trabalhava na área. Saiu do emprego e decidiu testar seus conhecimentos de administrador montando sua própria empresa, que acabou não dando certo. Posteriormente trabalhou em diversas outras empresas e chegou a ser dono de bar, dono de quadra, de empresa de móveis. Depois decidiu atuar como consultor, para conhecer as experiências de várias empresas. Iniciou na área financeira e percebeu que não era essa a área de sua preferência. Começou a estudar e a atuar na área de marketing, como consultor e ministrando treinamentos.

Conversando com um amigo recebeu um convite para substituí-lo como professor em uma IES privada, do qual recebeu um material de divulgação de um curso de Mestrado em Administração nessa mesma instituição. Então ele combinou com o amigo que, caso fosse aprovado no mestrado, assumiria as aulas. Foi aprovado em segundo lugar, começou a dar aulas e se apaixonou. Terminou o mestrado em 2004 e foi convidado a trabalhar na IES em que está atualmente.

O Professor 10-Acadêmico Relacional tem um contrato de 40 horas semanais na IES sendo que 10 delas são em sala de aula, em duas disciplinas. As demais horas são dedicadas à coordenação de cinco cursos superiores de tecnologia, à participação na Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, a CIPA, ao conselho superior de uma das faculdades da IES em que trabalha e em colegiados de curso. Atua como consultor de 10 a 15 horas por semana.

Quanto à formação, tem 10 anos de experiência acadêmica no ensino superior, e mais de 20 anos de experiência no mercado. Credita seu domínio de conteúdo tanto aos estudos, principalmente na graduação, quanto à sua experiência nas empresas em que atuou. No mestrado, cursou a disciplina de didática e passou a se interessar mais por questões pedagógicas, como a postura em sala de aula, a cognição do aluno, dentre outras questões. Mas a preocupação com as questões pedagógicas não continua sendo foco desse professor:

Me interessei na época, mas ficou por ali. Eu tenho lido muito pouca coisa sobre didática, principalmente pela falta de tempo. Mas também porque tem outras coisas mais imediatas, como o conteúdo da disciplina. (PROFESSOR 10-ACADEMICO RELACIONAL).

Esse professor considera que a disciplina de didática lhe mostrou que estava indo no caminho certo, mesmo que fosse por instinto. Credita à graduação os conhecimentos mais

sólidos sobre administração e ao mestrado conhecimentos mais atuais, que aplica como professor e como consultor.

Na dimensão didática, categoria de planejamento, o Professor 10-Acadêmico Relacional considera essencial a leitura de livros didáticos e de revistas especializadas em gestão, que lhe servem de insumos para a preparação dos materiais. Ele faz um plano de ensino de cada disciplina e um cronograma que relata cada uma das aulas e é seguido de forma rigorosa.

Com relação à execução, o Professor 10-Acadêmico Relacional oferece feedback e esclarece as dúvidas dos alunos. Corrige todas as atividades avaliativas e explica aos alunos o que eles erraram, como erraram, e qual era a resposta mais adequada. Faz questão de não deixar perguntas sem respostas, mesmo que precise atender alunos fora de sala de aula. Usa muitos exemplos práticos durante suas aulas, retirados nas suas atividades de consultoria:

Então trago muito dessa visão empresarial aplicada na matéria dentro de sala. (PROFESSOR 10-ACADEMICO RELACIONAL).

Quanto às estratégias de ensino aprendizagem o Professor 10-Acadêmico Relacional foi enfático:

Quase todas as minhas aulas são expositivas. As exceções são quando dou trabalhos em sala de aula, normalmente duas vezes por semestre. (PROFESSOR 10-ACADEMICO RELACIONAL).

A aula expositiva desse professor é dialogada e repleta de exemplos reais. Ele busca levar a realidade das organizações para os alunos e fazê-los pensar.

Para avaliar os alunos o Professor 10-Acadêmico Relacional aplica, a cada semestre, duas provas, valendo 40 pontos cada, e dois trabalhos, cada um deles no valor de 10 pontos. Ele afirma que essa forma de distribuir os pontos é uma regra da IES. A primeira prova mescla questões fechadas, que verificam o conhecimento teórico do conteúdo, e questões abertas, que cobram a capacidade de aplicação do conteúdo e de solução de problemas. Já a prova final é composta somente por questões fechadas. As provas são sempre individuais e os trabalhos devem ser feitos em grupo.

No que diz respeito ao relacionamento com os alunos, categoria pertencente à dimensão didática, o Professor 10-Acadêmico Relacional busca manter um diálogo constante com os discentes. E esse diálogo se estabelece tanto para assuntos relacionados às disciplinas que ministra e ao curso, quanto para questões pessoais. Esse professor também se considera empático, se colocando no lugar dos alunos ao tomar decisões. Mas não abre mão de manter a ordem em sala de aula. Já chegou a ter problemas com uma aluna que faltava às aulas e queria que suas faltas fossem abonadas. Adota uma estratégia para manter a disciplina:

Eu tenho um kit com um cartão vermelho, um amarelo e um apito. No primeiro dia eu explico pra eles que tenho um apito e que não gosto de ficar gritando em sala. Estabeleço uma regra: se o aluno está conversando e eu considerar que ele está incomodando vou dar um cartão amarelo. Então continuo a aula e, se ele continuar conversando, vai levar o cartão vermelho, sair de sala de aula e só voltar após 20 minutos.(PROFESSOR 10-ACADEMICO RELACIONAL).

Quanto à personalidade, o Professor 10-Acadêmico Relacional é dinâmico e organizado, tanto em sala de aula quanto nas suas atividades administrativas na IES, considera-se um apaixonado pela docência e se sente realizado como professor e apaixonado pela profissão. Percebe que seu trabalho é reconhecido pelos alunos, que o colocam como exemplo para os demais professores.

O Professor 11-Acadêmico Relacional, homem, tem 40 anos, graduou-se em Administração em uma IES particular em 1994, especializou-se na mesma instituição em Gestão Financeira em 1996 e concluiu seu mestrado em Contabilidade para Gestão de Negócios em uma IES federal no Rio de Janeiro em 2002.

As primeiras experiências acadêmicas se deram ainda muito cedo, antes mesmo de concluir seus estudos no ensino médio. Em função do seu desempenho acadêmico o Professor 11-Acadêmico Relacional era esporadicamente convidado a substituir seus professores nas turmas de ensino fundamental, quando estes não podiam comparecer. Teve influência de seus pais, também professores, na formação do seu interesse pelo magistério. Logo após ter se graduado em Administração foi chamado pra dar aula em uma escola pública de Betim. Assumiu duas disciplinas, só por três semanas, pois foi aprovado na seleção aprovado para o curso de especialização e não havia compatibilidade de horários.

