

**30 de setembro a 4 de outubro**  
Ponta Grossa - PR - Brasil

## **DIDÁTICA DOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE OS DOCENTES DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

### **DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION PROFESSORS: STUDENTS PERCEPTIONS CONCERNING PROFESSORS FROM A BUSINESS GRADUATION COURSE**

#### **ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**

Luís Filipe Serpe, UFPR, Brasil, [luisferpe@gmail.com](mailto:luisferpe@gmail.com)

Itamir Caciatori Junior, UFPR, Brasil, [itamircj@gmail.com](mailto:itamircj@gmail.com)

Jane Mendes Ferreira, UFPR, Brasil, [janemff@yahoo.com.br](mailto:janemff@yahoo.com.br)

#### **Resumo**

O processo de ensino-aprendizagem é uma questão complexa e envolve elementos como a articulação de saberes aos contextos específicos da vivência dos alunos, o relacionamento interpessoal, as técnicas usadas para repassar o conteúdo e o grau de autonomia e protagonismo atribuído aos alunos. De forma a melhor compreender como este processo ocorre, o presente artigo possui como objetivo explicitar as percepções dos alunos de um curso superior em Administração com relação às características dos bons e dos maus professores e da atuação destes em suas atividades profissionais. A metodologia utilizada envolve a observação do incidente crítico, onde foi realizado um estudo de caso utilizando-se de uma entrevista semiestruturada com um grupo de 20 alunos de um curso de Administração. As principais conclusões do estudo demonstram que a insatisfação dos professores, quando percebida pelos alunos, é um dos principais fatores que prejudicam a avaliação dos docentes. Além disso, a desconexão entre teoria e prática, falta de conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e baixa interação professor-aluno foram fatores citados como característicos de um mau professor.

**Palavras-chave:** ensino superior; didática; atuação docente; bom professor; mau professor.

#### **Abstract**

*The teaching-learning process is a complex issue, and involves elements such as the articulation of knowledge to the specific contexts of the students' experience, the interpersonal relationship, the techniques used to pass on the content and the degree of autonomy and protagonism attributed to the students. In order to better understand how this process occurs, the present article aims to make explicit the perceptions of students of a Superior education course in Administration regarding the characteristics of good and bad professors and their performance in their professional activities. The methodology used involves the observation of the critical incident, where a case study was carried out using a semi-structured interview with a group of 20 students from an Administration course. The main conclusions of the study demonstrate that teachers' dissatisfaction when perceived by students is one of the main factors that undermine teachers' evaluation. In addition, the disconnection between theory and practice, lack of knowledge concerning the Information and Communication Technologies and low teacher-student interaction were factors cited as characteristic of a poor teacher.*

**Keywords:** superior education; didactics; teaching performance; good teacher; bad teacher.

## 1. INTRODUÇÃO

Para Cruz (2017), ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido. O autor sustenta a premissa de que o ofício de ensinar não se resume apenas ao domínio do conteúdo. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática.

A análise das questões que permeiam as qualidades docentes não podem ser isoladas do contexto em que ocorrem, principalmente do ambiente institucional do país em que as Universidades estão inseridas. Portanto, quanto aos problemas da educação superior no Brasil, Cruz (2017) elenca três fatores principais.

Em primeiro lugar, o foco na formação para diferentes carreiras, que requer o protagonismo de profissionais e especialistas para dirigir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos, que enfatiza a racionalidade técnica e reduz o valor da formação pedagógica. Em seguida, a falta de padronização gerada pela ausência de legislação específica para a formação de docentes no ensino superior. Por último, questiona sobre a identidade do professor no ensino superior, que decorre da replicação do comportamento de seus mestres e de sua experiência como aluno.

O presente trabalho tem a finalidade de explicitar as opiniões dos alunos de um curso superior em Administração com relação às características dos bons e dos maus professores. Para isso, foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas com alunos do quarto e do oitavo período do curso de um curso de graduação em Administração, posteriormente codificadas e divididas em cinco dimensões: percepção da qualidade; interação entre professores e alunos; organização docente; desempenho das aulas e; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Esse tipo de pesquisa se justifica em razão da abundância de ofertas de cursos graduação em Administração, principalmente nas instituições particulares de ensino superior, e a demanda por professores de qualidade a ser suprida nesse mercado.

O artigo inicia com a revisão de literatura dos principais temas envolvendo a formação docente e seu contexto, seguida pela metodologia, apresentação dos resultados e, finalmente, apresenta as conclusões dos autores.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A sala de aula, conforme ressaltado por LOWMAN (2004), não é utilizada apenas para o aprendizado, mas também se caracteriza como um local onde professores e alunos buscam externalizar seus sentimentos e preocupações.

Quando se analisa a formação docente, são realizadas comparações entre essa a preparação dos professores nas instituições de ensino superior com aquela realizada nos demais níveis. Nesse contexto, Cândido et al. (2014) realizaram um comparativo do processo de ensino-aprendizagem e analisaram as diferenças entre preparação docente entre esses dos níveis.

Para os autores, as preocupações sobre o papel do professor são prioritariamente direcionadas para as dificuldades encontradas no ensino das primeiras séries, sem foco nos alunos do ensino superior. Nesse ponto, devem ser analisados aspectos referentes ao recorte, visto que a ampliação teórica tem potencial para afetar os governos, demonstrando a relevância de

promoverem políticas educacionais que levem em conta as particularidades da formação docente para atuação no ensino superior.

Críticas a esse respeito também foram realizadas por Mantovani; Canan (2015). Para esses autores, a omissão na preparação desses professores ocorre quando se responsabiliza as Universidades e os programas de pós-graduação pela formação pedagógico-didática dos docentes, sem fixação de um currículo mínimo. Essa omissão gera profissionais mais voltados para a pesquisa do que para a docência. Esse direcionamento torna-se um paradoxo, pois, considerando-se a prevalência quantitativa de profissionais dedicados ao ensino em comparação com aqueles alocados na pesquisa.

