



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Educação Superior:

os saberes pedagógicos do bacharel docente

REYNALDO DE CASTRO JÚNIOR

Brasília – DF

Junho – 2008

REYNALDO DE CASTRO JÚNIOR

Educação Superior:

os saberes pedagógicos do bacharel docente

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência para a obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, área de confluência: Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria Gonçalves de Resende

Brasília – DF

Junho – 2008

REYNALDO DE CASTRO JÚNIOR

Educação Superior:

os saberes pedagógicos do bacharel docente

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gonçalves de Resende
(Orientadora - UnB)

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
(Examinador externo – UNITRI)

Prof^a Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinadora interna – UnB)

Prof^a Dr^a. Lívia Freitas Fonseca Borges
(Examinadora suplente – UnB)

DEDICATÓRIA

À Elânia, minha esposa, e aos meus filhos, Bárbara e Lucas Castro, que vivenciaram comigo a caminhada acadêmica e souberam compreender sua importância em minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e pela oportunidade de ver um sonho realizado.

À minha orientadora, professora doutora Lúcia Maria Gonçalves de Resende, pela competência, dedicação e pelas preciosas orientações acadêmicas.

Aos meus pais, Reynaldo de Castro e Dalva Maria Cruzeiro de Castro, que hoje me acompanham, *em memória*. Amo vocês!

Ao meu irmão Renilton Antônio Cruzeiro de Castro, que sempre torceu pelo meu sucesso. Obrigado !

Aos professores Dr. Roberto Valdés Puentes, Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga e Dra. Livia Freitas Fonseca Borges que participaram da banca de qualificação do projeto da presente pesquisa, pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas.

Às amigas Rosana, Maria Antônia, Simone, Júnia e Soninha, pelos momentos de estudo e aprendizagem.

À todos os professores da Universidade de Brasília – UnB, que contribuíram para a minha formação nessa área tão desafiante – Educação.

À instituição pesquisada, que me acolheu como professor e pesquisador, e a todos os interlocutores da pesquisa, alunos e professores, que contribuíram com o precioso relato de suas vivências, permitindo-me a construção dos resultados deste trabalho.

Ao SERPRO, pelo apoio financeiro e pela minha liberação parcial para as horas de estudo.

Aos meus alunos, motivo do meu interesse pelo estudo das questões pedagógicas e pela qualidade da Educação Superior.

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.

Terezinha Rios (2006, p.24)

RESUMO

O presente estudo desenvolvido de 2006 a 2008, teve como objetivo investigar em que saberes pedagógicos docentes bacharéis do curso de Administração de Empresas de uma instituição privada de educação superior alicerçam sua docência. A pesquisa pautou-se em três eixos: educação superior, trabalho docente e saberes pedagógicos. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa e para a obtenção das informações foram utilizadas análises documentais, entrevistas com os professores e questionários com os alunos. Com o aporte teórico de Gauthier (1998), Sousa (2006), Vázquez (1977), Tardif (2004), Zabalza (2005), Pimenta (2005), Anastasiou (2005), Imbernón (2004), Veiga (2004), Castanho (2004), dentre outros, foi possível analisar os achados obtidos e compreender a complexidade que permeia a educação superior. Como resultado do estudo, foram identificadas duas vertentes: a primeira destaca que os saberes pedagógicos dos docentes pesquisados pautam-se nas experiências adquiridas no contato com a docência e de vida, a segunda aponta que os saberes pedagógicos são construídos por meio de estudo e cursos nos níveis técnico, de especialização e mestrado. Foram identificadas, também, dificuldades que impactam a construção de saberes pedagógicos, dentre elas podemos destacar: **pouca interlocução pedagógica entre os professores**, caracterizada pelo reduzido número de encontros intermediados pela coordenação do curso de Administração; **pouca visibilidade da proposta pedagógica para a atuação dos professores**, materializada no desconhecimento, por parte dos mesmos, de um Projeto Político-pedagógico da Instituição e do Curso, que norteie a atuação docente, articulando o trabalho pedagógico da instituição como um todo; **intempestiva busca de alunos por parte da Instituição**, resultante de uma política mercantilista na educação superior, na qual o aluno é considerado cliente e a educação serviço. Diante desse cenário, os resultados parecem também apontar e ao mesmo tempo confirmar que o desenvolvimento de saberes pedagógicos dos bacharéis docentes resultam de um solitário e fragmentado processo de construção e reconstrução ao longo do exercício da docência e constituem fator primordial para o aperfeiçoamento e a qualidade da educação superior.

Palavras-chave: educação superior; saberes pedagógicos; trabalho docente.

ABSTRACT

The present study was carried out between 2006 and 2008 and aims to investigate how professors of a Business Administration College of a private institution of higher education build their pedagogical knowledge and teaching practice. The research was based on the following concepts: higher education, teaching practice and pedagogical knowledge. The method chosen was qualitative research and data was collected through analysis of documents, interviews with teachers and questionnaires for students. Gauthier (1998), Sousa (2006), Vázquez (1977), Tardif (2004), Zabalza (2005), Pimenta (2005), Anastasiou (2005), Imbernón (2004), Veiga (2004), Castanho (2004), among others gave the theoretical support for this study, essential to analyse data collected and understand the complexity involved in higher education. Results show that professors build their pedagogical knowledge mainly reflecting upon their teaching practice and their experiences of life. It was also found that post graduation courses such as masters and specialization courses play important roles enabling these professors to build and develop their pedagogical knowledge. The difficulties identified also have an important impact on the construction of the pedagogical knowledge such as: low pedagogical interlocution among professors due to the reduced number of meetings promoted by the coordination of the course; low visibility of the pedagogical proposal of the course by professors and ignorance of the pedagogic project of the institution by the academic staff unabling any pedagogical articulation; an extremely aggressive search for students in a highly competitive market and the conception behind that students are clients to be pleased and that high education is a profitable service. Considering this scenery, information collected seems to indicate that the development of the pedagogical knowledge of professors are result of a solitary and fragmented process of construction and reconstruction of their teaching practice and constitute a major factor for the improvement of higher education.

