



REFLEXÕES SOBRE PERFORMANCE DOS PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM E QUALIDADE CONTINUADA DE ENSINO.

Sandra Maria Coltre¹

RESUMO: Este estudo realiza uma reflexão da performance dos professores do curso de Administração, como facilitador da aprendizagem e qualidade continuada de ensino. Propõe instrumentos para que esta performance possa ser avaliada. O estudo foi de bibliográfico, relacionando os argumentos de vários autores.

Palavras chaves: aprendizagem, avaliação, facilitador, qualidade de ensino.

ABSTRACT: His study accomplishes a reflection of the teachers' of the course of Administration performance, as facilitator of the learning and continuous quality of teaching. It proposes instruments so that this performance can be evaluated. The study was bibliographical, relating the several authors' arguments.

Key words: learning, evaluation, facilitator, teaching quality.

1 Introdução

Além da reflexão diária do trabalho docente frente as condições sociais, econômicas, pedagógicas e humanas em que ele se dá, o professor deve ampliar de forma sistêmica seus conceitos teóricos e sua prática alinhada ao contexto real. Segundo Perreound *et.al.* (1993), esse conjunto de ações permite engendrar amplas combinações de práticas metodológicas de aprendizagem, de forma a interconectar a experiência do aluno e criar significado à sua aprendizagem. Assim, o professor facilita a aprendizagem e reflete sua ação de forma continuada, onde inovar e agregar passam a ser tarefa incorporada a sua prática rotineira.

Destaca Gadotti (1994:44), que “a aprendizagem é um processo sempre inacabado, um horizonte do qual podemos caminhar sem nunca alcançá-lo”. Assim, sem esse processo de sempre continuar não é possível fazer qualidade de ensino continuada.

Compreender a reação que o professor causa no aluno é condição fundamental para a aprendizagem. A sala de aula ainda é o lugar de reflexões e possibilidades de aprendizagem importantes para a vida das pessoas. Por isso, a performance dos professores é de fundamental importância para promoção da educação.

1.1 Considerações sobre avaliação de performance

¹ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel, graduada em Administração, Especialista em Educação Brasileira UFPR, Mestre em Administração, UFSC e Doutorando em Engenharia da Produção, UFSC.



A importância da avaliação como instrumento de gestão em organizações, começa a ter destaque com o advento das teorias administrativas, especificamente com a obra de Frederick Taylor em 1911, *Princípios de Administração Científica*. Esta obra demonstra que as organizações de seu tempo, não utilizavam padrões de desempenho, decidindo por percepções subjetivas ou experiências passadas.

Para Simon (1979), a contribuição de Taylor foi útil demonstrando a aplicação de métodos mais eficazes considerando situações específicas de cada organização do trabalho. Para Drucker (1999), a eficácia é base do êxito e de sobrevivência de organizações, devendo implementar novas formas de medir o desempenho. Todavia, no campo educacional, existem várias especialidades que tem sido ampliada através de estudos realizados sobre diferentes abordagens e visões teóricas, em busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A história da educação superior brasileira culminou com o processo de avaliação a nível nacional das Organizações de Educação Superior. No Brasil, o processo educacional foi organizado pela Companhia de Jesus, onde o programa não estava orientado a qualificação profissional, pois a sociedade brasileira era agrícola e assentava-se no trabalho escravo. Todos os colégios abertos eram dos jesuítas até a sua expulsão em 1759. A experiência brasileira foi baseada no ensino escolástico dependente da Universidade de Coimbra, que era a Universidade do Brasil. Onde nos primeiros três séculos graduaram-se mais de 2.500 jovens nascido no Brasil. Após a expulsão dos jesuítas, estes foram substituídos por clérigos que deram continuidade ao programa já existente. (TEIXEIRA, 1989)

Somente no século XIX, com a ascensão do comércio a situação começa a se modificar. Influenciada pela burguesia européia, a burguesia brasileira começa pressionar o Estado em um programa educacional que atendesse aos seus anseios. D. João funda os cursos superiores profissionalizantes. (COLOSSI; CONSENTINO e QUEIROZ, 2001) Conforme Teixeira (1989), a idéia de universidade que existia desde o império, vai se concretizando em um projeto em 1915, com vistas à Lei Carlos Maximiliano de reforma do ensino, que estabeleceu o regime seriado, a frequência obrigatória e normas de admissão para o magistério. Quanto ao programa ministrado, estava sob fiscalização do Estado, esse controle foi maior no período da ditadura.