Esse professor trabalha desde os 18 anos, conciliando o exercício do magistério com a sua profissão de administrador. Atualmente o mesmo ocupa um cargo em comissão (40 horas semanais) no setor público, além do seu cargo de professor na IES em que se graduou, com 24 horas semanais, distribuídas entre as disciplinas de Administração Financeira e Métodos Quantitativos Aplicados à Administração, além de orientação de trabalhos de conclusão de curso. Da carga horária mencionada, algumas horas são dedicadas ainda ao colegiado do curso e ao controle das horas de atividades complementares.

No que diz respeito à formação, foi possível constatar que Professor Acadêmico Relacional 2 tem 18 anos de experiência de mercado e 16 anos de experiência como docente. Considera que o mestrado pouco contribuiu para sua carreira como professor, embora o conteúdo do curso tenha sido interessante. No mestrado chegou a cursar a disciplina de didática, que o ajudou a repensar a docência, mas não contribuiu em termos de planejamento

das aulas, de elaboração de provas, estratégias de ensino. O professor afirma que aprendeu sozinho a dar aulas, o que considera bem natural:

Ninguém me ensinou como deve fazer. Até porque dar aulas é como criar filhos: não tem a uma receita. Aprendi por tentativa e erro. Por isso tenho dó dos primeiros alunos.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

O sentimento de dó é justificado pela possibilidade de ter dado poucos exemplos, de ter ficado com medo de perguntas feitas pelos estudantes e de ter feito uma abordagem do conteúdo de forma de difícil entendimento pelo aluno. Esse professor se espelhou em nos seus professores. Aprendeu a ser rígido sem ser grosseiro, lembra-se das estratégias de ensino que considerava mais efetivas e procura aplicá-las. Mas afirma que no mestrado teve muitos professores medíocres e poucos bons professores.

Com relação à didática, mais especificamente ao planejamento das aulas, o Professor 11-Acadêmico Relacional inicia o semestre com toda a disciplina planejada. Isso inclui a elaboração do plano de ensino, de um cronograma, de uma apostila para os alunos e de atividades avaliativas e de fixação:

Eu não entro no semestre sem ter todos os conteúdos já planejados, todos os exercícios já feitos, todos os gabaritos já conferidos e todas as provas já prontas.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

Quanto à execução, uma das principais características do Professor 11-Acadêmico Relacional é explicitar o objetivo de cada aula. Ele deixa claro o que vai ser visto em cada unidade e em cada encontro com os alunos. No início de cada aula ele explicita os itens e subitens a serem abordados naquele encontro. Faz questão de cumprir todo o programa das disciplinas e se considera comprometido com a aprendizagem de seus alunos, utilizando como exemplo a seguinte afirmativa:

Dou aula realmente em todas as aulas. Não fico tentando substituir a aula expositiva por outros métodos de aprendizagem, não fico tentando jogar o processo de aprendizagem para o aluno. Eu não jogo pra ele a minha obrigação.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

A partir do relato anterior fica clara a concepção pedagógica tradicional. Esse professor também considera que o foco do processo de ensino aprendizagem está nele, que deve transmitir o conteúdo aos estudantes.

Tratando das estratégias de ensino, o Professor 11-Acadêmico Relacional afirma que utiliza, basicamente, aula expositiva, complementada por estudos dirigidos, que na verdade são exercícios mais elaborados. Às vezes adota também estudos de caso. E resolve no quadro, com os alunos, todas as atividades propostas. Ele afirma que prefere o quadro ao data-show, pois já notou que este último deixa os alunos menos envolvidos e com sono. Lança mão

também de uma apostila, elaborada por ele, com todo o conteúdo da disciplina e com os exercícios. Assim não precisa anotar tudo no quadro, o que dispersaria os estudantes.

No que diz respeito à avaliação, essa é feita por meio de provas individuais e sem consulta, que representam 80 pontos, e trabalhos em grupo, no valor de 20 pontos. Nos trabalhos em grupo esse professor exige a apresentação oral pelos dos alunos. E há uma particularidade nessa apresentação:

A apresentação dos trabalhos é para mim, não é para turma. Acho uma chatice o aluno ter que assistir apresentação de trabalho. Cada grupo tem seu horário agendado previamente e cobro uma apresentação técnica e não teatral. Quero ver se eles dominam o conteúdo.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

As provas são compostas por poucas questões extensas e por um maior número de questões pequenas, todas abertas. Para evitar a subjetividade o professor faz um gabarito com a resposta esperada e todas as provas são corrigidas a partir desse instrumento. Os estudantes têm 15 minutos para ler a prova e tirar as dúvidas. Depois de passado esse tempo, ele exige total silêncio em sala e não responde mais aos questionamentos dos alunos:

Na hora da prova eu não peço que o alunos descubra novidades. Eu quero ver se ele realmente estudou e se ele entendeu o conteúdo.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

Mais uma vez nota-se o processo centrado no professor. Não há qualquer indício de que ele considere que os outros alunos poderiam contribuir com o trabalho que está sendo apresentado ou até mesmo a possibilidade de aprender com os colegas. A forma como o professor vê a prova também remete à concepção pedagógica tradicional, na qual a prova mede a quantidade de informações retidas pelos alunos.

O relacionamento do Professor 11-Acadêmico Relacional com os alunos não é pautado pela flexibilidade. Para ele ser muito flexível é sinônimo de injustiça. Não se sentiria justo remarcando provas, substituindo notas ruins, porque não estaria sendo correto com aqueles que estudaram, fizeram as provas nos dias corretos e conseguiram tirar boas notas. Para ele a flexibilidade só deve existir em casos especiais:

Obedeço à lógica de justiça que é tratar os iguais de forma igual e os diferentes de forma diferente. Já tive alunos realmente diferentes, que precisavam de flexibilidade, como uma aluna que não enxergava.(PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

A falta de flexibilidade pode ser percebida também pelo fato do professor já começar o semestre com as provas elaboradas, indicando que o conteúdo das provas não sofrerá alterações advindas do ritmo da turma.

Uma característica que ele demonstra ter é diálogo com os alunos, com os quais conversa até mesmo no corredor e por redes sociais, email e telefone.

Em se tratando de personalidade, o Professor 11-Acadêmico Relacional se considera assíduo e pontual. Para ele o cumprimento do horário é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem. Considera-se também muito organizado, tanto na etapa do planejamento quanto na execução e no processo de avaliação de seus alunos e vê o planejamento como algo fundamental para manter sua organização. É também empenhado e considera que empenho e preguiça de trabalhar não combinam. Demonstra também amor pela profissão docente. Ele afirma que gosta de seu trabalho na área pública e que tem grandes desafios e bons resultados, mas, apesar de se dedicar menos à docência, é ela que dá sentido à sua vida profissional.