Além disso, ressaltam que a legislação, que define claramente requisitos para atuação no ensino básico, é muito omissa quando se trata da atuação dos profissionais docentes no ensino superior. Essa falta de critérios, segundo os autores, pode causar perdas na qualidade de ensino em um momento em que há uma expansão do ensino superior no Brasil.

Porém, estudos sobre a qualidade dos docentes do ensino superior também são revestidos de um escopo mais amplo em razão da diversidade exigida dos professores que atuam nesse nível de ensino. Conforme descrito por Cardoso et al. (2011), o perfil profissional docente é cada vez mais complexo, pois demanda que sua práxis pedagógica reúna competências que evidenciem domínios tanto do conhecimento da disciplina como da gestão do seu currículo e inovação na prática docente. Essa questão demanda reflexões e investigações, além da integração do conhecimento disciplinar e pedagógico para fornecer um clima de motivação e trabalho colaborativo necessário para uma aprendizagem de qualidade.

Nas instituições de ensino superior, essa complexidade é agravada pelas dificuldades enfrentadas pelo quadro docente. Dentre os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, Jardimino et al. (2010) destacam: estimular os alunos a se envolverem com as facilidades e dificuldades de cada tema da sua disciplina; criar sistemas de avaliação que não só atendam às exigências da instituição como também reflitam o estado real de aprendizado dos alunos; desenvolver técnicas e práticas pedagógicas que lhes possibilitem interagir com os alunos e; criar mecanismos de convivência com as idiosincrasias dos alunos.

Sobre a falta de preparação pedagógica dos professores, Cruz (2017) ressalta que a docência no ensino superior parece abdicar de uma formação específica em didática. Argumenta que a atuação dos professores considera primordialmente o domínio do corpo conceitual de cada área, sem preocupação com a formação pedagógica. Assim, ressalta a importância de se reconhecer a não-exclusividade da importância do conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Para isso, o domínio da didática permite que o professor sintetize seu conhecimento especializado para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior.

Para Mantovani; Canan (2015), as deficiências na formação dos professores estão entre as causas consideradas quando se trata de avaliar o porquê da qualidade do ensino ser deficiente, apesar de avaliarem que essa preparação se aprimorou em relação ao que ocorria há algumas décadas. Isso decorre da ampliação do número de mestres e doutores em sala de aula, geralmente profissionais reconhecidos no mercado e com um vasto conhecimento sobre a disciplina que estão ensinando.

Os problemas que permeiam a formação docente no ensino superior também foram descritos por Felden (2017). O autor define ser fundamental a qualificação do professor para ser docente, processo que deve ser realizado pela apreensão dos saberes específicos para esse ofício. Esse processo não pode ocorrer de forma isolada, pois requer uma reflexão

compartilhada e conjunta. Acrescente que, apesar das dificuldades do assunto, esse ainda é um tema iminente e pouco debatido no campo da pedagogia universitária.

Como principais recomendações para um bom professor, Lowman (2004) ressalta a necessidade de promover relacionamentos pessoais com os alunos, solicitar seu *feedback*, justificar racionalmente as tarefas, oferecer escolhas (limitadas) e tratá-los de forma individual.

Após análise de 226 questionários respondidos pelos alunos, Cardoso et al. (2011) concluíram que um bom professor é aquele com atualidade científica conjugada com habilidade pedagógica e responsabilidade profissional, num compromisso com os estudantes para o sucesso do processo de aprendizagem. Acrescentam que o bom professor é aquele que detém o saber de forma indiscutível, preferencialmente sendo um construtor do conhecimento, em interação permanente com a realidade construída que lhe serve de referência.

Utilizando pesquisa quantitativa auxiliada por questionário, Vieira et al. (2013) constataram que as boas características percebidas pelos alunos nos professores atuantes são: ter domínio do conteúdo; estimular intelectualmente o estudante; estar disponível para esclarecer dúvidas; ser prestativo em ajudar os alunos e; motivar o estudante. Verifica-se que, quatro dessas cinco características estão vinculadas a aspectos da interação entre professores e alunos, fruto do relacionamento interpessoal entre esses atores.

As características ideais esperadas pelos alunos com relação aos professores também foram analisadas por Da Silva Lourenço; Knop (2011), Miranda et al. (2012), Marques et al. (2012)

Quanto ao perfil dos alunos, utilizando a tipologia de Jung, Muritiba et al. (2010) verificaram que indivíduos extrovertidos tendem a avaliar melhor seu aprendizado quando estão expostos a discussões. Esses alunos também consideram a apresentação de seminários pelos alunos como de grande contribuição para o seu aprendizado.

Verificaram também que a aula expositiva com Data Show está entre os métodos preferidos dos discentes introvertidos e, ao mesmo tempo, entre os métodos menos adequados aos mais extrovertidos. Isso decorre do fato de que essas aulas demandam capacidade de concentração e análise do aluno, habilidades mais desenvolvidas naqueles que são mais introvertidos.

Para Lowman (2004), a satisfação dos alunos será alcançada por meio de boas avaliações, pela superação de desafios via atividades não acadêmicas, na disputa com seus colegas e na aprovação dos demais membros. Por outro lado, esses discentes ficarão insatisfeitos caso os professores não estabeleçam um relacionamento pessoal, ofereça aulas desorganizadas, leccione conteúdos óbvios e ofereça avaliações que não permitem a distinção entre os alunos.