Keywords: Higher Education; Pedagogical Knowledge, Teaching Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – Educação Superior: Um Cenário Contraditório	15
1.1. Educação Superior – Uma Visão Geral	15
1.2. Políticas públicas da educação superior	22
1.3. Instituição de educação superior – o setor privado	25
1.4. Educação superior privada no Distrito Federal	28
CAPÍTULO II – Trabalho Docente na Educação Superior	32
2.1. Docência na Educação Superior: identidade, formação e trabalho	33
2.2. Formação de Docentes para e na Educação Superior	39
2.3. Trabalho Docente e suas Características	46
2.4. Docência – a construção de uma práxis	54
CAPÍTULO III – Saberes Pedagógicos	63
3.1. Saberes pedagógicos – uma construção	64
3.2. Saberes e prática docente	69
3.3. Saberes Pedagógicos do Bacharel Docente	71
CAPÍTULO IV – O Caminho Percorrido	77
4.1. Abordagem metodológica	77
4.2. A instituição pesquisada	78
4.3. O curso investigado	80
4.4. Os interlocutores da pesquisa	82
4.3. Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa	85
CAPÍTULO V – Uma Breve Leitura dos Achados	89
5.1. Educação superior privada	89
5.2. Concepções sobre trabalho docente	94
5.3. Saberes pedagógicos	107
Algumas Considerações e Novos Caminhos	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista - Coordenação	127
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista - Professores	129
APÊNDICE C – Questionário - Alunos	131

INTRODUÇÃO

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. [...] A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando.

Paulo Freire (1987, pg.15)

A motivação para investigar a educação superior e, em particular, os saberes pedagógicos do bacharel docente é bem provável que tenha surgido da minha experiência acadêmica neste nível de educação. Há cinco anos, atuo no magistério superior, tempo responsável pelo despertar do interesse por esta temática. Para um melhor entendimento dessa escolha, passo, então, a contextualizar inicialmente minha experiência na área da educação, expondo ao leitor informações relevantes que justificaram a decisão pela escolha do tema e pela realização da pesquisa.

Iniciei as atividades no mundo do trabalho em 1985, ingressando no SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados, empresa pública que atua na área de tecnologia da informação e que tem como objetivo modernizar setores estratégicos da administração pública e dar-lhes agilidade. Nessa empresa, tive a primeira experiência na área de educação, ao ingressar em uma unidade intitulada Setor de Desenvolvimento de Pessoas. As atividades exercidas no processo educativo dos empregados exigiam fundamentos de didática e de organização do trabalho pedagógico, o que provocou a busca por novos conhecimentos e meu interesse por essa área.

Incentivado por colegas de trabalho, em sua maioria pedagogas e psicólogas, três anos depois ingressei no curso de Pedagogia. Conheci o meio acadêmico e os meandros do trabalho pedagógico em uma instituição privada de educação superior. Admirava a postura de alguns professores na condução das aulas, sobretudo a responsabilidade destes com a formação dos alunos. É provável que tenha surgido, nesse momento, o desejo de ser professor na educação superior. Segundo Zabalza (2004), talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência na educação superior são os professores. Sendo as instituições de educação superior “unidades formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem.

A importância mencionada pelo autor é percebida quando constatamos que a educação

suscita um interesse significativo e crescente, considerada inclusive um dos disparadores da prosperidade econômica futura, instrumento privilegiado da luta contra o desemprego e passaporte para o êxito individual. Diante disso, as instituições educacionais e os educadores estão no centro das atenções e precisam superar suas dificuldades, assumindo as responsabilidades na preparação de profissionais para um mundo em permanente mudança.

A experiência como aluno no curso de Pedagogia oportunizou a convivência com a diversidade de posturas docentes. Alguns professores conduziam suas aulas de forma bastante dinâmica e participativa, envolvendo os alunos em um processo efetivo de aprendizagem, caracterizado pelo contato com os aspectos teóricos e práticos dos conteúdos abordados, propiciando a construção conjunta de conhecimentos. Outros, sob a égide e o pretexto da utilização de uma didática inovadora, se apoiavam, de forma exacerbada, nas dinâmicas de grupo e seminários, que eram conduzidos e liderados pelos próprios alunos durante todo o semestre, sem a devida orientação do professor e adequação das dinâmicas aos componentes curriculares. Outros, ainda, demonstravam pouca consistência, tanto didática como teórica.

Instigado por tal convivência, fui identificando muitas afinidades com a área da educação, mas também muitas dificuldades para o exercício do magistério. Na ocasião, exigia-se o mínimo de um ano de experiência para que o pedagogo, com habilitação em magistério, pudesse lecionar nas séries iniciais.

Visando ampliar as possibilidades de atuação como professor e, ao mesmo tempo, inserção na vida acadêmica, optei, então, por cursar graduação em Administração de Empresas, pós-graduação em Administração de Recursos Humanos, além de um curso de extensão em Planejamento e Coordenação de Programas de Treinamento e Desenvolvimento.

No SERPRO, pude aplicar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, ao coordenar a área de Desenvolvimento de Pessoas, elaborando programas de formação que procuravam aliar e compatibilizar os conhecimentos teóricos e práticos a serem adquiridos pelos funcionários. Nesses programas, o conhecimento de planejamento educacional, metodologias de ensino e atividades pedagógicas coletivas se fizeram necessários e até imprescindíveis.