A docência é o que dá sentido hoje pra minha vida profissional. A minha felicidade é ser professor. (PROFESSOR 11-ACADEMICO RELACIONAL).

Feita a descrição das trajetórias dos professores acadêmicos relacionais, buscou-se verificar as características comuns entre eles. Tais características estão no Quadro 28, que se encontra a seguir.

**Quadro 28 – Características comuns aos professores acadêmico relacionais**

Professor	10-Acadêmico relacional
Dimensões	
Formação	Tem domínio do conteúdo Tem experiência acadêmica Tem experiência profissional Teve formação didática (disciplina)
Didática	Planeja as aulas Prepara bem os materiais É claro nas explicações Dá aulas expositivas Dá trabalhos em grupo Dá provas individuais e sem consulta Mantém diálogo com os alunos
Personalidade	É organizado Tem amor pela profissão

Fonte: Dados da pesquisa

Esses professores possuem uma formação completa, com domínio de conteúdo, experiência acadêmica e profissional e formação didática. Quanto à didática, planejam as aulas e preparam os materiais. Na execução das aulas são claros em suas explicações. Dão aulas expositivas e a avaliação é feita por meio de provas individuais e trabalhos em grupo. Consideram importante manter diálogo com os alunos, característica do relacionamento desses docentes com os estudantes. No tocante à personalidade, são organizados e têm amor pela profissão.

Como pode ser observado, essa seção relatou as trajetórias de 11 bons professores, representativos de todos os clusters considerados nessa pesquisa. A partir das trajetórias foi possível encontrar características que são comuns aos docentes de cada cluster. Considera-se importante ressaltar que, as características apresentadas nessa seção, não definem tipos de professores, já que os tipos foram delimitados pelos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ineditismo da pesquisa proposta foi se confirmando à medida que a revisão bibliográfica foi sendo feita. Embora tenha crescido o interesse pelo tema da capacitação do docente do ensino superior, as pesquisas sobre o bom professor se limitam a elencar as suas características, como as realizadas por Cataldi (2004), Zabalza (2004), Marsh et.al. (1998), Das (1996), Snadden (1996), Silva e Hernandez (2008), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Cunha (2009), Bullentini (2006), Beishuizen (2001), Pachane (2012), Desai, Damewood e Jones (2001), Nunes e Helfer (2009). As características elencadas mostram que se trata de um perfil universal. Mesmo quando apontam o público que associa tais características ao bom professor (em geral alunos e, algumas vezes, colegas professores), não há a correlação entre as características do público pesquisado às do bom professor.

Apesar de ter-se verificado que as características dos bons professores foram citadas em todos os trabalhos analisados, não há a definição, em nenhum deles, dos tipos de bons professores. A tese que orientou a elaboração desse trabalho considera que não existe um tipo universal, mas tipos de bom professor. Não encontramos na literatura nenhuma proposição de quais sejam os tipos de bom professor. Com este trabalho, espera-se ter contribuído para minimizar essa lacuna e orientar novos estudos. O interesse pelo tema, que nasceu da experiência acadêmica da autora, foi então reforçado pela ausência de pesquisas que levem a tipos de bons professores assim definidos pelos seus alunos.

Optou-se então por sintetizar todas as características que os autores pesquisados relacionaram ao bom professor, classificadas em categorias e agrupá-las em três dimensões: formação, didática e personalidade. Uma variável, a titulação, embora não tenha sido encontrada na literatura pesquisada, foi incluída no quadro por ser mencionada na legislação e por fazer parte da avaliação que o MEC faz dos cursos superiores. A essa síntese foi acrescentada outra, com as características de alunos do ensino superior, obtida por meio de revisão bibliográfica.

De posse da síntese teórica, partiu-se para a pesquisa de campo, de caráter descritivo. Após a realização do pré-teste, procedeu-se à coleta de dados propriamente dita. No primeiro momento da coleta, buscou-se, com uma investigação quantitativa, identificar o perfil dos alunos de administração pertencentes à amostra e também as características que eles relacionam ao bom professor, no intuito de identificar os tipos de bons professores a partir de características de alunos de Administração, primeiro objetivo específico dessa pesquisa.

Foi aplicado um questionário, com 60 questões relacionadas ao bom professor e 17 que dizem respeito ao perfil dos alunos, a 347 discentes de nove IES que oferecem o curso de Administração em Belo Horizonte e região. Após a tabulação dos dados, foi feita a análise da confiabilidade de cada uma das dimensões utilizadas para alocar as características do bom professor (formação, didática e personalidade), por meio do teste denominado *Alfa de Cronbach*. A partir da constatação da confiabilidade do questionário aplicado, passou-se para a formação de *clusters* que agrupassem características de alunos e dos bons professores considerados por eles, de forma a descobrir que tipos de bons professores estão relacionados a cada conjunto de características dos alunos. Com a análise de *clusters*, oito conjuntos foram formados e, a partir da descrição de cada um dos *clusters*, decidiu-se pela extinção dos três últimos agrupamentos apresentados, os *clusters* 6, 7 e 8. Chegou-se, então, a cinco tipos de bons professores: tradicional, relacional, acadêmico relacional, acadêmico relacional de mercado e disciplinador. A pesquisa quantitativa corroborou a tese de que não há um tipo universal de bom professor e sua principal contribuição para a literatura é apresentar os cinco tipos encontrados. Isso significa que elencar as características de bons professores só faz sentido quando se sabe de que tipo de professor se está falando.

No segundo momento, optou-se pela estratégia qualitativa para analisar as trajetórias dos bons professores representativos dos *clusters*, no que diz respeito à sua formação, sua didática e sua personalidade. Esse relato foi possível a partir da realização de uma entrevista semi-estruturada com os dois docentes mais citados de cada *cluster*, chegando a um total de 10 entrevistados. Como houve um empate entre professores em um dos agrupamentos o número total de entrevistados chegou a 11. Partiu-se de quatro questionamentos básicos, um deles sobre a trajetória do professor, o segundo sobre sua formação, o terceiro sobre a didática e o último sobre sua personalidade. Foi feita também uma breve identificação do professor, no início da entrevista.

O professor Relacional, como apontado por seus alunos, conhece o conteúdo, demonstra interesse pelo aprendizado, é educado, esclarece as dúvidas, mantém clima de confiança e diálogo com os alunos, é empenhado, dinâmico, inteligente, organizado, respeitador, seguro, responsável, sensato e tem amor pela profissão. Essa caracterização não menciona a experiência (tanto acadêmica quanto profissional) que os entrevistados revelaram em suas trajetórias. Tal fato revela que a sua experiência não é relatada aos discentes, seja por humildade ou por não entenderem que essa é uma dimensão relevante ao exercício de sua profissão.