Na visão dos professores, o autor ressalta que, assim como seus discentes, possuem emoções e obtém satisfação pelo reconhecimento dos alunos, da posição de controle, possibilidades de interpretação (atuação), identificação de alunos talentosos e formação de relacionamentos com os alunos. As fontes de insatisfação dos docentes relacionam-se, em primeiro lugar, com seu fracasso em dominar o conteúdo do curso, além de não conseguirem controlar os alunos ou se estes os avaliarem mal ou declararem que a matéria é irrelevante.

Em relação às discussões dos limites entre teoria e prática nos cursos de ensino e superior, Regina et al. (2017) argumentam que o ensino prático e neotecnicista é típico de uma universidade elitista. Esse ensino, na visão dos autores, nega o valor dos saberes acumulados e dos conhecimentos das áreas de humanidades, vistos como arcaicos, desatualizados e sem sentido. Ressaltam que o conhecimento utilitário é pragmático, *fast food*, voltado para o mercado e destituído de qualquer reflexão crítica. Uma das ferramentas dessa perspectiva é a aposta na introdução de recursos tecnológicos para tornar as aulas mais atrativas.

Jardilino et al. (2010) realizaram pesquisa e verificaram que os alunos valorizam os professores que têm elegem a docência como única carreira profissional, em detrimento daqueles que a exercem como atividade secundária. No entanto, esses professores devem realizar a mediação pedagógica do mundo do trabalho para o mundo acadêmico, pois, apesar de serem exclusivamente docentes, devem priorizar pedagogicamente a relação entre teoria e prática.

Essa necessidade da contextualização entre teoria e prática também foi uma das conclusões do trabalho de Provinciali et al. (2005). Por meio da análise da percepção dos alunos, concluíram ser necessária a existência de professores com experiência prática nos conteúdos do projeto pedagógico. Esse projeto deve contemplar docentes com experiência em seu campo de atuação e conhecimento efetivo das organizações, pois essas experiências profissionais acumuladas permitem maior aprendizado quando aliadas a teorias acadêmicas.

Ressaltam que, na elaboração do currículo, parte da carga horária deve ser reservada para aplicação da teoria ministrada em sala. Isso se torna necessário porque o aluno demanda vivências e/ou simulações para internalizar melhor os conhecimentos e apresentar maior grau de competitividade ao ingressar no mercado.

Utilizando questionários para verificar a qualidade dos professores de uma instituição de ensino superior, Souza; Reinert (2009) também constataram que a falta de atividades práticas é uma reclamação constante quanto à insatisfação dos discentes. A falta de atividades complementares, como atuação em uma empresa júnior, parcerias ou outras atividades que aproximem mais os estudantes da realidade prática do mercado de trabalho foi percebida pelos alunos como maior carência nesse aspecto.

As alternativas pedagógicas centradas no aluno, também conhecidas como aprendizado ativo, expostas por Bacich, L.; Moran (2018) e Camargo; Daros (2018), buscam a renovação das práticas educacionais, geralmente excessivamente centradas na figura do professor. Os autores afirmam que é necessária a concentração das atenções nos alunos, os quais devem ter maior autonomia e participação nas aulas (e fora delas), visando à retenção dos conhecimentos acima dos níveis observados quando o ensino é centralizado no professor.

Como exemplos dessas alternativas, apresentam sugestões de inovação, como a Escola da Ponte e a Sala de Aula Invertida, experiências que buscam mudar o atual paradigma educacional. Ao utilizar esses métodos, estimula-se o foco na criatividade e na atividade dos alunos, em uma perspectiva de construção do conhecimento e do autodidatismo.

Para Bacich, L.; Moran (2018), essas técnicas possibilitam: questionar o professor como dono do conhecimento; refletir sobre como o conhecimento é construído; demonstrar a importância da vivência para os alunos; reduzir os problemas da aprendizagem mecânica e; demonstrar a necessidade de relacionar informações com conteúdos cognitivos relacionados com o conhecimento já possuído pelo estudante.

Para possibilitar a aproximação dos conteúdos com a realidade pessoal e profissional dos alunos, Camargo; Daros (2018) ressaltam a necessidade de inovação na educação. Isso possibilita o melhor aproveitamento dos recursos pedagógicos e o questionamento da função social da escola / universidade. Os riscos de não tomar essa iniciativa, segundo os autores, reside no fato de que a centralidade da educação nos professores impossibilita a participação mais ativa dos alunos e instaura o medo de errar, de arriscar e de participar.

Outra forma de auxiliar os docentes no aprendizado dos alunos são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tais como as salas de aula virtuais, laboratórios de informática, *softwares* específicos e aplicativos para *smartphones*. Castel (2018) definiu que

as TIC são necessárias, porém, de forma isolada não são uma vantagem e podem converter-se em riscos superiores aos benefícios, bem como gerar um alto grau de insatisfação entre os alunos. Para os autores, a definição do modelo pedagógico é o ponto de partida para identificação das TIC mais apropriadas.

Nesse aspecto, Ferreira et al. (2018) concluíram que, na melhor das hipóteses, tem havido um impacto bem modesto das TIC nas estratégias de ensino comumente utilizadas. Para os autores, isso ocorre em razão de sua utilização de maneira incorreta, uma vez que a integração de novos artefatos parece ser feita de modo a possibilitar a continuidade de práticas pedagógicas já estabelecidas. Além disso, as opiniões dos professores contém indícios de resistência a mudanças pedagógicas, em parte explicáveis por contingências como falta de tempo e, talvez, falta de uma formação específica para a docência ensino superior que desenvolva sujeitos críticos e reflexivos.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O campo de pesquisa utilizado neste artigo foram os alunos do quarto e oitavo períodos de um curso de graduação em Administração. O curso de Administração analisado possui turmas no período matutino e noturno.