No ano de 2004, em busca de conhecimentos mais elaborados e abrangentes, participei, como aluno especial, de disciplinas no curso de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Ingressando no mestrado em 2006, pude confrontar diferentes linguagens, conceitos e práticas que me levaram a identificar diferenças entre as

instituições e organizações de educação, entre profissionais docentes e aqueles sem formação pedagógica. Essa busca por formação e por conhecimentos tinha como objetivo ampliar as possibilidades de atuação como professor universitário, ante a importância e exigência dessa qualificação nas Instituições de Educação Superior, a despeito da grande diversidade que a permeia.

Tal diversidade pauta-se na distinção de duas constituições – organização e instituição educacional, o que nos remete às observações de Chauí (1999), quando destaca que uma organização difere de uma instituição, ao definir-se por uma outra prática social, a de sua instrumentalidade. Enquanto a organização é regida pelas idéias de gestão, planejamento e controle, tendo apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos, a instituição social aspira à universalidade, tem a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa. Percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permite responder às contradições impostas pela divisão.

Diante desse cenário, e com a necessidade de aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo da caminhada profissional, fortaleci o desejo de trabalhar como professor universitário. Em 2005, ingressei no curso de pós-graduação – Gestão de Empreendimentos Educacionais, na função docente em uma instituição da rede privada do Distrito Federal e passei também a atuar em cursos de graduação. Visando aperfeiçoar a atuação como professor, cursei especialização em Docência Universitária em 2005, na própria instituição onde atuo como docente. Este curso contribuiu para ampliar conhecimentos específicos referentes à educação superior, colocando-me em contato com a literatura especializada na formação de professores universitários.

Em Zabalza (2004), encontramos contribuições sobre essa temática, ao observar que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. O autor deixa evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, constitui um dos fatores básicos da melhoria da universidade, ele também alerta que conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais, pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam. Tal

observação ajuda a compreender a necessidade de aprimorar o desenvolvimento da docência nas instituições de educação superior.

Visando ao aprofundamento do trabalho pedagógico desenvolvido em Instituição de Educação Superior Privada – IES, elegemos como foco de investigação os docentes bacharéis em um curso de Administração de Empresas. Após reflexões, ponderações e questionamentos para a apresentação do tema dentro dos limites apropriados para o desenvolvimento do presente estudo, identificamos o problema a ser investigado. Assim, o que esta pesquisa procurou responder foi:

Que saberes pedagógicos alicerçam a docência dos professores bacharéis do curso de Administração de Empresas?

Tendo delimitado o tema e o problema para que a pesquisa fosse elaborada com objetivos bem definidos, outros questionamentos de apoio foram investigados:

- qual o cenário da educação superior privada no Distrito Federal?
- que concepções de trabalho docente possuem os professores investigados?
- que princípios permeiam os saberes pedagógicos dos professores investigados?
- que dificuldades, necessidades e possibilidades podem ser identificadas no trabalho pedagógico dos docentes?

Esta pesquisa teve seu percurso orientado pelo seguinte objetivo geral:

Compreender em que saberes pedagógicos bacharéis docentes do curso de Administração de Empresas de uma faculdade privada do Distrito Federal alicerçam sua docência.

Visando atingir esse objetivo geral, a pesquisa foi estruturada, procurando alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o cenário da educação superior privada no Distrito Federal.
- Analisar as concepções de trabalho docente dos professores pesquisados.
- Analisar os princípios que permeiam os saberes pedagógicos dos docentes.

- Interpretar as dificuldades, necessidades e potencialidades do trabalho pedagógico dos docentes investigados.

Salientamos que muitos são os desafios que se impõem à educação superior, sendo este um campo que demanda investigações interdisciplinares, uma vez que esse nível de ensino configura-se como objeto de disputas, sobretudo na iniciativa privada, campo desta investigação.

Dividimos o trabalho em cinco capítulos. O primeiro procura discutir e guardar centralidade em relação à Educação Superior, apresentando seus aspectos gerais e, posteriormente, convergindo para as instituições do setor privado no Distrito Federal e para as políticas públicas da educação superior. O segundo capítulo trata do trabalho docente na educação superior, apontando as características da docência e a importância da formação docente. No terceiro capítulo, abordamos os saberes pedagógicos e a construção dos mesmos, refletindo sobre a prática docente e, finalmente, são tratados os saberes pedagógicos do bacharel docente. No quarto capítulo, relatamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa, descrevendo os procedimentos, os instrumentos e as dificuldades encontradas. No quinto e último capítulo, realizamos a análise e discussão das informações obtidas por intermédio dos instrumentos de investigação utilizados. Finalizamos o presente relatório com algumas considerações, destaques sobre as limitações, contribuições e possíveis desdobramentos da pesquisa para estudos futuros.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior no Brasil é emblemática na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dourado (2002, p. 246)

O crescente processo expansionista da educação superior brasileira, hoje, balizado por políticas que induzem à diversificação e à diferenciação institucional, tem apontado uma expansão predominante das instituições de educação superior privadas, surgindo assim, relações de luta e concorrência.

Nesse contexto, as políticas governamentais brasileiras incitam à segmentação na educação superior, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizando esse campo como serviço e, na maioria dos casos, restringem a educação superior à função do ensino.

1.1 Educação Superior – uma visão geral

Necessário se faz, antes de aprofundarmos a análise no âmbito de uma Instituição de Educação Superior Privada – IES, campo desta investigação, contextualizar a educação superior, a partir do surgimento da instituição universitária e das crises enfrentadas ao longo de sua história.

Conforme Castanho (2000), o surgimento da universidade ocorreu na Europa nos séculos XI e XII, tendo como marco histórico, entre as culturas cristã, árabe e judaica, a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, no início do século X. Surge nessa época, a primeira instituição de educação superior, a universidade de Bolonha, na Itália, fundada em

1088. A mais famosa dessa fase histórica, a universidade de Paris, foi estabelecida na segunda metade do século XII, entre 1150 e 1170, sucedendo-se posteriormente muitas outras instituições européias de educação superior. Nesse período, havia intensa mobilidade de pessoas pelas fronteiras dos países e uma grande excitação intelectual, resultante da confrontação entre a fé cristã e a ciência experimental.