Para Cunha (1988), durante a República Populista (1945-1964), o ensino superior estava dilacerando-se por contradições e a universidade tornava a cada dia, impossibilitada de obter a sua legitimação sócio-pedagógica.

A falta de um projeto para o ensino superior brasileiro seria a motivação para os governantes da época buscarem nos Estados Unidos consultores para traçarem tais diretrizes. Somente em novembro de 1968 foi que surgiu a Lei 5.540, que previa a reforma universitária, que objetivava engajar as universidades no esforço de modernização que o sistema produtivo. (GILES, 1987)

O processo educativo no Brasil teve a contribuição de um gigante nacional, Paulo Freire (1922-1997), que combateu a educação bancária onde a aprendizagem é considerada como um produto acabado, com a educação problematizante onde o educando desenvolve uma percepção crítica que ele existe no mundo como uma realidade em constante transformação. Freire acreditava que ensinar é um ato de amor, para ele não há diálogo sem que haja um profundo amor ao mundo e aos homens. (FREIRE, 1997)

Em 20 de dezembro de 1996 o governo aprova a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394 e inicia o processo de avaliação dos cursos superiores no Brasil com o provão, onde o objetivo foi de medir a qualidade de ensino, oferecida pelas várias OES públicas e privadas do país.

O MEC junto ao INEP em 2002 refina seus instrumentos de avaliação. A avaliação levou as OES a saírem de sua inércia e repensar a qualidade de seu ensino. O comportamento do professor foi afetado levando-o a refletir sobre a sua profissão como um profissional – compromisso com o projeto político pedagógico de participação e construção coletiva com o intuito de facilitar a aprendizagem, (LIBÂNEO, 2001). Afetou também os acadêmicos, tornando-os mais conscientes e responsáveis pela sua parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 Conceitos e importância da avaliação

Avaliar faz parte do cotidiano de qualquer atividade. Avaliar é um processo de reflexão que se constitui em um instrumento para conhecer, aprimorar e orientar as ações das pessoas nas organizações dos mais diversos fins.

Diversas são as definições de avaliação, dentre elas está medir, comparar, analisar, emitir um juízo de valor dentro de um determinado contexto. O processo de avaliação em organizações deve ser estabelecido de forma científica para que dela se possa extrair informações significativas para promoção da melhoria de seus processos. (FREITAS e SILVEIRA, 1998)

Para Aquilar *et.al.* (1994), avaliar é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida com o objetivo de promover, de maneira confiável, informações significantes sobre o mérito do fenômeno avaliado. Ela é importante porque possibilita uma retroalimentação sobre o que não está sendo realizado a contento, para obter ações de como melhorar e evitar divergências futuras.

Já para Freitas e Silveira (1998), a avaliação é uma atividade integradora pois revela e amplia possibilidades de caminhos não percebidos frente ao fenômeno avaliado, já que avaliar é aprender.

No ensino superior, a avaliação é um instrumento de questionamento na busca da qualidade de ensino. Teixeira (1989), indica que ela é uma forma de estimular o aprimoramento de uma atividade, corrigindo e aperfeiçoando o rumo, não se constituindo um instrumento de punição.

A avaliação pode ser classificada como *ex ante*, feita no início da atividade e *ex post* – realizada ao final das atividades. Estas formas podem ser utilizadas simultaneamente de modo a aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno avaliado, como também obter informações efetivas para as ações de melhorias.(FREITAS E SILVEIRA, 1998)

No ensino superior, o caso típico das avaliações de desempenho é referente ao corpo docente e discente. Ela promove um *feedback* sobre as ações desenvolvidas em sala de aula que refletirá na aprendizagem e na qualidade de ensino.

Todos estes elementos conceituais demonstram a importância do processo de avaliação. No entanto, este processo não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de apoio ao contínuo aperfeiçoamento e desenvolvimento de ações conjuntas entre colegiado, professores e alunos. Isso porque em Organizações de Educação Superior, OES, o marco de referência no processo de avaliação é estabelecido a partir do seu projeto pedagógico, onde se insere o planejamento do curso e o perfil do egresso a formar.