As entrevistas foram aplicadas a 20 alunos do curso de graduação em Administração, gravadas com a autorização prévia e, posteriormente, transcritas. Dos 20 alunos, 10 cursavam o quarto período e outros 10 cursavam o oitavo período (último).

A metodologia utilizada para a observação do fenômeno é a do incidente crítico, onde se busca uma amostra dentro de um comportamento definível, e que permita a geração de inferências sobre um contexto claro (Flanagan, 1954 e Kremer, 1980).

Por incidente entende-se qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas conseqüências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos. (Flanagan, 1954).

Assim, no presente artigo o fenômeno a ser observado é a percepção dos estudantes de graduação sobre a atuação do professor em sala de aula, seus pontos positivos e negativos de destaque.

#### **3.1. A abordagem qualitativa**

A abordagem utilizada neste estudo é a qualitativa. A abordagem qualitativa consiste em observar a realidade por meio da avaliação subjetiva das informações de uma população, observando características diversas, como percepções, vivências, experiências e panoramas desta população.

Uma das características mais definíveis da pesquisa qualitativa é definido por Miles; Huberman (2013) e Yin (2016), em que os autores a descrevem como uma prática de pesquisa que privilegia a transparência, a aderência à evidência e a fidelidade ao método.

A pesquisa qualitativa se volta então para a inquirição de um fenômeno por meio da valorização da riqueza contextual deste fenômeno, ou meio que se pretende investigar, analisando todos os aspectos emergentes desta realidade complexa, contextual e subjetiva.

"A pesquisa qualitativa é conduzida por meio de um contato intenso e prolongado com um campo, ou situação. Estas situações são tipicamente "banais" ou normais, refletindo a vida diária de indivíduos, grupos, sociedades e organizações. [...] o pesquisador tenta capturar os dados das percepções dos atores locais "de dentro", por meio de um processo de atenção profunda, ou compreensão empática, e pela suspensão de preconceções sobre os tópicos em discussão. (Miles; Huberman, 2013).

Como pode ser observado no campo destacado, a pesquisa qualitativa se presta à compreensão de fenômenos que envolvem percepções contextuais sobre uma determinada experiência e realidade. Portanto, o trecho acima auxilia na justificativa da adoção desta abordagem na presente pesquisa, ou seja, a observação da percepção dos alunos de graduação de Administração sobre a qualidade do ensino prestado no curso e a atuação do professor neste contexto.

A pesquisa qualitativa se presta a compreender todas as motivações e percepções emergentes nas vivências dos alunos do curso de Administração, o que, segundo Yin (2016), representa as "visões e perspectivas das pessoas" e "atender e responder a condições contextuais do mundo real".

### **3.2. Estratégia de pesquisa**

Como estratégia de pesquisa, optou-se pela utilização do estudo de caso, pois o fenômeno pesquisado possui uma característica explanatória e descritiva sobre a realidade. Assim, essa estratégia pode ser utilizada para compreender esta realidade dentro da qual, segundo Yin (2016), o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. (Yin, 2005, p. 32-33).

Na situação de interesse deste artigo, o estudo de caso funciona como um meio de se observar uma realidade específica dentro do fenômeno pesquisado: o contexto está no centro do poder explicativo da realidade observada, e, portanto, esta estratégia é útil na condução desta pesquisa.

Segundo Yin (2005), a razão da utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa pode ser baseada em três principais pontos: na forma de questão de pesquisa (como e por que tal fenômeno ocorre); a não-exigência de controle sobre eventos comportamentais e; o foco em acontecimentos contemporâneos.

Nesta pesquisa o estudo de caso é útil, pois se deseja compreender como ocorre a percepção dos alunos sobre a atuação do professor e sua relação com a qualidade do ensino. O pesquisador não necessita controlar os eventos que pretende investigar, apenas observá-los. Além disso, são acontecimentos muito recentes cujas consequências ainda se fazem presentes.

Quanto aos procedimentos típicos deste tipo de estratégia, destaca-se, segundo Yin (2005): a (1) definição e planejamento; (2) a preparação, coleta e análise e; (3) Análise e conclusão. No presente trabalho, a definição e planejamento consistem na própria estruturação das fases e na seleção do caso (percepção dos alunos quanto à qualidade do ensino e atuação do professor, a

fase (2) consiste na condução do estudo e na criação do relatório com os resultados das entrevistas e a fase (3) foi utilizada na análise dos dados e conclusões finais.

### 3.3. Técnica de coleta de dados

#### Elaboração do instrumento de coleta de dados

Para a elaboração do instrumento de coleta de dados, foram utilizados os trabalhos de Castel (2018), Lowman (2004) e Camargo; Daros (2018).

O objetivo principal, neste estágio da pesquisa, é estruturar um questionário que abarque as percepções dos alunos com relação à qualidade do ensino representada pelo professor em sala de aula (e a atuação do professor). Esse processo envolve questões bastante diversas como processo de comunicação, qualidade dos conteúdos e relacionamento com os alunos.

Mais especificamente, o questionário foi construído baseado nos conceitos de educação participativa de Camargo; Daros (2018); criação de motivação e recursos materiais para o aprendizado, conforme Camargo; Daros (2018) e Castel (2018); relação entre o aprendizado teórico e a vivência pessoal e profissional do aluno segundo Camargo; Daros (2018) e; qualidade dos relacionamentos interpessoais e seu impacto no aprendizado do aluno na concepção de Lowman (2004).

Foi utilizada a modalidade semiestruturada de entrevistas e o instrumento de coleta de dados, foi estruturado em 19 questões. Para isso, as duas primeiras questões são perguntas de abertura e, as duas últimas, de fechamento. O roteiro de entrevistas encontra-se no Anexo I deste artigo.

#### Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os passos descritos por Creswell (2010), expostos na

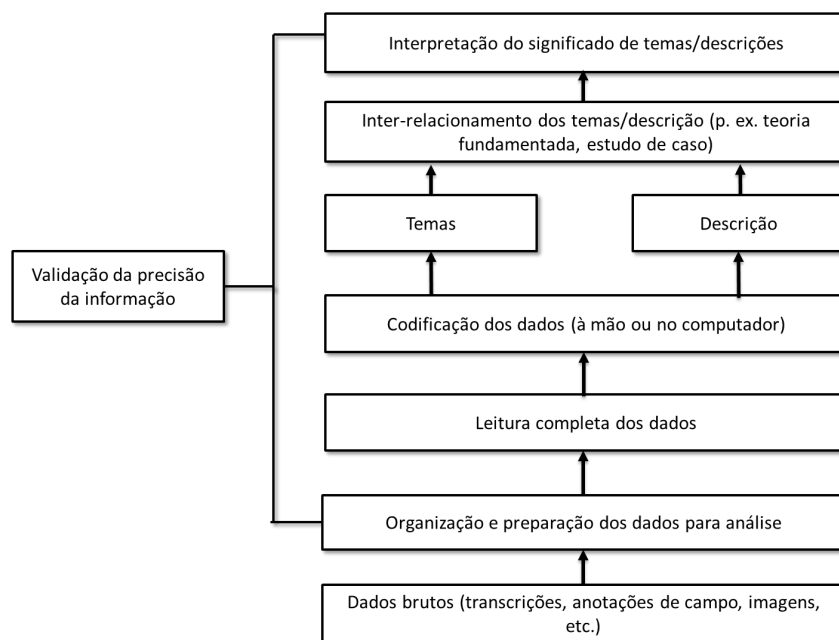


Figura 1 – Etapas da análise dos dados

Fonte: Creswell (2010)



O presente trabalho buscou, assim como ocorreu com os casos citados, analisar a emergência de novas categorias de análise, e durante a leitura detalhada das transcrições, cinco principais categorias de análise emergiram dos conteúdos abordados: percepção da qualidade; interação entre professores e alunos; organização docente; desempenho das aulas e; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Por se tratar de um estudo qualitativo, não se pretende que os resultados sejam generalizados, porém, um dos objetivos é repassar a percepção dos discentes sobre o ambiente de ensino que estão frequentando.

Para análise dos dados, optou-se por observar o conteúdo dos discursos dos sujeitos, com base nas contribuições de Miles; Huberman (2013). Dessa forma, a análise do fenômeno pode partir de um estudo profundo deste fenômeno, o que leva à busca da compreensão dos significados dos atores envolvidos pelos pesquisadores de maneira empática.

O capítulo da apresentação e análise dos dados foi dividido de acordo com as categorias que emergiram no estudo. Tais categorias refletem o conteúdo das questões do questionário semiestruturado e das respostas obtidas pelos alunos entrevistados.

O tempo total de áudio das entrevistas foi de 03h32m33s, o que gerou um total de 77 páginas transcritas, inseridas no Anexo. Quanto à escolha dos códigos dos alunos, estes foram numerados de 1 a 20, da seguinte forma: A1, A2, A3... A20, substituindo, assim, os nomes dos mesmos.

Para a construção das dimensões deste estudo, foram utilizados trabalhos que analisaram o perfil dos professores segundo diferentes categorias ou dimensões. O estudo de Cândido et al. (2014) divide os professores em dois grupos, um relacionado aos aspectos técnicos da profissão docente e, outro, relacionado ao docente em seu processo de interação com o aluno.

No trabalho de Cardoso et al. (2011), os autores elencaram cinco grupos de características que caracterizam um bom professor: conteúdos da disciplina que leciona; a capacidade de cativar e motivar, de desenvolver uma boa relação com os estudantes; ser disponível e acessível, compreensivo e tolerante; relacionar a teoria com a prática e; ser exigente, assíduo e pontual.

Para Jardimino et al. (2010), cujo trabalho buscou analisar a interação professor-aluno em sala de aula, emergiram seis categorias de análise: características pessoais; didática; relacionamento; feedback ao professor; respeito aos outros e; medo de se expor.

#### **4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

As entrevistas foram analisadas e seus conteúdos foram divididas em cinco dimensões diferentes: percepção da qualidade; interação entre professores e alunos; organização docente; desempenho das aulas e; Tecnologias de Informação e Comunicação.

##### **4.1. Percepção da qualidade**

A análise da percepção da qualidade foi baseada em cinco questões (1, 2, 3, 18 e 19). As perguntas buscavam obter informações sobre as disciplinas preferidas pelos alunos, grau de satisfação no curso, conhecimentos prévios dos discentes quanto aos conteúdos, equilíbrio entre bons e maus professores e sugestões de mudança no comportamento dos docentes.

As três disciplinas mais citadas como preferidas pelos alunos (questão um) foram Marketing (10), Finanças (8) e Recursos Humanos (7), sendo que alguns alunos citaram mais de uma opção.

Questionados sobre o grau de satisfação atual em relação ao curso (questão dois), nove alunos disseram que está de acordo com as expectativas que tinham antes do início. Outros sete afirmaram que, até o momento, a graduação superou as expectativas iniciais e outros quatro demonstraram insatisfação com o curso, pois relataram que transcorreu em um nível inferior ao esperado quando do ingresso.

As principais reclamações são quanto à falta de atualização da grade de disciplinas, ausência de demonstrações de aplicações práticas das teorias expostas em aula e falta de aderência com o mercado de trabalho. Nesse último ponto, o aluno 13 (A13) descreve:

Ele foi bom, mas fica a desejar pela parte prática. O que você vê na faculdade não é o que você vê no mercado de trabalho. Então ele não é abrangente para o mercado de trabalho. Os professores são aqueles da academia, então eles formam para a academia, eles não estão no mercado. Então falta essa conexão com o mercado.  
(A13 – 8º período)

Com relação aos conhecimentos prévios das disciplinas (questão três), dez alunos afirmaram que já tinha algum conhecimento dos conteúdos expostos em sala de aula. Segundo eles, o contato com os assuntos foi resultante de experiências profissionais e pelo fato de terem cursado o ensino técnico durante o segundo grau.