É provável que o surgimento da universidade estivesse relacionado com o caráter universal, no entanto convém uma análise mais abrangente desse contexto. Utilizava-se antigamente a palavra *universitas* nas situações em que se procurava designar uma corporação, dando um sentido de unidade. Por sua vez, no dizer de Castanho e Castanho (2000), a universidade compunha-se de certo número de faculdades, que não designavam uma unidade administrativa, mas um ramo de estudos ou até mesmo de uma disciplina. Com o tempo, a faculdade deixou de ser a disciplina estudada e passou a ser entendida como a unidade onde se estudava a disciplina.

Castanho (2002) destaca algumas características da universidade, que são percebidas como balizas estruturais:

- o caráter público da universidade: a sua publicidade, oriunda de sua abertura, de sua natureza não discriminatória e de sua oposição ao mundo dos interesses privados;
- a criatividade: demonstrada pela busca de alternativas didáticas à monotonia das aulas expositivas;
- a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa: necessária à construção de novos conhecimentos;
- a intencionalidade: hoje também anunciada, no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expressando-se de um modo tripartite: o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho;
- interdisciplinaridade: – corpo teórico de saberes constituídos por outras ciências que servem de referencial para a análise da prática pedagógica.

Essas características se desdobram em outras, no processo de evolução da universidade e das demais instituições de educação superior. Além dessas características, a legitimidade da Universidade também é foco de estudo de outros autores. Nessa linha, Santos (2005) salienta que:

[...] há uma questão de hegemonia que deve ser resolvida, uma questão que, parecendo residual, é central, dela dependendo o modo como a universidade poderá lutar pela sua legitimidade: é a questão da definição da universidade. O grande problema da universidade neste domínio tem sido o fato de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX. Como elas foram adicionadas sem articulação lógica, o mercado do ensino superior pôde auto-designar o seu produto como universidade sem ter de assumir todas as funções desta, selecionando as que se lhe afiguraram fonte de lucro e concentrando-se nelas. (p. 64)

Para o autor, a definição do que seja a universidade é crucial para que a mesma possa ser protegida da concorrência predatória, e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulentas. Concordamos com as observações do autor, porém, é possível perceber que, na iniciativa privada, algumas instituições brasileiras de educação superior estão trabalhando com determinação para a obtenção desta qualificação. Outras tantas, porém, trabalham sem desenvolver pesquisa e extensão. Sabemos também que, várias instituições criam seus cursos sem condições de sustentarem academicamente os programas, restando a possibilidade de estabelecer parcerias com universidades privadas ou públicas, o que dificilmente ocorre.

Cunha (2004) ressalta que o estudo do processo de desenvolvimento da educação superior no Brasil é tarefa desafiadora, dada a complexidade nela implicada. Mesmo se nos detivermos na dimensão quantitativa, veremos que os números são alarmantes e que o crescimento não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes.

Nesse contexto, Santos (2005) faz referência à tríplice crise da universidade: a crise de hegemonia, de legitimidade e a crise institucional. A crise de hegemonia resultou das contradições entre as funções tradicionais da universidade: a produção do pensamento crítico e a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade em desempenhar a contento funções tão contraditórias, levou o Estado e os agentes econômicos a buscarem, fora da universidade, meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio da produção da pesquisa, a universidade entrou em uma crise de hegemonia.

A crise de legitimidade foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, face à contradição existente entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências sociais na reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

A crise institucional caracterizou-se pela contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a pressão para que esta autonomia fosse submetida aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Segundo Santos (2005), a crise institucional foi o elo mais fraco da universidade pública, uma vez que a autonomia científica e pedagógica se assentava na dependência financeira do Estado.

A crise estrutural da universidade ocorre no momento em que um modelo institucional não tem condições de seguir caminho, gerando um grande mal-estar nos agentes envolvidos, que clamam por uma solução radical, a saber: a substituição do modelo vigente por outro. Sendo assim, tudo leva a crer que a universidade vive hoje uma crise estrutural, uma crise de modelo.

Na visão de Veiga (2002), precisamos saber antes o que é a “não crise”, ou seja, o estado normal da universidade para diagnosticar se existe crise, para depois aventar alguma solução. Para a autora, se entendermos a criticidade e a criatividade como características principais da universidade e do núcleo da crise, podemos entender também, que nenhuma universidade pode viver sem crise. Ela ressalta a existência de duas crises na universidade, a crise conjuntural, que acompanha a vida da instituição permanentemente, e a crise estrutural que ocorre em tempos mais dilatados.

Ao analisar a universidade pública brasileira, Tavares (1998) ressalta que a mesma passou por sua última grande reforma no início da década de 70, levando em conta três aspectos principais: a organização dos programas de pós-graduação; sua reestruturação interna, com o fim da cátedra; e a introdução do tempo integral como regime preferencial de exercício da docência. Pode-se dizer que essa reforma representou um projeto bem-sucedido, na medida em que modernizou a arcaica estrutura vigente e elevou a pesquisa acadêmica a níveis bastante razoáveis em termos de Terceiro Mundo.

Na ótica desenvolvimentista dos governos militares da época, dava-se à universidade um papel bem definido, só possível de ser cumprido com um aumento progressivo da capacitação própria em ciência e tecnologia. Conseqüentemente, o Brasil tornou-se um dos poucos países não-desenvolvidos dotado de um sistema robusto de fomento à pós-graduação e

à pesquisa.

No início dos anos 90, já se sentia que esse modelo havia se esgotado, e que a universidade necessitava de uma nova reforma. No plano da reforma curricular, da adaptação dos currículos aos novos cenários sócio-econômicos, pode-se dizer que algo já havia sido feito, evidenciando-se, porém, problemas de natureza estrutural, institucional e político. As greves, ocorridas nas universidades federais, ao tempo que demonstraram que o sistema estava vivo, podiam ser entendidas também como um sinal claro da necessidade de reforma dessas instituições.