Já o professor Tradicional tem conhecimento do conteúdo, o que é comum também ao Relacional, é claro nas explicações, planeja bem as aulas. Esse tipo de professor é inteligente, organizado, responsável e tem amor pela profissão, características em comum com o Relacional, e seguro.

O Acadêmico Relacional de Mercado tem domínio de conteúdo como os tipos citados, mas, também, possui experiência acadêmica e profissional. É claro nas explicações e planeja bem as aulas, como o Tradicional. Demonstra interesse pelo aprendizado e mantém clima de confiança, como o Relacional, e demonstra interesse pelos estudantes. Conquista respeito, contextualiza assuntos, dá toda a matéria do programa, prende a atenção dos alunos, apresenta o conteúdo em ordem lógica, estimula reflexões e críticas, incentiva participação e autonomia, oferece feedback aos alunos, prepara bem os materiais e relaciona o conteúdo ministrado com outras áreas do saber. Esse tipo de professor é inteligente, organizado, responsável e tem amor pela profissão, como os dois tipos anteriores, como o Relacional e o Tradicional, e é seguro.

O professor Disciplinador tem conhecimento do conteúdo, como os três tipos anteriores. É claro nas explicações, como o Tradicional e o Acadêmico Relacional de Mercado. Mantém clima de confiança, assim como o Relacional e a ordem em sala de aula. É responsável e tem amor pela profissão, como os três tipos já citados. Cabe lembrar que a manutenção da ordem é uma característica exclusiva desse tipo de professor.

O Acadêmico Relacional tem domínio de conteúdo como os tipos anteriormente citados, e experiência acadêmica, se diferenciando do Acadêmico Relacional de Mercado na dimensão formação por não ter experiência profissional, segundo os alunos. Demonstra interesse pelos estudantes, conquista respeito, contextualiza os assuntos, prende a atenção dos alunos, e dá toda a matéria do programa, sendo todas essas características comuns também ao Acadêmico Relacional de Mercado. É educado, esclarece as dúvidas, mantém diálogo com os alunos e é dinâmico, empenhado, respeitador e sensato, assim como o Relacional. Demonstra interesse pelo aprendizado, como o Relacional e o Acadêmico Relacional de Mercado. É claro nas explicações, assim como o Disciplinador, o Tradicional e o Acadêmico Relacional de Mercado. É inteligente, organizado e seguro como o Relacional, o Tradicional e o Acadêmico Relacional de Mercado. É calmo e empático, faz bom uso do tempo, explicita as formas de avaliação e utiliza instrumentos de avaliação adequados, é assíduo e pontual. Assim como todos os outros tipos citados é responsável e tem amor pela profissão.

Cada tipo de bom professor revela características de seus representantes já apresentadas por outros autores citados nessa pesquisa. O domínio de conteúdo, comum a todos os tipos, é citado como característica do bom professor por Malm e Lofgren (2006), Das

(1996), Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), Nunes e Helfer (2009), Pachane (2012) e Bullentini (2006), demonstrando que há uma confirmação, nessa tese, de parte das pesquisas realizadas por esses autores. Aqui fica revelada a importância da formação desses docentes em programas de mestrado e doutorado, que permitem aprofundar os conhecimentos em uma determinada área da Administração. Entretanto, cabe refletir. Se as IES nas quais esses docentes atuam exigirem ou permitirem que eles ministrem disciplinas fora de sua formação específica, não estariam aproveitando o conhecimento do conteúdo proporcionado pelos cursos de mestrado e/ou doutorado.

A responsabilidade e o amor pela profissão, relacionadas à personalidade, são também predicados de todos os tipos de bons professores encontrados nessa pesquisa, mas já foram citados por outros pesquisadores. Silva e Hernandez (2008) apontam a responsabilidade como atributo do bom professor e Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) afirmam que o bom professor tem amor pela profissão. A responsabilidade também pode ser adquirida em programas de mestrado e doutorado, que exigem compromisso para que sejam concluídos. Quanto ao amor pela profissão, esse não depende de formação ou preparação. Mas há de se considerar que, quando um professor faz um trabalho que é reconhecido pela IES e pelos alunos esse amor tende a ser reforçado. Sugere-se que sejam feitos estudos que busquem estabelecer categorias relacionadas à dimensão personalidade.

Embora todas as características relacionadas aos diferentes tipos de bons professores nessa tese já tenham sido apontadas por outros autores, nunca foram agrupadas em tipos, confirmando o ineditismo desta pesquisa. Sugere-se que seja realizado um estudo mais amplo, em termos de amostra, acerca do aluno de Administração, tendo em vista que nesta pesquisa poucas diferenças foram encontradas entre os cinco agrupamentos de alunos formados. A existência de diferentes perfis de alunos, aqui não identificados, pode levar à descoberta de novos tipos de bons professores.

As características comuns aos tipos de bons professores, é importante repetir, não definem um bom professor. A comprovação da existência de diferentes tipos de professores, juntamente com a realização do estudo na área de Administração, com discentes e docentes desse curso, é que marcam a originalidade dessa pesquisa. Além dessas duas questões não terem sido encontradas na bibliografia pesquisada, também não se verificou a utilização de *clusters* em estudos relacionados ao bom professor.

Embora não seja possível uma formação completa de um tipo de bom professor em programas de mestrado e doutorado, esses contribuem à medida que contribuem para o aumento do repertório de conhecimento e de cultura geral do docente, assim como para o

domínio do conteúdo necessário à atuação desse profissional. Considera-se que a formação do docente deve ser também assumida pelas IES em que eles atuam, que podem oferecer o arcabouço didático que proporcionará um melhor desenvolvimento das atividades do professor.

Os gestores acadêmicos e coordenadores de curso, a partir da constatação de que há tipos diferentes de bons professores atrelados a características dos alunos, ao replicar essa pesquisa nas IES em que trabalham, podem identificar os tipos de bons professores que atendem às suas necessidades e também avaliar os docentes a partir das características e ações deles esperadas.

Os programas ou ações de capacitação pedagógica devem ser priorizados pelas instituições de ensino que desejarem ter em seus quadros bons professores. As experiências dos próprios docentes devem ser aproveitadas pelos demais no sentido de se construir uma prática pedagógica mais eficaz. A responsabilidade é um dos temas que deve ser destacado nesses programas, que se caracterizam como educação continuada.