1.3 Características do trabalho docente

Segundo Perrenoud *et.al.* (2001), organizar situações de aprendizagem é trabalho para profissionais. Para Imbernón (2001), **ser profissional** é dominar várias capacidades e habilidades especializadas que levem a competência em determinado trabalho, além de interagir com profissionais da mesma área. Fundamenta-se na cooperação entre as pessoas em busca do progresso social, já que o objetivo da educação é dar autonomia para as pessoas.

Para Donnay e Charlier (*apud* PERRENOUD *et. al.*, 2001), o professor profissional deve ser capaz de:

- a) analisar situações complexas;
- b) decidir rapidamente e de modo reflexivo por estratégias alinhadas às exigências éticas;
- c) optar entre uma gama imensa de conhecimentos, técnicas, instrumentos e meios;
- d) adaptar-se rapidamente as situações em função de sua experiência;
- e) analisar criticamente suas ações e resultados;
- f) aprender através de uma avaliação contínua ao longo de toda sua carreira.

A primeira responsabilidade de um professor é facilitar o processo de adquirir **visões** da realidade que sejam mais ricas em percepções que proporcione maior poder de ação. O professor não é o especialista autoritário ou dono do saber.

O conhecimento pedagógico é utilizado pelos professores na interação e integração dos conhecimentos teóricos e práticos, durante sua vida profissional. Ele se legitima na prática residindo nos procedimentos de comunicação, reunindo características específicas como a complexidade, acessibilidade, observação e utilidade, conforme destaca Imbernón (2001).

O professor lida com o ser humano. Trabalha então com a probabilidade, possibilidades, acaso e com a incompreensão. Nesta incerteza ele toma decisões do tipo *ata e desata*, conhece o que tem que fazer mas, sabe que o programado não se lineariza na sala de aula. Morin (2001), comenta que é partir de algo dado, planejado com referências prévias sabendo que em sala será surpreendido, terá que inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia, inteligência, bom humor e sensibilidade. E, nesse momento, um gesto ou uma palavra poderá ter um significado construtivo ou destrutivo para o processo de aprendizagem.

Neste contexto, o processo de avaliação continuada, promove uma reflexão e medição de qualidade da estratégia e dos resultados da aprendizagem. O importante é construir um processo de avaliação de forma que os envolvidos o vejam como um ponto de referência para a melhoria contínua. Os resultados da avaliação são utilizados para promover mudanças e internalizar aprendizagens teóricas, práticas e pedagógicas.

1.4 Fatores que facilitam a aprendizagem - instrumentos propostos

São consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a aprender, levando-os a necessidade de dominarem estratégias de pensar sobre o próprio pensar e fazer. Para Bordenave e Pereira (1995), existem alguns comportamentos que impedem a comunicação e a aprendizagem.

A comunicação oral é superior a comunicação escrita e é ajustável ao receptor, pode ser realçada pelo tom de voz, gestos, mímicas e percepção do canal que utiliza o receptor quanto o transmissor. Com isso, muito da poluição psicológica do processo de comunicação pode ser eliminada, estabelecendo um ambiente permissivo à aprendizagem. (CALERO, 1999 e MUMFORD, 2001)

Alertam ainda que, para o comunicador ter credibilidade e apoio da estrutura de poder, ter argumentos sólidos e coerentes com a prática estabelecida, repetir quantas vezes forem necessárias, utilizar verbos ativos e positivos, não contradizer interesses, crenças de forma

brusca e sem justificativa e estar atentos às características comportamentais peculiares dos perceptores.

Acreditam os autores que o professor deve como meta final estabelecer a **empatia** no processo educativo para ampliar a aprendizagem e potencialidades. O primeiro passo é ver o aluno como pessoa. Outro é desenvolver a habilidade investigatória para dar senso de raciocínio, disciplina e planejamento as ações, elevando a visão e decisões de senso comum para mais discriminatória e científica.

O professor deve ter **coerência** entre o que ensina e o que faz, caso contrário não serve como padrão de referência de credibilidade ao aluno e nem aos conceitos que transmite. Essa questão perpassa pela dificuldade de realizar o diálogo e o *feedback*. O motivo, segundo Moscovici (1982), é que o ser humano se sente importante e competente aconselhando e se tornam parciais utilizando o *feedback* como um alívio de tensão. A mágoa, agressão, raiva impedem que o *feedback* seja entendido como algo impessoal. A maioria das pessoas não está preparada para falar sobre suas limitações. Faz-se necessário uma estratégia humana para lidar com as defesas emocionais e psicológicas no processo de aprendizagem, não tornando uma disputa de egos entre professor e aluno.