Segundo Santos (2005), entre os problemas situados na origem da crise da universidade que vêm contribuindo para a mutilação do sistema e o comprometimento de seu futuro, podem-se mencionar:

- os baixos salários, que ameaçam o patrimônio humano duramente construído ao longo de décadas de investimentos expressivos e que estão levando à progressiva evasão de seus melhores quadros;
- o grave problema das aposentadorias e da não-reposição dos quadros: estima-se que nas universidades federais existam milhares de vagas de docentes não preenchidas;
- a pressão pela terceirização de muitas atividades hoje exercidas pelas universidades públicas, hospitais, museus, bibliotecas, entre outros;
- a falta de uma sinalização clara do governo para o novo papel das universidades públicas.

Esses problemas levaram a instituição universitária a um patamar próximo da exaustão, produzindo nela uma série de desconfiças. Portanto, o pressuposto fundamental da reforma seria a definição clara da missão e do papel social da universidade pública brasileira. Isto implica a discussão franca sobre custos, avaliação de suas atividades, formas de financiamento dessas atividades e, finalmente, suas relações com a sociedade que a sustenta. Mas comporta, também, um debate sobre os propósitos do Estado cada vez mais explícito de desobrigar-se de seu financiamento.

No cerne do problema de financiamento do ensino superior está a questão de custo do aluno. Não se entrando no mérito de se tratar de custo ou investimento, o Estado tende a vê-lo de um modo, a sociedade, de outro. Tornou-se muito importante saber, com algum padrão de exatidão, quanto custa formar um profissional de nível superior no Brasil.

Quanto ao acesso à universidade, o Brasil está diante de um grande desafio para os próximos anos: carrear um número progressivamente maior de jovens para as universidades. Sem um amplo acesso à educação superior e, conseqüentemente, aos níveis de qualificação profissional que ele proporciona, devemos perguntar quais serão as chances de milhões de brasileiros que, de algum modo, terão que competir em um mercado internacionalizado e pragmático.

Para Santos (1998), a educação superior vive em constante avaliação praticada pela própria comunidade. Um professor que não ensina bem não forma bons alunos. A universidade é uma agência de aprendizado, de educação posta à prova pública. É fundamental que o estudante saia da universidade com o máximo de aprendizado possível, pois tem enormes responsabilidades na formação das gerações. A crise da universidade torna-se mais aguda no interior da universidade pública, na medida em que a comunidade acadêmica em geral não consegue detectar claramente a existência de uma política explícita do governo federal para o ensino superior. O autor destaca que existem projetos conflitantes entre si para a educação superior em nível mundial: a visão do Banco Mundial e a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Para o Banco Mundial, a constatação de que os recursos públicos se tornam cada vez mais escassos, face às novas demandas do ensino superior, permite engendrar sua proposta de maior distanciamento dos recursos públicos para o financiamento destas instituições. Mesmo não desenvolvendo ações na área educacional, o Banco Mundial exerce uma grande influência sobre as políticas educacionais em todo o mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento como o Brasil. Ressaltando que a perspectiva é essencialmente econômica e extremamente reducionista, típica de uma agência de empréstimos financeiros, apesar de expressar, na verdade, tendências políticas públicas em diversas partes do mundo.

A esse respeito, Jacob (2006) traz uma importante contribuição ao analisar a tese defendida pelo Banco Mundial de que a crise da educação brasileira deriva do modelo de universidade de pesquisa, considerado por ele excessivamente unificado e caro. Nesse

sentido, para o autor, a defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão é inviável, teórica e financeiramente. Daí a necessidade de estabelecer a dualidade institucional: universidade de pesquisa e universidade de ensino. Outra proposta do Banco Mundial para a reforma na educação superior refere-se à redução dos gastos e à defesa da diversificação das fontes de financiamento, como se evidencia no relatório:

[...] maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma do ensino superior público; especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente [...] A experiência demonstra que, se quer que as instituições estatais melhorem sua qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de mobilizar mais recursos privados para o ensino superior em instituições estatais [...] de várias maneiras: mediante a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de recursos de ex-alunos; utilização de fontes externas; realização de outras atividades que gerem receitas (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44 e 69).

De acordo com Santos (1998), o Banco Mundial considera que, no momento em que a educação superior se torna uma demanda de massa, seu financiamento público não seria mais possível e até teria se tornado improdutivo por seus efeitos sobre a qualidade do ensino e da pesquisa. Em consequência, surgem as recomendações para maiores investimentos privados na universidade, como meio de ampliar a oferta de ensino superior sem aumentar as despesas públicas. Está aí contido o estímulo ao ensino pago e a outras taxas a serem cobradas.

Conforme aponta o autor, apesar dessas recomendações, o Banco Mundial reconhece que o Estado deverá, ainda por algum tempo, permanecer como a principal fonte de financiamento na maioria dos sistemas universitários. Para o Banco, os objetivos dessas propostas de reforma são: redefinir o papel dos governos no ensino superior; criar indicativos e instrumentos baseados no mercado para assegurar a implementação de políticas; promover a autonomia e a responsabilização dos estabelecimentos de ensino.

Santos (1998) destaca ainda que, para a UNESCO, a educação superior é considerada um bem público, e mesmo havendo a necessidade de diversificação das fontes de financiamento, a manutenção da universidade pelo Estado continua sendo essencial.

As questões levantadas permeiam a real situação das universidades. No entanto, no universo da educação superior precisamos consolidar especificidades das instituições/organizações privadas, visto possuírem uma gama de características próprias. A forte orientação profissionalizante na educação superior vem provocando, nos últimos anos, o surgimento de um cenário formativo complementar, quase sempre ligado ao exercício de uma profissão, tornando, assim, a orientação para o mercado de trabalho, campo fértil para as

instituições de educação superior privadas¹.