A seleção de professores também merece mais atenção por parte das IES. Nessa etapa é possível analisar o nível de responsabilidade dos candidatos e também o amor pela profissão, por meio de testes objetivos capazes de mensurar características pessoais e comportamento e também por meio de entrevistas realizadas por profissionais capacitados.

A remuneração dos docentes e a forma como são avaliados precisam ser repensadas. Não basta remunerar pela quantidade de horas lecionadas, há de se considerar o desempenho docente e suas características e comportamento. A avaliação, que normalmente se baseia em questões já trabalhadas pelo MEC, também deve englobar tais aspectos.

Embora não se tenha chegado a uma formação específica que leve o docente a ser considerado um bom professor, essa pesquisa deixa claro que o domínio de conteúdo é um fator de vital importância. Assim sendo, esse deve ser um dos focos dos programas de mestrado e doutorado, que muitas vezes, como já dito anteriormente, tem como foco a pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço dos estudos sobre o bom professor de cursos de Administração, tendo em vista que há muitas outras questões a serem respondidas em pesquisas futuras: qual o real papel da formação para o bom professor?; como identificar qual ou quais tipos de bons professores serão mais efetivos para uma determinada IES?; quais devem ser os critérios de avaliação do trabalho de um docente considerando que há tipos diferentes de bom professor? E ainda: Há outros tipos de bons professores? Ao se buscar uma amostra maior e mais diversificada outros tipos podem ser revelados. É

importante que essas e outras questões sejam difundidas, pesquisadas e respondidas a fim de que se possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Administração.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In: SEVERINO, A. J. ; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.
- ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1983.
- ALMEIDA, J. S. G. **A avaliação da aprendizagem escolar a função social da escola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Belo Horizonte, v.1, n.01, agosto/dezembro, 2009.
- BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L; *et al.*(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.
- BALZAN, N.C. **Estudo do meio**. São Paulo: Editora Edibell, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.
- BEISHUIZEN, J.J.; et. al. Students`and teachers`cognitions about good teacher. **British Journal of Educational Psychology**, n.71, p. 185-201, 2001.
- BENEDITO, A.V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.
- BILIMORIA, D. Redoing management education's mission and methods. **Journal of Management Education**, vol. 24, nº 2, p. 161-166, 2000.
- BLOOM, Benjamim S; HASTING, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira,1983.
- BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Formação de Professores de Administração de Empresas. In: Seminário sobre o Ensino de Administração de Empresas no Brasil. Associação Brasileira de Administração de Empresas, 1., 1968, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EAESP, 1968.

BRITO, V. L. F. A. (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BULLENTINI, E.B. **O professor universitário para o curso de Administração sob a ótica dos alunos**. Campinas: PUC-Campinas, 2006. 138p. (Dissertação de Mestrado).

CASTANHO, M.E.L.M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Técnicas de ensino: por que não?** 18. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CASTANHO, S.. CASTANHO, M. E.. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CATALDI, Z. Un nuevo perfil del profesor universitario. **Revista de informática educativa y medios audiovisuales**, 1(3):28-33, 2004.

CHAGAS, A. T. R. **Dimensões de ensino em sala de aula de administração: um estudo sobre as preferências dos alunos**. 2002. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; *et al.*(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001. p.79-92.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

CURY, C.A.J. À guisa de prefácio. In: BRITO, V.L.F.A. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DAS, M. Student y faculty perceptions of the characteristics o fan ideal teacher in a classroom setting. **Medical Teacher**, 18:141-6, 1996.

DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, S.; FISCHER, T. Revitalizando a relação ensino-aprendizagem em administração por meio de recursos estéticos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

De VELLIS, R. F. **Scale development: theory and applications**. Newbury Park: Sage, 1991.

DESAI, S.; DAMEWOOD, E.; JONES, R. Be a good teacher and be seen as a good teacher. **Journal of Marketing Education**, Boulder, v. 23, n. 2, p. 136-144, Aug. 2001.

FEITOZA, L.A.; CORNELSEN, J.M.; VALENTE, S.M.P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n.2, p.158-167, maio/ago.2007

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.95-112.

FISCHER, T. Programa de Capacitação Docente em Administração. **Economia e Gestão**, v.5, n.11, p.193-194, dez. 2005.

FISCHER, T.; SILVA, M. R. Formando professores de Administração: desenhos curriculares em análise. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.

FRANCO, M.E.D.P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

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

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau**. Um estudo comparativo. 1989. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1998.

GRILLO, Marlene Correro, MATTEI, Patrícia. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, Délcia, GRILLO, Marlene (Org.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAYDT, Regina C. C. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 1995.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOIRISCH, A.; BARROS, D.I.M.; SOUZA, Ingrid S. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 1993.

INEP. **Censo da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2010.

LEITE, D. *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998. p. 39-56.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LOPES, A.O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Técnicas de ensino:** por que não? 18. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, D. V., E. PAULA, B. B.; TORRES. **Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação.** Campinas: Unicamp: São Paulo: USP, 1998.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing.** Uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALM, B.; LÖFGREN, H. Teacher competence and student's conflict handling strategies. **Research in Education,** Manchester, n.76, p.62-73, 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente:** revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Belo Horizonte. v.1 n. 01 agosto/dezembro, 2009.

MARSH, H.W. *et al.* Confirmatory factor analyses of chinese students' evaluations of university teaching. **Structural Equation Modeling,** n.5, v.2, 1998, p. 143-164.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MEC – Ministério da Educação. **Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: MEC, 2013.

MEC – Ministério da Educação. **Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília: MEC, 2012.

MEC – Ministério da Educação. **Avaliação de Cursos de graduação: bacharelado e licenciatura**. Brasília: MEC, 2009.

MERCURI, E. Condições para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação. **Pro-Posições**. V.5, n.1, 1994. p. 61-71.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, C. G. S. G. A formação do professor e a prática pedagógica. **Pro-Posições**. Campinas, v. 11, n. 3, novembro de 2000.

NASCIMENTO, L.F.N. Fator de Impacto – do Periódico ou do Professor? Propostas para o Sistema de Avaliação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

NEGRINE, Airton. **A formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1997.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino superior**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

NUNES, A.K.; HELFER, C.L.L. Diagnóstico do desempenho na docência da graduação da UNISC. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v.14, n.1, mar. 2009.

PACHANE, G.G. Quem é seu melhor professor universitário e por que? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. **Educação**. Santa Maria. v.37. n. 02. p. 307-320, maio/agosto, 2012.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, P. *et al.* Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L; *et. al.*(Org). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. São Paulo: Artmed, 2001.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2007.

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

PIVETTA, H.M.F.; ISAIA, S.M.A. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 250-257, set./dez., 2008.