A aprendizagem em OES, não é um processo de curto prazo, faz-se necessário a construção no projeto pedagógico. O que distingue os bons dos maus programas educacionais não é tanto o nível de recursos alocados ou a qualidade das instalações físicas, mas o modelo e a metodologia da estratégia educativa. Se qualidade de instalações garantisse qualidade de ensino, não teríamos os resultados que os provões apresentaram.

Mas Kolb (*apud* STARKEY, 1997), alerta para que aprendizagem teórica e prática não pode ser exagerada. Sabe-se que o material utilizado passa pelo filtro do estilo de aprendizagem do professor. Uma pesquisa realizada por Kolb, sobre estilos de aprendizagem aplicada a 800 gerentes e universitários, os relacionou da seguinte forma:

- a) os acomodadores (realizar coisas), tendência dos administradores;
- b) divergentes (capacidade de imaginação), tendência dos profissionais de línguas, ciências políticas e psicólogos;
- c) convergentes (aplicação prática das idéias), tendência dos profissionais de enfermagem, engenharia;
- d) assimiladores (montar modelos teóricos), tendência dos profissionais de economia, matemática, química, pedagogia e sociologia. Os resultados apontaram que se a pessoa não tiver um estilo compatível de aprendizagem com as características da área, terá problemas em aprender. É o caso de muitas pessoas que abandonaram seus cursos superiores para mais tarde começar outro para se encontrarem. Bordenave e Pereira (1995), por sua vez, indicam alguns estilos de professores que foram utilizados neste estudo, para que os alunos os relacionassem frente aos seus atuais professores, conforme demonstra o Quadro a seguir.

QUADRO 01 – TIPOS DE PROFESSORES

NOME	PERFIL	Frequência 0 a 10
Instrutor de autônomos	Ajudo o aluno a responder sem pensar. As aulas são recitações de assuntos pela memorização ou por apostila criada. O aprendizado do tipo professor de cursinhos pré-vestibulares.	
Focado no conteúdo	Busco cobrir meu conteúdo e o aluno deve aprender sozinho. Acho besteira o processo de ensinar e aprender conjuntamente. O aluno deve dominar totalmente sua matéria.	
Focado no processo	Concentro no domínio da matéria onde o aluno deve tratar-me do mesmo jeito que eu o trato. Imponho o meu modelo de raciocínio peço a demonstração por parte dos alunos nas provas, exercícios e trabalhos. Apesar de existir o diálogo, eles iniciam comigo e volta para mim tendo minhas idéias como o foco.	

Focado no intelecto	Dou importância ao como, porque e o que fazer. Preocupa-se em desenvolver habilidades intelectuais nos alunos e dá mais atenção a isso do que as atitudes e emoções. O ensinar é apenas um recurso para a didática e não um assunto ao qual me comprometo como pessoa.	
Focado na pessoa total	Acredito que o desenvolvimento intelectual não pode estar desligado dos outros aspectos da personalidade da pessoa. O ensino é um desafio levando o aluno a buscar respostas não aprendidas e a experimentá-la em seu contexto. Isso o tornará uma pessoa ética e comprometida.	
Focado na visão estrutural da sociedade	Os conteúdos e sociedade são partes inseparáveis de um contexto social. Acredito que educação é usada pelo <i>establishment</i> dominante para perpetuar a situação privilegiada de alguns.	

Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira (1995)

Para os autores o estilo focado na pessoa total deve predominar, mas a opção por outro estilo deve estar alinhado ao conteúdo e a situação, pois na construção do conhecimento os estilos apresentados, buscam um parte da realidade que é ampla e complexa. Daí a necessidade que todos os estilos permitam os questionamentos. A falta de questionamento e sala de aula e em tempo real da dúvida, produz uma parada na construção do pensamento e da aprendizagem, sob a perspectiva da complexidade do contexto. (BROONKS e BRONKS, 1997)

Para Nóvoa, (1992), após a aula o professor pensa no que aconteceu, no que viu, sentiu e no significado que deu ao que observou. Essa reflexão é uma ação que necessita ser compartilhada para ser incorporada em suas competências. Esse saber-analisar é uma competência chave para a sua tomada de consciência do que faz. O mesmo processo ocorre com o aluno, todavia sua discussão não é ouvida pelos professores e coordenador. Então, perde-se muitas informações importantes.