No Brasil, na primeira metade dos anos 90, o debate na educação superior se diversificou, destacando-se questões como, por exemplo, modernização, redes de pesquisa e informação, ou seja, formas não tradicionais de educação superior, avaliação, cooperação (internacional, regional e institucional), universidades e institutos de educação superior, estudos de graduação e novas tecnologias educacionais.

Ancorada em contextos sociais diversos, a educação superior brasileira possui vários cenários que expressam sua pluralidade, tanto do ponto de vista da natureza, quanto da dependência administrativa das instituições que a compõem. Tal realidade demanda estudos que tratem esse grau de educação em sua heterogeneidade, visando questionar o discurso de sua pretensa homogeneidade. Esta questão tem sido analisada sob diferentes perspectivas, convergindo para a crítica à abordagem ideologizada, que insiste em tomar a universidade brasileira como referência para tratar um complexo sistema de educação, a despeito de uma ampla diversidade institucional.

No que se refere ao reconhecimento da relevância da educação superior, para a dinâmica do projeto político nacional, tem sido observado, dentre outros motivos, o considerável aumento da produção científica, que se verificou na década passada, sobre esse nível de educação. Os estudos de Morosini e Sguissardi (1998), por exemplo, procuraram identificar a produção acadêmica sobre a educação superior brasileira ocorrida entre 1968 e 1995, analisando um total de 4.546 documentos produzidos no período – artigos, resumos, notícias, dispositivos legais/atos normativos, notas, resenhas, editoriais, depoimentos, relatórios, séries documentais e apresentações. Entretanto o exame mais detalhado revela que, dentre os temas abordados pela literatura acadêmica, a educação superior privada, campo deste estudo, carece de investigações mais pontuais.

1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) define, em seu artigo 20, as instituições de ensino privado em quatro categorias: **comunitárias** (mantidas por grupos de pessoas físicas ou por mais de uma pessoa jurídica com representantes da comunidade, inclusive cooperativas de professores e alunos – Inciso II); **confessionais** (podendo atender à orientação confessional ou ideológica de caráter específico – Inciso III); **filantrópicas** (ligadas a alguma causa humanitária – Inciso IV); e **particulares** em sentido estrito (instituídas e mantidas pela iniciativa privada e que não apresentam as características das anteriores – Inciso I).

1.2 Políticas Públicas da Educação Superior

As políticas de educação superior no Brasil, nos anos 90, foram balizadas por mudanças, em especial, as de ordem jurídico-institucional. A aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passos decisivos nessas mudanças.

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio da reforma do Estado que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, em particular, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações, na arena educacional, expressam-se no processo que resultou na aprovação da LDB.

O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional que reformaram, por dentro, a educação superior no Brasil. A LDB estabeleceu, ainda, nas disposições transitórias (art. 97, parágrafo 1º) que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), indicando diretrizes e metas à educação.

A proposta do PNE do Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, foi reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior; a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino; aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, com ênfase no papel da educação a distância.

Segundo Dias Sobrinho (2004), não há como entender as transformações da educação superior, nos últimos anos, sem levar em conta as práticas de avaliação. Para o autor, existe forte disputa entre concepções de educação superior que também carregam contradições muito importantes nas concepções e nas práticas de avaliação. Isso pelo reconhecimento de que a avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e, por conseqüência, na sociedade. Dessa forma, a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e

desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados.

Na visão de Dias Sobrinho (2004), existem dois documentos importantes sobre o ensino superior, lançados em nível internacional. O primeiro, do Banco Mundial, publicado em 1994, com o título “Educação Superior: aprender com a experiência”. O Segundo lançado pela UNESCO, com uma versão provisória publicada em 1993 e a versão final lançada em Paris em fevereiro de 1995, sob a denominação “Documento de política para a mudança e o desenvolvimento da educação superior”. Ambos os documentos tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro, e as questões neles colocadas continuam, hoje, passados treze anos, a ser objeto de discussões nos fóruns internacionais consagrados a este nível da educação.

Depreende-se, pelo segundo documento de políticas da UNESCO (1995), que a educação superior não é um investimento financeiro, mas um investimento social que terá um impacto sobre a vida do indivíduo, destacando-se o mais importante: isso implicará um investimento social em longo prazo no que diz respeito à coesão social e ao desenvolvimento cultural. O documento destaca, em linhas gerais, que:

- a educação superior é um dos elementos-chave para se colocar em movimento processos mais amplos que são necessários para se lidar com os desafios do mundo moderno;
- a educação superior e outras instituições e organizações científicas e profissionais, por meio de suas funções educativas, representam um fator necessário no desenvolvimento e na implantação das estratégias e políticas de desenvolvimento;
- é necessária uma nova visão da educação superior que combine a demanda da universalidade da educação superior com as exigências e expectativas da sociedade na qual exerce suas funções, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de se prestar contas à sociedade.

Dourado (2002) analisa a reforma do Estado, em 1995, conduzida pelo governo Fernando Henrique Cardoso e as políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. O teórico destaca que a defesa ideológica dessa reforma efetivou-se por meio do discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização.

Aliadas a essas premissas, advogaram-se mudanças nas formas de organização e gestão do Estado por intermédio de uma administração pública gerencial que balizasse setores do Estado moderno, como o núcleo estratégico, as atividades exclusivas de Estado, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Tais alterações provocaram mudanças substantivas na educação superior, que ao transformar direitos em bens, subjugou a educação ao poder de compra dos usuários, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis e interesses do mercado. No campo educacional, tais acontecimentos se expressaram no processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil e incorporando, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional que reformaram a educação superior no Brasil.

A LDB reservou à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos.