Em relação à proporção de professores bons/ruins (questão 18), sete alegaram que prevaleceram os professores bons, enquanto que cinco afirmaram que os professores ruins foram a maioria. Os docentes medianos constituíram três casos e outros três alunos não forneceram respostas conclusivas.

Como conselhos aos professores ruins para melhoria das aulas, assunto da questão 19, destacam-se as recomendações para os professores demonstrarem a aplicação prática dos conteúdos apresentados, com sete menções.

Nesse ponto, citaram que as conexões com os assuntos apresentados nem sempre eram relacionadas à Administração, como no caso da disciplina de Sociologia, por exemplo. Apresentações de profissionais de mercado com conhecimento dos temas, demonstração de ferramentas / sistemas e novas tecnologias também são exemplos de artifícios que deveriam ser utilizados pelos docentes. Um trecho da entrevista do aluno A20 ilustra esse ponto:

Eu traria mais ferramentas [...] O mercado de trabalho, principalmente o pessoal da Administração, preza muito por ferramentas do dia a dia [...] tipo professores de marketing trazer ferramentas de marketing, professor de logística trazer ferramentas usadas no dia a dia de Logística, professores de Finanças trazer programas de Finanças. Hoje a gente não tem nada de discussão (sobre inovação), eu nunca cheguei a discutir, por exemplo, aqui dentro, IA, Blockchain, nunca, robotização, nunca discuti isso, nunca.. Então, é esse tipo de coisa que o mercado de trabalho já está anos-luz na frente das universidades, e que outras universidades públicas também já estão bem na frente, que hoje a gente não, não comenta nada, nada, nada.  
(A20 – 8º período)

Os outros dois temas de destaque que, na opinião dos alunos, poderiam ser aprimorados pelos professores, dizem respeito à atualização do conteúdo e à interação com os alunos, com seis ocorrências cada. Essa busca por atualização também pode ser considerada uma razão para a falta de demonstração de ferramentas e exemplos práticos. Um exemplo disso é o relato do aluno A14:

Acho que demonstrar mais interesse na aula, me atualizar mais e trazer mais coisas práticas para a aula. Acho que isso pode ser uma coisa muito pessoal minha também, mas, em geral, os professores que mais gostei e que gosto até hoje são aqueles que conseguem trazer o conteúdo e relacionar com as coisas que vamos ver em algum momento. Mais conectados com a realidade. Não só livro de 1970, por exemplo. (A14 – 8º período)

#### 4.2. Interação entre professores e alunos

As interações dos professores com os alunos foram percebidas como mais um fator que favorável à avaliação positiva do desempenho docente. Dentre as principais atitudes positivas, citaram os professores que se importam com os alunos, promovem discussões, chamam pelo nome, fazem brincadeiras sem fugir do assunto e solicitam exemplos que os discentes conviveram no mercado de trabalho. Porém, atitudes como falar demoradamente sobre sua vida pessoal e acadêmica, foram classificadas como uma forma desnecessária de interação.

Apesar dos pontos positivos, foram citados casos de bons professores que, mesmo sem interagir com os alunos das formas descritas, foram considerados exemplares por outros fatores como conhecimento do assunto e atualização em suas práticas docentes.

Por outro lado, alguns professores simpáticos foram considerados maus professores. Portanto, pode ser que essas interações contribuam, mas não sejam fatores preponderantes para o desempenho docente. Como exemplo, o aluno A12 (oitavo período) disse o seguinte sobre dois bons professores: “tem dois que eu acho que se destacam, mas um deles era muito mais simpático, mas é mais de interagir. E o outro não, esse outro era um grosso dos infernos, mas ele era muito bom professor”.

Sobre a possibilidade de os alunos escolherem parte do conteúdo a ser lecionado (questões seis e sete) descreveram que, quando isso era possível, ocorria para temas de trabalhos e atividades, uma vez que os professores buscavam seguir o programa de trabalho. Ressaltaram que bons professores, quando confrontados com dúvidas pontuais sobre temas específicos, buscavam aprofundar-se nos assuntos e trata-los de forma pormenorizada durante as aulas.

A relação entre a experiência profissional fora da Universidade e a docência, assunto das questões 14 e 15, não foi descrita pelos alunos como algo preponderante no desempenho docente. Nesse ponto, os discentes destacaram o papel dos professores que possuem experiência profissional extraclasse e buscam trazer esses exemplos para sala de aula, conforme descrição dos alunos A11 e A15:

Mas dos bons acho que a carreira profissional deles contava muito, na verdade. Os alunos tinham maior interesse em aprender coisas com esses professores com currículo bom, digamos assim. (A11 – 8º período)

Apenas um deles, que prestava consultoria para empresas e trazia bastante materiais fora da teoria, o que era bem interessante. (A15 - período)

#### 4.3. Organização docente

A percepção da organização didática dos professores foi um assunto tratado em várias questões pelos alunos, mesmo naquelas que não diziam respeito especificamente a esse tópico. Nesse sentido, percebeu-se que, logo que se lembravam de alguns fatos, traziam esse tema para seus relatos.

Os discentes descreveram que, com raras exceções, os programas das disciplinas foram entregues no primeiro dia de aula (questão cinco). Em um caso específico, descreveram o caso de um professor que se recusava a enviar o documento por meio eletrônico, razão pela qual tiveram que fornecer um *pen drive* para gravação do arquivo. Esse mesmo profissional foi apontado por outros fatores (falta de atualização, desinteresse, repetição de conteúdos e falta de interação) como um mau professor pelos alunos.