RAMALHO, B. A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió, 2007.

REIS, E. A Análise de Clusters e as Aplicações às Ciências Empresariais: uma visão crítica da teoria dos grupos estratégicos. In: REIS, E.; FERREIRA, M.A. **Métodos Quantitativos**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / Luzzatto, 1998.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et. al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 151-168.

SILVA, D.C.; HERNÁNDEZ, N.N. Conceptualización de los Estudiantes sobre el buen profesor universitario em lãs carreras de la salud de La universidad de la frontera- Chile. **International Journal of Morphology**, v.26, n.24, Temuco, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muskat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SIMÕES, J. E.R. **A individualização do ensino através de fichas didáticas como fator de melhoria do rendimento dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM,1985.

SNADDEN D. General practice and medical education: what do medical students value?. **Medical Teacher**, 8:31-4, 1996.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

SURGHI, S. B. Formação do docente universitário: mas quem são eles? In: VEIGA, I.P.A. , CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p.149-171.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA,A.M.S.V. **O papel do mestrado acadêmico em Administração da PUC Minas na formação da competência didático-pedagógica do egresso-professor**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I.P.A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I.P.A. (org). **Técnicas de ensino**: por que não? 18. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. M. **Profissão docente: novossentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, M.M.F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M.M.F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em Administração.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes Del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. Madri: Narcea, 2004.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Zanchet, B. M. B. A.; CARREÑO, L. S.; RODRIGUES, M. A formação para a docência universitária em programas de pós-graduação de diferentes naturezas: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EM EDUCACIÓN, 4., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: SAECE, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Pré-teste aplicado aos alunos

Prezado (a) aluno(a),

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as características dos bons professores do curso de administração. Não é preciso se identificar. Garantimos que seus dados serão mantidos em absoluto sigilo. A pesquisa tem caráter puramente acadêmico. Agradecemos a sua colaboração.

Yana Torres de Magalhães  
Pesquisadora

Antes de responder às questões seguintes aponte ***QUEM FOI SEU MELHOR PROFESSOR*** no curso de Administração.

Nome do professor:

Disciplina lecionada por ele:

Nas questões a seguir estão listadas algumas características de professores. Analise se cada uma destas características está ou não relacionada ao BOM PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO que você elegeu. Marque com um “X” no número que mais se adequar à sua resposta, sendo que o “0” indica DISCORDO TOTALMENTE e o “10” indica CONCORDO TOTALMENTE.

<b>O melhor professor que tive no curso de Administração:</b>	Discordo totalmente											Concordo totalmente
1. Era Doutor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2. Era Mestre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3. Tinha conhecimento do conteúdo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
4. Tinha experiência	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5. Planejava as aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. Preparava bem os materiais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7. Fazia bom uso do tempo das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8. Demonstrava interesse pelo aprendizado dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. Era claro nas explicações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
10. Considerava a individualidade dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
11. Utilizava exemplos práticos e/ou resultados de pesquisas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
12. Indicava material para estudo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
13. Disponibilizava materiais aos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
14. Incentivava a participação dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
15. Ensinava várias disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
16. Estimulava reflexão e crítica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

<b>O melhor professor que tive no curso de Administração:</b>	Discordo totalmente										Concordo totalmente
17. Estimulava a divergência e a criatividade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Utilizava reforço positivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Incentivava a autonomia dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Oferecia feedback aos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Apresentava o conteúdo em ordem lógica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Apresentava o roteiro da aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Esclarecia as dúvidas dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Explicitava o objetivo da aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Contextualizava o assunto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Relacionava o conteúdo com outras áreas do saber	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Usava adequadamente recursos audiovisuais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Demonstrava dinamismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Anotava no quadro os pontos principais da matéria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Dava toda a matéria do programa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Prendia a atenção dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Utilizava estudo de caso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Utilizava jogos de empresas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Dava aulas expositivas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Utilizava estratégias de ensino variadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Explicava as formas de avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Utilizava instrumentos de avaliação adequados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Utilizava formas diversas de avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Dava provas em duplas ou grupos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Era educado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Era amigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Demonstrava interesse pelos estudantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Era calmo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Era compreensivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Conquistava respeito dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Era descontraído	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Elogiava os alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Era entusiasmado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. Era empático	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50. Era flexível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51. Era justo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52. Mantinha a ordem na sala de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53. Mantinha clima de confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54. Mantinha diálogo com os alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55. Estimulava a participação dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56. Era incentivador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
57. Era empenhado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58. Era dinâmico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59. Era espontâneo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>O melhor professor que tive no curso de Administração:</b>	Discordo totalmente										Concordo totalmente
60. Era inteligente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61. Era assíduo e pontual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
62. Era criativo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63. Era organizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64. Era otimista	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
65. Era paciente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
66. Era respeitador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
67. Era responsável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
68. Era seguro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69. Era sensato	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
70. Tinha amor pela profissão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
71. Era simples	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
72. Tinha senso de humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**As questões a seguir estão relacionadas ao SEU PERFIL. Assinale APENAS UMA ALTERNATIVA em cada uma das questões.**

**1. Faixa etária**

- ( ) 15 a 19 anos  
 ( ) 20 a 24 anos  
 ( ) 25 a 29 anos  
 ( ) 30 a 34 anos  
 ( ) 35 a 39 anos  
 ( ) 40 anos ou mais

**2. Sexo**

- ( ) Feminino  
 ( ) Masculino

**3. Situação profissional (durante a maior parte do curso)**

- ( ) Estagiário  
 ( ) Empregado de empresa privada  
 ( ) funcionário público  
 ( ) trabalho não remunerado  
 ( ) trabalho por conta própria  
 ( ) sem atividades profissionais

**4. Nível de escolaridade dos pais**

- ( ) Pré-escolar  
 ( ) Ensino médio ou 2º. grau  
 ( ) Fundamental ou 1º grau  
 ( ) Superior – graduação  
 ( ) Superior - especialização  
 ( ) Superior – mestrado e/ou doutorado

**5. Setor da escola em que cursou a maior parte do ensino médio (público ou privado)**

- Público
- Privado

**6. Naturalidade**

- Belo Horizonte
- Interior de Minas Gerais
- Outros estados

**7. Residência durante a maior parte do ensino superior**

- Sozinho
- Com os pais
- Com parentes
- Com amigos
- Hotel, pensionato, etc.