Já a avaliação de mão dupla Quadro 02 a seguir, avalia simultaneamente o aluno frente as ações do professor. Esta relação gera uma *insight* esclarecedor sobre o papel de cada um frente as características de aprendizagem. O *feedback* dos resultados possibilita identificar o que é realmente importante no processo de aprendizagem, e tanto o professor como o aluno pode refletir criticamente sobre a construção de seu conhecimento. Após a aplicação para o professor e para os alunos, pode-se avaliar a distância de cada percepção frente a cada fator.

QUADRO 02 – AVALIAÇÃO DE MÃO DUPLA – Dê uma nota

FATORES	0	5	10	FATORES	0	5	10
Cumprir horário de entrada				Cumprir horário de entrada			
Indicar bibliografia				Buscar bibliografia			
Cumprir o plano de ensino				Conferir o plano de ensino			
Cumprir o horário de saída				Cumprir o horário de saída			
Aparentar o plano de ensino				Estudar para a aula			
Apresentar o plano de ensino				Conferir o plano de ensino			
Intimidar os alunos				Intimidar o professor			
Sua comunicação é assertiva buscando os canais visual, auditivo e cinestésico				Sua comunicação é assertiva buscando os canais visual, auditivo e cinestésico			
É maduro em suas ações				É maduro em suas ações			
Cumprir as regras acordadas				Cumprir as regras acordadas			
Fazer feedback da prova				Participar deste feedback da prova			
Inter-relacionar os assuntos da aula com a vida				Buscar aplicar os conhecimentos na sua vida			
Usar tom e altura de voz apropriado com o aluno				Usar tom e altura de voz apropriado com o professor			
É atualizado				Lê frequentemente			
É motivado para lecionar				É motivado para aprender			

Permite a participação			Participa das aulas		
Responde suas dúvidas			Expõe suas dúvidas		
Busca aprofundar os conteúdos em sua amplitude e complexidade			Busca aprofundar os conteúdos em sua amplitude e complexidade		
Aparenta gostar do que faz			Gosta de estudar		
Exige raciocínio do aluno			Aceita a exigência do professor em raciocinar.		

Fonte: elaborado pela autora

Outro fator que facilita a aprendizagem é identificar o estilo de aprendizagem utilizado pelo aluno. Os estilos de Kolb (*apud* STARKEY, 1997), foram utilizados nesta pesquisa, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 03 –ESTILO DE KOLB

Tipos - Kolb	Frases	Frequência 0 a 10
ACOMODADORES	Gosto de realizar coisas, propor atividades de ensino que possibilite que o aluno experimente os resultados obtidos.	
DIVERGENTES	Uso a imaginação para lecionar, e levo os alunos a imaginar situações ideais e soluções perfeitas.	
CONVERGENTES	Aplico de forma prática todas as idéias de sala de aula para ver no que dá.	
ASSIMILADORES	Monto os modelos teóricos aos alunos para utiliza-los como simulação da realidade.	

Fonte: adaptado de KOLB (*apud* STARKEY, 1997)

O desafio enfrentado por todos os professores é desenvolver os conteúdos adaptados ao perfil de cada sala. Isso exige dedicação frente ao domínio do conteúdo e elaboração de estratégias comportamentais e metodológicas, que o subsidiem frente a tal desafio. Conforme destaca Perrenoud *et.al.*(2001), deve o professor desenvolver em sua prática o seu conhecimento pedagógico de como organizar situações de aprendizagem significativas para a vida do aluno.

Tais situações devem estar alinhadas a proposta do Projeto Político Pedagógico em sua ação em sala de aula. Daí a necessidade de avaliar se na percepção dos alunos, os professores demonstram em sua ação conhecimento e articulam sua disciplina frente aos objetivos almejados pelo projeto do curso.

QUADRO 04 – INDIQUE NOTA DE 0 A 10

FRASES	NOTA
Quanto o professor demonstra conhecer a proposta do projeto pedagógico.	
O quanto o professor interliga sua disciplina com as demais do curso.	
O quanto você aluno, conhece a proposta do projeto pedagógico.	
O quanto você aluno, está contribuindo, para a articulação do projeto pedagógico, visando a qualidade de ensino.	

Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, é importante perceber a percepção de como este processo está sendo articulado em sala de aula, com vistas a qualidade de ensino, segundo Perrenoud (2001), o compartilhamento de percepções proporciona reflexão e apreensão de contextos sublinhados que leva o professor a reavaliar e o seu trabalho. O ato de falar e refletir em grupo, faz a mente refletir de forma mais profunda e em várias direções quando opiniões são compartilhadas, sem o intuito de competição, mas de ampliar a compreensão e cooperação.

2 Metodologia

O estudo foi bibliográfico na busca de construir instrumentos que possibilite uma avaliação da performance do professor, pelos alunos, que possibilite identificar aspectos

cognitivos e de ação em sala de aula. A primeira parte dos instrumentos identifica o perfil do professor pela visão do acadêmico, através do modelo de Bordenave e Pereira (1995). A segunda parte dos instrumentos realiza uma avaliação que detecta o quanto o professor faz e a reação do aluno frente o seu comportamento, atribuindo-lhe uma nota. A terceira identifica o tipo de perfil do aluno segundo Kolb (*apud* STARKEY, 1997), e a última identifica o empenho do professor frente a articulação do projeto pedagógico em vista a qualidade continuada de ensino.

Ao aplicar os instrumentos para os professores e alunos, pode-se visualizar a distância entre cada avaliação, possibilitando saber onde desenvolver ações de mudanças em prol da qualidade de ensino continuada.

Daí a necessidade de um grupo de estudos onde os professores semanalmente realizam trocas e de discussões sobre a experiência vivida no dia-a-dia em sala, socializando, externalizando, combinando e internalizando uma gama de conhecimentos e experiências plurais vivenciadas. Isso leva-os a aprimorar a expertise de sua profissão na facilitação da aprendizagem, de forma cada vez mais assertiva, com qualidade e produtividade.

Aponta Nóvoa (1992), que esta ação estabelece um contínuo em sua formação como também promove o desenvolvimento pessoal do professor como do aluno, tanto a nível de aprofundamento de seus conhecimentos como de aperfeiçoamento de sua habilidade comportamental emocional.

Corroboram também Schmidt, Ribas e Carvalho (*apud* QUELUZ e ALONZO, 1999 p.28), que “é necessário que haja uma ação coletiva que permita a discussão do conhecimento, a troca de pontos de vistas diferenciados, de modo a permitir o confronto e, a partir daí, a imersão em confluências amadurecendo perspectivas para o surgimento de uma nova competência” e a construção do conhecimento pedagógico.

Como o processo de ensino aprendizagem é uma relação de co-responsabilidade. Cabe então, esclarecer com mais redundância o papel e responsabilidades de cada parte, para evitar a passividade e o fatalismo. O objetivo é conscientizar que a verdadeira busca para o aprendizado e para o sucesso está dentro de cada um e não a espera de algo que nos empurre a este aprendizado.

Assim, a avaliação continuada é um poderoso recurso que os Cursos de Graduação podem utilizar para desconstruir e reconstruir o conhecimento para ir em frente e inovar-se continuamente frente ao contexto.

3 Considerações finais

O estudo proporcionou a construção de instrumentos para identificar e avaliar a performance e estratégias de ensino em sala de aula.

Proporcionou também uma reflexão sobre a complexidade de saberes presentes na formação profissional frente a sociedade do conhecimento. O paradigma da qualidade implica em saber fazer melhor sobre o que se conhece. Essa nova visão da realidade para Libâneo (2001), sugere novas orientações para prática pedagógica e curricular de cunho emancipatório tais como:

- a) papel ativo do professor e aluno na aprendizagem perante os objetos do conhecimento mediante ao diálogo;
- b) construção dos conceitos relacionados a vida do aluno;
- c) desenvolver as competências cognitivas e comportamentais do aprender a aprender e prover os instrumentos metodológicos para ler e interpretar a realidade;
- d) promover a interdisciplinariedade e integração com a cultura;
- e) reconhecimento da diversidade de atitudes e valores e considerar o aluno como pessoa total.

Destacam Jonnaert e Borght (2002), em uma pesquisa realizada por Évelyne Charlier, que analisou a sala de aula, constatou que os professores podem ter até 200 interações com os seus alunos por hora de curso. Eles tomam centenas de micro decisões a cada hora tais como: escreve ou dita, se interrogam ou não, se corrigem a resposta ou induzem o aluno a raciocinar, se fazem ou não uma digressão, se pedem silêncio ou não, dentre outras.