Percebeu-se que as preocupações discentes com a organização versavam sobre os conteúdos futuros a serem ministrados e as datas específicas reservadas para as provas e entrega dos trabalhos. Quando bem organizados, os professores que seguiam suas agendas foram considerados como bons profissionais, conforme relato do A1:

Eles sabem o que vão passar, se organizam entendeu? Acho que organização do professor é essencial. Principalmente um curso que a gente tá aqui, que é a administração e eles administram bem a aula. Então você sabe o que vem pela frente, tem importância. Consegue até tentar estudar se quiser antes com a bibliografia. A próxima aula já no plano de aula, então você sabe o que vai cair naquela aula, se for um estudo de caso, coisa assim, eles já postam reportagem antes sabe? (A1 – 4º período)

Sobre a pontualidade e ausências dos professores sem prévio aviso (questão nove), foi reportado apenas um caso dentre os 20 entrevistados, sem demais irregularidades que mereçam destaque.

#### 4.4. Desempenho das aulas

Quanto à “fama” dos professores bons e maus, verificou-se que essa última categoria é mais conhecida pelos alunos antes mesmo de terem iniciado as disciplinas, principalmente com relação àqueles professores que já estão estabelecidos no programa. Foram feitas menções a bons professores que eram desconhecidos dos alunos porque são novos no curso, geralmente profissionais bem avaliados e aceitos pelos alunos.

Nessa questão, três alunos citaram casos de bons professores classificados previamente como exigentes pelos colegas veteranos, principalmente quanto ao conteúdo das avaliações e à quantidade de exercícios exigida. Assim, argumentaram que, em alguns casos, a “fama” dos professores pode confundir os alunos, que devem tirar suas próprias conclusões, conforme descrito A6:

[...] uma professora do primeiro período, ela mesma fala que a relação dela com os alunos é de amor e ódio, você primeiro odeia ela para depois amá-la. Foi até, quando a gente pediu para ela dar uma matéria para a gente este semestre. Ela disse: lembra que nossa relação era de amor e ódio? Agora é de amor, e a matéria era de “ódio”. Lembro que nas aulas dela, nas provas, o pessoal ficava revoltado, a matéria era muito difícil, ela dava muita lista de exercício, e o pessoal ficava reclamando bastante. Mas depois, vendo o resultado, acabaram gostando. (A6 – 4º período)

Quanto à apresentação dos conteúdos, abordada nas questões 12 e 13, a menção a professores que utilizavam o quadro negro não foi caracterizada como um motivo para definir esses profissionais como maus professores. Alguns alunos demonstraram preferência por esses professores porque entendem que, dessa forma, privilegia-se a discussão e a construção simultânea dos conhecimentos, conforme relato do A13:

Quadro negro, principalmente. Professores que escrevem bastante é legal também. A não ser em casos específicos, como no exemplo que citei, em que o professor foi mostrar o exemplo de uma loja específica, aí é óbvio que tem que mostrar o slide. Mas quando é uma apresentação de slides, acho cansativo. (A13 – 4º período).

Por outro lado, a projeção de conteúdos do PowerPoint via *Data Show* foi criticada em seis situações. Os alunos ressaltaram como principais problemas a inserção de grandes quantidades de textos por slide, utilização de slides prontos fornecidos pelas editoras dos livros-texto e leitura excessiva dos textos projetados e sem discussão com os discentes, conforme trecho da entrevista do A2:

A professora do ano passado era tipo, teoria da administração, então, era só a teoria e era muito chato porque era um slides prontos do livro, não era nem ela que fazia o material. Ela lendo os slides, sendo que temos a capacidade de ler os slides. E era uma aula bem pouco dinâmica e bem chata. (A2 – 4º período).

Dessa forma, foi possível inferir pelo teor das respostas que, isoladamente, a forma de exposição dos conteúdos não é algo que irá definir o desempenho docente, pois os maus professores apresentam outras características prévias que os caracterizam como tal. Como exemplo, o A11 relata que “[...] usavam quadros e PowerPoint. Porém, os dois bons, por exemplo, só usavam o quadro. Então, acho que não chega a afetar ou beneficiar, depende mais se o professor é bom ou não”.

#### **4.5. Tecnologias de informação e comunicação**

A dimensão Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tratada nas questões 10 e 11, abordou a utilização pelos professores de alternativas tecnológicas como salas de aulas virtuais, grupos de e-mails, redes sociais, laboratórios de informática e *softwares* específicos.

Destaca-se a utilização das salas de aula virtuais, concentradas pela Instituição na plataforma Edmodo a partir do ano de 2018. Essa alternativa apresenta diversos recursos (criação de grupos, gerenciamento de progresso e fórum, por exemplo). Pelos relatos dos alunos, sua utilização atualmente concentra-se na disponibilização de materiais e textos utilizados em sala de aula.

Outras alternativas para comunicação com os alunos e disponibilização dos materiais das disciplinas são caixas coletivas de e-mail e criação de grupos no aplicativo de mensagens eletrônicas *WhatsApp*. De forma geral, os alunos não atribuíram grande importância às TIC em comparação com o desempenho dos professores. Dessa forma, essa não foi uma dimensão considerada como determinante do desempenho docente.

### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscando verificar as opiniões dos alunos em relação aos professores de um curso de graduação em Administração, verificou-se que apenas uma das categorias de análise não é suficiente para classificar um professor como bom ou mau. Assim, a figura do mau professor reúne um conjunto de características, uma vez que profissionais que apresentavam apenas uma das dimensões deficientes não foram, necessariamente, classificados como maus professores. Por exemplo, para ser enquadrado nessa categoria, esse profissional deve ser alguém que não interage com a turma, não sabe utilizar as TIC e apenas realiza leitura de slides em suas aulas.