**8. Estado civil (durante a maior parte do curso)**

- Casado/ união estável
- Divorciado
- Solteiro
- Viúvo

**9. Número de filhos (durante a maior parte do curso)**

- nenhum
- 1
- 2
- 3 ou mais

**10. Renda individual (durante a maior parte do curso)**

- até 1 salário mínimo
- mais de 1 a 3 salários mínimos
- mais de 3 a 5 salários mínimos
- mais de 5 salários mínimos

**11. Renda familiar (durante a maior parte do curso)**

- até 1 salário mínimo
- mais de 1 a 3 salários mínimos
- mais de 3 a 5 salários mínimos
- mais de 5 salários mínimos

**12. Condição de arcar com mensalidade de curso superior**

- não há necessidade de arcar com mensalidade (bolsa ou ensino público)
- necessidade de ajuda dos pais para arcar com a mensalidade
- necessidade de ajuda de amigos para arcar com a mensalidade
- condição de arcar sozinho com a mensalidade
- necessidade de ajuda de parentes para arcar com mensalidade
- necessidade de ajuda da organização em que trabalha para arcar com a mensalidade

**13. Tipo de bolsa**

- Não tive bolsa
- Prouni
- bolsa dada pela organização em que trabalha
- bolsa dada pela instituição de ensino
- outro tipo de bolsa

**14. Valor da bolsa**

- Não tive bolsa
- Parcial
- Integral

**15. Condição de adquirir livros materiais escolares**

- não adquire livros e materiais
- necessidade de ajuda de amigos para arcar com livros e materiais
- condição de arcar sozinho com livros e materiais
- necessidade de ajuda dos pais para arcar com livros e materiais
- necessidade de ajuda de parentes para arcar com livros e materiais
- necessidade de ajuda da organização em que trabalha para arcar com livros e materiais

**16. Condição de arcar com transporte para a instituição de ensino**

- não tem gasto com transporte para a instituição
- condição de arcar sozinho com os gastos de transporte para a instituição
- necessidade de ajuda dos pais para arcar com transporte para a instituição
- necessidade de ajuda de amigos para arcar com transporte para a instituição
- necessidade de ajuda de parentes para arcar com os gastos de transporte para a instituição
- necessidade de ajuda da organização em que trabalha para arcar com os gastos de transporte para a instituição

**17. Tempo disponível para estudo**

- Menos de 2 horas por semana
- De 2 a 4 horas por semana
- Mais de 4 a 6 horas por semana
- Mais de 6 horas por semana

**18. Disponibilidade para participar das aulas e atividades obrigatórias**

- Nenhuma
- Pouca disponibilidade
- Muita disponibilidade

**19. Disponibilidade para participar de atividades complementares**

- Nenhuma
- Pouca disponibilidade
- Muita disponibilidade

**20. Participação em projetos de pesquisa**

- Nenhuma
- Pouca participação
- Muita participação

**21. Participação em projetos de extensão**

- Nenhuma
- Pouca participação
- Muita participação

**22. Turno**

- Manhã
- Tarde
- Noite

**23. Previsão de formatura**

- Primeiro semestre de 2011
- Segundo semestre de 2011
- Primeiro semestre de 2012
- Segundo semestre de 2012
- Primeiro semestre de 2013
- Segundo semestre de 2013
- Primeiro semestre de 2014
- Segundo semestre de 2014

**24. Principal motivo que levou à escolha do curso**

- Influência da família
- Interesse por temas relacionados ao curso
- Manter-se em sua atividade profissional
- Crescimento pessoal
- Mercado de trabalho favorável
- Mudar de atividade profissional
- Processo seletivo menos rigoroso

## APÊNDICE B

Prezado (a) aluno(a),

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as características dos bons professores do curso de administração. Não é preciso se identificar. Garantimos que seus dados serão mantidos em absoluto sigilo. A pesquisa tem caráter puramente acadêmico. Agradecemos a sua colaboração.

Yana Torres de Magalhães  
Pesquisadora

Antes de responder às questões seguintes aponte **QUEM FOI SEU MELHOR PROFESSOR** no curso de Administração. **Atenção: INDIQUE APENAS UM PROFESSOR.**

Nome do professor:

---

Disciplina lecionada por ele:

---

Nas questões a seguir estão listadas algumas características de professores. **Analisar se cada uma destas características está ou não relacionada ao BOM PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO que você elegeu.** Marque com um “X” no número que mais se adequar à sua resposta, sendo que o “0” indica DISCORDO TOTALMENTE e o “10” indica CONCORDO TOTALMENTE.

<b>O melhor professor que tive no curso de Administração:</b>	Discordo totalmente										Concordo totalmente
1. Tinha conhecimento do conteúdo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Tinha experiência acadêmica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Tinha experiência profissional (de mercado)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Planejava as aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Preparava bem os materiais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Fazia bom uso do tempo das aulas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Demonstrava interesse pelo aprendizado dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Era claro nas explicações	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Considerava a individualidade dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Utilizava exemplos práticos e/ou resultados de pesquisas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Disponibilizava materiais para leitura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Incentivava a participação dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Ensinava várias disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Estimulava reflexão e crítica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Estimulava a divergência e a criatividade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Incentivava a autonomia dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Oferecia feedback aos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Apresentava o conteúdo em ordem lógica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Apresentava o roteiro da aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Esclarecia as dúvidas dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Explicitava o objetivo da aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Contextualizava o assunto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Relacionava o conteúdo com outras área do saber	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Usava adequadamente recursos audiovisuais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Anotava no quadro os pontos principais da matéria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Dava toda a matéria do programa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Prendia a atenção dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Utilizava estudo de caso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Utilizava jogos de empresas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Dava aulas expositivas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Utilizava estratégias de ensino variadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Explicava as formas de avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Utilizava instrumentos de avaliação adequados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Utilizava formas diversas de avaliação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Dava provas em duplas ou grupos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Era educado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Era amigo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Demonstrava interesse pelos estudantes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Era calmo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Conquistava respeito dos alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Era empático (compreendia e/ou se colocava no lugar do aluno)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Era flexível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Mantinha a ordem na sala de aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Mantinha clima de confiança	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Mantinha diálogo com os alunos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Era empenhado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Era dinâmico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Era espontâneo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

49. Era inteligente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50. Era assíduo e pontual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51. Era criativo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52. Era organizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53. Era otimista	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54. Era respeitador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55. Era responsável	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56. Era seguro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
57. Era sensato	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58. Tinha amor pela profissão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59. Era simples	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60. Tinha senso de humor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**As questões a seguir estão relacionadas ao SEU PERFIL. Assinale APENAS UMA ALTERNATIVA em cada uma das questões.**

**1. Faixa etária**

- ( ) 15 a 19 anos  
 ( ) 20 a 24 anos  
 ( ) 25 a 29 anos  
 ( ) 30 a 34 anos  
 ( ) 35 a 39 anos  
 ( ) 40 anos ou mais