1.3 Instituições de Educação Superior: o setor privado

Segundo Sousa (2006), a educação privada, no Brasil, tem suas origens na última década do século XIX, quando a Constituição da República promulgada em 1891, estabeleceu a descentralização desse nível de educação, até então mantido com exclusividade pelo poder central. Ressalta ainda que, a mesma Constituição fixou, para os governos estaduais, a responsabilidade em relação à educação superior, permitindo a instalação de instituições privadas para ministrarem cursos neste nível de educação. Dessa forma, o referido dispositivo constitucional abriu a possibilidade para o setor privado entrar na educação superior, propiciando a criação de instituições por segmentos confessionais católicos, ou pelas elites que visavam à instalação de escolas superiores em seus respectivos estados. O autor destaca que a consolidação do setor privado na educação superior brasileira ocorreu no período entre 1933 a 1960, o qual se caracterizou pela estabilidade no crescimento de sua participação no número das matrículas.

Encontramos, também, uma grande contribuição nos estudos de Jacob (2006),

apontando que a precária delimitação entre as esferas do público e do privado na relação entre Estado e sociedade civil se desdobrou nas políticas educacionais e desvelou o caráter ideologicamente privado assumido pelo Estado Brasileiro ao longo da história da educação superior. Segundo o autor, foram os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Lula da Silva (2003-2006) que, efetivamente, reformaram a educação superior brasileira por meio da edição de uma série de instrumentos normativos², sob a orientação dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Ainda na visão do mesmo autor, na educação superior brasileira, o processo de privatização se expressa por meio de dois grandes movimentos:

- a) expansão das instituições privadas pela liberalização dos serviços educacionais: isenções tributárias; isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas; isenção do salário educação; bolsa de estudo para alunos carentes, via programa do Crédito Educativo, hoje transformado no Financiamento Estudantil – FIES; empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social – BNDES; o Programa Universidade para todos – PROUNI, entre outros estímulos;
- b) privatização das instituições públicas pela utilização de diferentes mecanismos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verba para infra-estrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outros.

Sobre a expansão do setor privado, os dados do INEP são reveladores da política desenvolvida pelos governos Fernando Henrique e Lula da Silva. Ao analisarmos os dados oficiais sobre o ensino superior brasileiro, observamos que há predominância do setor privado, tanto em relação ao número de alunos atendidos, como ao número de cursos de graduação.

2 Dentre os diversos instrumentos normativos que configuraram a reforma privatista da educação superior brasileira estão os Decretos presidenciais: n.º 2.207, de 15/04/97; n.º 2.306 de 19/08/97 e n.º 3.860, de 9/7/2001 que regulamentaram as atribuições das instituições de ensino superior privadas de ensino.

Ao estudar a restrição do público e o estímulo à iniciativa privada na educação superior brasileira, Sousa (2006) destaca que esta se configura como objeto de disputa, dificultando dados conceituais a respeito. Para o autor, os pesquisadores têm buscado em várias Ciências Sociais e Humanas – Sociologia, Ciência, Política, História, Pedagogia, Economia e Administração – importantes contribuições para orientar os estudos em torno das questões geradas em seu interior. Esse esforço interdisciplinar vem apresentando possibilidades de criação de núcleos de discussão sobre a educação superior.

No caso brasileiro, percebemos que o sistema de educação superior é bastante heterogêneo, sendo possível identificar segmentos institucionais diversos, dotados de características distintas e peculiares tanto na educação pública quanto na privada. Particularmente no que se refere ao setor privado no Brasil, uma instituição pode diferenciar-se de outra – também particular – sob diversos aspectos formais. Quanto à natureza institucional, pode ser universidade, centro universitário, faculdades integradas ou estabelecimento isolado e, do ponto de vista da constituição jurídica de sua mantenedora, classifica-se como fundação, associação civil ou sociedade civil de direito privado. Além disso, pode distinguir-se como entidade de fins lucrativos ou não. Outro critério de diferenciação dessas instituições refere-se à organização acadêmica, cursos ofertados, graduação, pós-graduação, existência ou não de atividades de pesquisas e extensão e titulação docente. (SAMPAIO, 2000)

A esse respeito, Pinto (2004) ressalta uma outra característica que surge no padrão de organização dessas instituições, também como decorrência da concentração de capital no setor – é o surgimento de mega-instituições, bem como o oferecimento de cursos fora da sede. Assim, segundo dados do INEP (2003), considerando as dez maiores IES do país, seis são privadas, inclusive as duas maiores (Universidade Paulista – UNIP e Estácio de Sá). A UNIP, a maior delas, contava 88 mil alunos de graduação em 2002, já estava presente, no mesmo ano, em quatro estados da Federação (São Paulo, Amazonas, Distrito Federal e Goiás). Essas dez instituições respondem por 13% do total de matrículas brasileiras na educação superior.

Quanto ao processo expansionista da educação superior privada – ocorrido mais fortemente no final da década de 60 e início dos anos 70 do século passado, concordamos com Sousa (2006) quando diz que – é preciso considerar que as instituições dessa natureza orientam a criação dos seus cursos, observando, primeiramente, não as necessidades da sociedade e, sim, o “cálculo empresarial do custo”. Apesar de não se ter nessa prática uma realidade absoluta.

No atual cenário brasileiro, verifica-se que as IES privadas assumem a tendência de conceber suas propostas, em grande parte, segundo a lógica da concorrência do mercado. Sob esse ângulo, disputam “alunos-clientes” que possuam perfis diferenciados e uma demanda igualmente diversificada. Nesse sentido, na visão de Sousa (2006), o mercado assume, no seguimento privado, um peso relevante, o qual é considerado no planejamento dos seus serviços, produtos e marcas construídas. Não obstante, na visão do autor, é preciso levar em conta que o mercado não se mostra suficientemente capaz de controlar a qualidade da educação oferecida.