O professor não é um animador de programa de televisão. Ele vive sob pressão permanente, pois deve agir de forma rápida e assertiva. Ele gerencia um grupo de alunos com uma finalidade definida no projeto político-pedagógico do curso, o qual deve ter ajudado a construir e que deve conhecer. (Meirieu, 1998)

A sala de aula é onde professor e aluno vivem experiências diversas em um quadro definido e delimitado pelo projeto político pedagógico. Se ele não está claro e não for conhecido pelo professor e pelo aluno, a aprendizagem não se processa, já que os objetivos do professor não irão ao encontro às finalidades dos alunos e vice e versa. Daí a necessidade do professor compreender que esta profissão exige segundo Becker (2001), capacidade de conteúdo, muito estudo, antes e depois da sala de aula, de criar relações transdisciplinares e desconstruir e construir o conhecimento de forma criativa em permanente negociação.

Neste sentido, Perrenoud (2001) e Jonnaert e Borght (2002), destacam três componentes de uma sala de aula: os alunos (com perspectiva de instrução e formação); o professor (com perspectiva de ensino e aprendizagem) e o conteúdo de aprendizagem estabelecido no projeto político-pedagógico. Estes parceiros são inseparáveis, complexos e se não interagirem de uma determinada forma, não ocorrerá a aprendizagem significativa.

Altet (2001), apóia a importância da construção de ferramentas de auto-análise, que possibilitará ao professor perceber uma imagem mais objetiva de seu estilo de interação e de ensino em sala de aula. Esta conscientização que a avaliação continuada proporciona segundo Rogers (1971), a base para a segurança e de crescimento pessoal, pelo contínuo ajustamento dos modelos mentais de ação, em uma busca continuada de conhecimento.

Portanto, o caminho para a qualidade de ensino continuada é renovar-se continuamente e que a profissão de professor com um profissional, possa ser reconhecida bem como existir cursos que o habilitem para facilitar a formação de gestores em Organizações de Educação Superior. Contudo, a contribuição e realização que este trabalho proporciona, fortalece o enfrentamento de desafios inusitados, já que ser professor, sem ser professor profissional, é realmente uma grata e rica aventura.

Referências Bibliográficas

1. ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação. In: PERRENOUD, Philippe *et.al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre : Artmed, 2001.
2. AQUILAR, José Maria; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais.** Petrópolis : vozes, 1994.
3. BORDENARE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 16.ed., Petrópolis : Vozes, 1995.
4. BRITO, Mozanto; BRITO, Valéria de J. Aprendizagem nas organizações: paradigmas de análise, teoria e cultura organizacional. **Revista Organização e Sociedade.**v.4,n.10, set/dez. Salvador : EFBA, 1997.
5. BROOKS, Jacqueline Grennon; BROOKS, Martin G. **Construtivismo em sala de aula.** Porto Alegre : Artmed, 1997.
6. CALERO, Joaquin M. Sobre gestión del conocimiento: um intangible clave em la globalización, **Revista economia industrial**, n.330, vi, 1999, p.61-67.

7. COLOSSI, N.; CONSENTNO A.; QUEIROZ E.G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v.4, n.1, jan/abr, 2001, p.49-57.
8. CUNHA, Luis Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro : Fco Alves, 1988.
9. DRUCKER, Peter. **Sociedade pós capitalista**. São Paulo : Pioneira, 1999.
10. GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1994.
11. GILES, Thomas R. **História da educação**, São Paulo : EPU, 1987.
12. IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional : formar-se para a mudança e a incerteza**. 2.ed. São Paulo : Cortez, Coleção questões da nossa época, n.77, 2001.
13. JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile. **Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor**, Porto Alegre : Artmed, 2002.
14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
15. FREITAS, Iêda Maria; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis : Insular, 1997.
16. LIBÂNEO, José Carlos., **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. Questões de nossa época, n.67, 5.ed., São Paulo : Cortez, 2001.
17. MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre : Artmed, 1998.
18. MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita : repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4.ed., Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 2001.
19. MUMFORD, Alan. **Aprendendo a aprender**. São Paulo : Nobel, 2001.
20. NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
21. PERRENOUD, Philippe *et.al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre : Artmed, 2001.
22. QUELUZ, Ana Gracinha; ALONSO, Myrtes (orgs). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo : Pioneira, 1999.
23. ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo : Martins Fontes, 1978.
24. STARKEY, T (org.) **Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo : Futura, 1997.
25. SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro : FGV, 1979.
26. TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro : FGV, 1989.