**2. Sexo**

- ( ) Feminino  
 ( ) Masculino

**3. Situação profissional** (durante a maior parte do curso)

- ( ) Estagiário  
 ( ) Empregado de empresa privada  
 ( ) Funcionário público  
 ( ) Trabalho não remunerado  
 ( ) Trabalho por conta própria  
 ( ) Sem atividades profissionais

**4. Estado civil** (durante a maior parte do curso superior)

- ( ) Casado/ união estável  
 ( ) Divorciado  
 ( ) Solteiro  
 ( ) Viúvo

**5. Número de filhos** (durante a maior parte do curso superior)

- ( ) Nenhum  
 ( ) 1  
 ( ) 2  
 ( ) 3 ou mais

**6. Renda individual** (durante a maior parte do curso superior)

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 a 3 salários mínimos
- Mais de 3 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

**7. Renda familiar** (durante a maior parte do curso superior)

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 a 3 salários mínimos
- Mais de 3 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

**8. Condição de arcar com mensalidade de curso superior**

- Não há necessidade de arcar com mensalidade (bolsa ou ensino público)
- Necessidade de ajuda dos pais para arcar com a mensalidade
- Necessidade de ajuda de amigos para arcar com a mensalidade
- Condição de arcar sozinho
- Necessidade de ajuda de parentes para arcar com mensalidade
- Necessidade de ajuda da organização em que trabalha para arcar com a mensalidade

**9. Tipo de bolsa** (durante a maior parte do curso superior)

- Não tive bolsa
- Prouni
- bolsa dada pela organização em que trabalha
- bolsa dada pela instituição de ensino
- outro tipo de bolsa

**10. Valor da bolsa** (durante a maior parte do curso superior)

- Não tive bolsa
- Parcial
- Integral

**11. Tempo disponível para estudo** (durante a maior parte do curso superior)

- Menos de 2 horas por semana
- De 2 a 4 horas por semana
- Mais de 4 a 6 horas por semana
- Mais de 6 horas por semana

**12. Disponibilidade para participar das aulas e atividades obrigatórias** (durante a maior parte do curso superior)

- Nenhuma
- Pouca
- Razoável
- Muita

**13. Disponibilidade para participar de atividades complementares** (durante a maior parte do curso superior)

- Nenhuma
- Pouca
- Razoável
- Muita

**14. Participação em projetos de pesquisa** (durante a maior parte do curso superior)

- Nenhuma
- Pouca
- Razoável

Muita

**15. Participação em projetos de extensão** (durante a maior parte do curso superior)

- Nenhuma
- Pouca
- Razoável
- Muita

**16. Turno** (em que cursou a maior parte do curso superior)

- Manhã
- Tarde
- Noite

**17. Principal motivo que levou à escolha do curso superior**

- Influência da família
- Interesse por temas relacionados ao curso
- Manter-se em sua atividade profissional
- Crescimento pessoal
- Mercado de trabalho favorável
- Mudar de atividade profissional
- Processo seletivo menos rigoroso

## APÊNDICE C – Entrevista com os professores

### **Bloco 1 - Identificação**

Nome

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Tempo de experiência como docente

Tempo de experiência profissional fora da docência

Docentes na família

Principal motivo que o levou a ingressar na carreira docente

Em quantas IES trabalha

Carga horária semanal como docente

Carga horária semanal em atividades profissionais fora da docência

### **Bloco 2 – Trajetória profissional**

Relate sua trajetória profissional, destacando etapas de sua trajetória como docente.

### **Bloco 3 – Formação**

Fale sobre sua formação e a relação desta com a carreira docente.

### **Bloco 4 – Didática**

Explique sobre seus procedimentos didáticos, tratando da preparação das aulas, das aulas em si, da avaliação e da relação com os alunos.

### **Bloco 5 – Personalidade**

Descreva sua personalidade e como ela se revela em sala de aula.

### APÊNDICE D – Descrição dos clusters desconsiderados nessa pesquisa

No *cluster 6* estão sete alunos de quatro instituições de ensino. A seguir são listadas as características destes alunos:

- 42,9% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 57,1% são do sexo masculino;
- 85,7% possuem emprego em empresas privadas;
- 71,4% são solteiros;
- 85,7% não possuem filhos;
- 57,1% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 57,1% precisam da ajuda dos pais para arcar com os custos da mensalidade;
- 71,4% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 85,7% estudam no turno da noite;
- 42,9% foram motivados a escolher o curso pelo interesse dos temas relacionados e 42,9% pelo mercado de trabalho favorável.

O bom professor para os discentes do *cluster 6* tem apenas uma característica: é inteligente. Isto não significa que todos os alunos citaram apenas esta característica, mas sim que a inteligência foi o único fator relacionado ao bom professor que é capaz de mostrar as semelhanças entre os alunos desse grupo e ao mesmo tempo distingui-los dos demais *clusters*.

Após serem realizadas as análises dos alunos que compõem o *cluster 7*, formado por 25 anos de cinco IES, constatou-se que as características que os definem são:

- 48% possuem faixa etária entre 20 e 24 anos;
- 52% são do sexo masculino;
- 72% possuem emprego em empresas privadas;
- 88% são solteiros;
- 84% não possuem filhos;
- 52% possuem renda individual de 1 a 3 salários mínimos;
- 32% possuem condições de arcar sozinhos com a mensalidade;
- 60% não possuem nenhum tipo de bolsa;
- 80% estudam no turno da noite;
- 40% foram motivados a escolher o curso pelo interesse dos temas relacionados.

O bom professor para alunos do *cluster 7*, assim como ocorreu no *cluster* anterior, tem apenas uma característica: é inteligente.

O *cluster 8* é composto por três alunos, sendo cada um deles de uma instituição. Após serem realizadas as análises dos alunos que compõem este grupo, as características encontradas são apresentadas a seguir:

- 66,7% possuem faixa etária entre 25 e 29 anos;
- 66,7% são do sexo masculino;
- 66,7% são solteiros;
- 66,7% não possuem filhos;
- 66,7% possuem emprego em empresas privadas;
- 66,7% recebem bolsa parcial de estudos;
- 66,7% estudam no turno da noite.

Neste /.

A partir da descrição de cada um dos *clusters*, decidiu-se pela extinção dos três últimos agrupamentos apresentados, os *clusters 6, 7 e 8*. Esta escolha se deveu ao fato de que nos *clusters 6 e 7* há apenas uma característica relacionada ao bom professor e no *cluster 8* não há sequer uma característica. Como o objetivo era analisar os tipos de bons professores a partir das características dos alunos estes três agrupamentos foram considerados irrelevantes nesta pesquisa.