Uma exceção a isso pode ser considerada a insatisfação dos professores percebida pelos alunos. Quando isso ocorreu, o professor foi definido como um mau profissional, sem, necessariamente, apresentar outros pontos negativos. Verificou-se que os discentes toleram algumas deficiências na formação docente, porém, a indiferença com a classe é um fator preponderante para desestimular os alunos.

Um problema recorrente e relatado pelos alunos de Administração é a desconexão entre os conteúdos ensinados e métodos utilizados e a realidade prática do mercado de trabalho. Os alunos relatam um distanciamento entre o aprendizado acadêmico e a realidade do trabalho em que estão inseridos, ou que irão trabalhar no futuro.

Há uma preocupação latente com o uso de ferramentas e a execução de atividades que reflitam aquilo que efetivamente ocorre no ambiente fora da universidade. Os alunos ainda relatam, nesse aspecto, que há certo comodismo por parte de alguns professores, e que isso prejudica não apenas a qualidade do ensino, mas o próprio relacionamento professor-aluno.

Outro ponto de destaque é a falta de compreensão de alguns professores com relação às diferenças de perfil entre os alunos do período da manhã e os alunos do período da noite, pois estes últimos normalmente trabalham por necessidade e não conseguem conciliar o trabalho e a família com uma carga elevada de atividades.

Nesse ponto, seria interessante haver uma negociação maior quanto aos conteúdos cobrados e aos métodos de avaliação aplicados, com o objetivo de aumentar o rendimento em turmas que possuem perfis profissionais e pessoais diferentes.

Estudos futuros podem analisar os aspectos relacionados à indiferença dos professores com os alunos e como isso afeta a percepção dos discentes sobre o desempenho desses profissionais e, de forma geral, sobre o curso.

## REFERÊNCIAS

- Bacich, L.; Moran, J. (2018) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso.
- Camargo, F.; Daros, T. (2018) **Sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre.
- Cândido, C. MA.; Assis, M. R. DE; Ferreira, N. T.; SOUZA, MA. A. (2014) A Representação Social Do “ Bom Professor ” No Ensino Superior. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 356–365.
- Cardoso, E.; Frederico-Ferreira, M.; Loureiro, C.; Neves, M.; Ventura, M. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v. III Série, n. nº 5, p. 95–102, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832011000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>.
- Castel, A. F. G. La Integración De Las Tic En Los Procesos Educativos Y Organizativos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 325–339, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57305>>.
- Creswell, J. W. (2010) **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3º ed. São Paulo: Artmed Editora.
- Cruz, G. B. Da. (2017) Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672–689. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2931>>.
- Felden, E. De L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 747–763, 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2858>>.

- Ferreira, G. M. Dos S.; Freitas, R. C.; Moreira, L. C. P. Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 25–51, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650880>>. .
- Flanagan, J. C. (1954) The critical incident technique. **Psychological Bulletin**, v. 51, n. 4.
- Jardilino, J. R. L.; Amaral, D. J. Do; Lima, D. F. A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de Administração de Empresas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 101–119, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3064/2992>>. .
- Kremer, J. M. (1980) A técnica do incidente crítico: the critical incident technique. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 9, n. 2, p. 165–176.
- Lowman, J. (2004) **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas.
- Mantovani, I. C. De A.; Canan, S. R. Política de formação de professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 136–148, 2015. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/947-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/947-0.pdf)>. .
- Marques, V. A.; Oliveria, M. C. De; Nascimento, E. M.; Cunha, J. V. A. Da. (2012) Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 4, n. 2, p. 7–23.
- Miles, M.; Huberman, A. M. (2013) **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. 3º ed. SAGE Publications Inc.
- Miranda, G. J.; Casa Nova, S. P. D. C.; Cornacchione Junior, E. B. (2012) Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Finanças - USP**, v. 23, n. 59, p. 142–153.
- Muritiba, P. M.; Casado, T.; Sérgio Nunes Muritiba. (2010) Personalidade e preferência por métodos de ensino: um estudo com graduandos em Administração. **Revista de Administração FACES**, v. 9, n. 2, p. 65–85.
- Provinciali, V. L. N.; Silva Saraiva, L. A.; Mesquita, H. T.; Campos, L. O. B. N. De. A Graduação em Administração sob a ótica discente. **REGE Revista de Gestão**, v. 12, n. 2, p. 19–36, 2005. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/1020357308?accountid=142358>>. .
- Regina, S.; Maria, S.; Cunha, I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores Teaching quality of graduation: conceptions of faculty researchers. **Avaliação (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 316–331, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00316.pdf>>. .
- Shane, S.; Venkataraman, S. (2000) The promise of entrepreneurship as a field of research NOTE THE PROMISE OF ENTREPRENEURSHIP AS A FIELD OF RESEARCH University of Maryland. **The Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 217–226.
- Da Silva Lourenço, C. D.; Knop, M. F. T. (2011) Ensino superior em Administração e percepção da qualidade de serviços: Uma aplicação da escala SERVQUAL. **Revista Brasileira de Gestao de Negocios**, v. 13, n. 39, p. 219–233.
- Souza, S. A. De; Reinert, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação, Campinas**, v. 15, n. 1, p. 159–176, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a09.pdf>>http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114878009>.
- Vieira, C. De C. N.; Padilha, C. K.; Domingues, M. J. C. De S. (2013) Características esperadas do professor atuante nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 12, p. 125–138.
- Yin, R. K. (2005) **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed Editora.

Yin, R. K. (2016) **Qualitative Research From Start to Finish, Second Edition.**