1.4 Educação Superior Privada no Distrito Federal

Tentando buscar referências que caracterizassem o campo da educação superior privada no DF, encontramos no trabalho de Sousa (2003) – Tese de Doutorado, o mapeamento e análise da expansão da educação superior privada no Distrito Federal. Na impossibilidade de outras referências, pautaremos o estudo desse espaço no referido autor. Este, ao analisar a dinâmica da educação superior privada no Distrito Federal, destaca a expansão desse segmento ocorrida entre os anos de 1995 a 2001. Investiga as causas de tal expansão e como as instituições de educação superior vêm construindo, ou desejando construir uma marca própria distintiva das demais instituições concorrentes.

De acordo com os relatos colhidos na pesquisa realizada por Sousa (2003), são cinco as causas que, em ordem decrescente, justificam a recente expansão do ensino superior privado no Distrito Federal:

- a demanda existente e que não vinha sendo atendida pela única instituição pública e os estabelecimentos privados criados no período entre 1968 e 1993;
- o estímulo apresentado pela política educacional definida na década passada, para esse nível de ensino;
- a rentabilidade atribuída ao segmento privado na educação superior;
- o interesse de alguns proprietários de escolas de educação básica em aproveitar a estrutura que seus estabelecimentos já possuíam;
- o nível de renda da população local, considerado elevado em relação ao de outras unidades federativas.

As instituições mais novas justificaram a recente expansão do ensino superior privado

do DF como alternativa encontrada pelo governo para atender a uma clientela que trabalha e não tem condições e tempo para se preparar para o ingresso nas duas instituições públicas locais. Por outro lado, instalou-se a compreensão de que os critérios definidos, na década passada, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, para autorizar a criação de novas Instituições de Educação Superior – IES, assumiram um caráter menos rigoroso do que aqueles exigidos para autorizar suas respectivas escolas.

Podemos destacar, como relevantes, os estudos realizados por Martins (1997)³, que serviram de base aos estudos de Sousa (2003), no que se refere à expansão da educação superior no DF. No referido estudo, o autor apontou os três principais motivos para a instalação da rede de educação superior privada em Brasília. O primeiro deles refere-se ao significativo crescimento populacional verificado no período de 1973 a 1993, visto que, em 1970, a população do DF era de 537.146 habitantes e, em 1992, esse total chegou a 1.596.274. Também contribuiu para explicar a instalação dessas primeiras instituições de educação superior o fato de Brasília estar voltada para o setor terciário, uma vez que 85% da população economicamente ativa se concentravam nesse setor em 1989. O terceiro motivo diz respeito ao lento ritmo de crescimento da única universidade pública existente na época que, apesar dos esforços empreendidos, não estava conseguindo responder satisfatoriamente às demandas sociais apresentadas (principalmente em nível de graduação). É importante destacar que a implementação do ensino noturno na referida instituição se deu somente no final da década de 80.

Até 1993, o DF contava com quatorze instituições voltadas para o ensino superior: uma pública (Universidade de Brasília) e treze vinculadas à esfera privada (três faculdades integradas e dez estabelecimentos isolados). A única instituição pública de educação superior, então existente, foi criada em 1962 e as duas primeiras de natureza privada, em 1968. Uma delas transformou-se no primeiro centro universitário da região Centro-Oeste, por meio do Parecer CNE/CES 102/99, aprovado em 29.01.99, ocasião em que ofertava treze cursos, distribuídos em cinco faculdades.

Das IES privadas locais criadas no período de 1968-1993, doze mantiveram-se concentradas em Brasília, fazendo com que grande parte da população tivesse que se deslocar das outras regiões do DF para realizar os cursos oferecidos por elas. Em geral, mostrou-se lento o ritmo de crescimento do número de estabelecimentos que compunham a rede superior

3 MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior privado no Distrito Federal. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nov. 1997.

privada local no referido período, uma vez que dois foram criados no final da década de 60; três, na década de 70; cinco, nos anos 80; e três, no início da década passada.

O estudo realizado por Martins (1997) chegou às seguintes conclusões:

- a função principal da educação superior no DF, no período 1973-1993, foi o atendimento à demanda crescente dos diplomas de nível superior;
- os estabelecimentos particulares não buscaram a atividade de pesquisa como elemento definidor de sua vocação institucional;
- a clientela recrutada pelas instituições pesquisadas mostrava-se preocupada prioritariamente em buscar (re)inserir-se no mercado de trabalho por meio da posse de títulos acadêmicos;
- as duas instituições privadas primeiramente criadas na Capital Federal tiveram sua constituição assegurada por atores que mantinham certa proximidade com o campo do poder político vigente;
- uma terceira instituição – Universidade Católica de Brasília – contrariando a lógica empresarial, vinha procurando elaborar um discurso e uma prática visando credenciar-se como instituição de ensino superior privada preocupada com a elaboração de um projeto acadêmico-pedagógico.

O mesmo estudo concluiu, ainda, que ao longo de sua trajetória, as IES privadas do DF foram responsáveis pela formação da maior parte dos seus docentes, uma vez que 67% deles tinham estudado em estabelecimentos nos quais trabalhavam na época da pesquisa.

Os estudos de Sousa (2003) referentes ao segmento privado do DF, período compreendido entre 1995 e 2001, apontam para um crescimento de 52 (cinquenta e dois) estabelecimentos de ensino superior, sendo apenas um de natureza pública, ligado a uma secretaria de governo.

No âmbito do mesmo segmento, ou seja, da esfera privada, as 51 (cinquenta e uma) novas IES representaram um aumento da ordem de 292% em relação ao número de escolas dessa natureza instaladas entre 1968-1993. A criação dessas instituições foi mais acentuada nos anos de 1998, 1999 e 2001, correspondendo a 80% do total de estabelecimentos que

compõem o segmento privado no período considerado.

O recente crescimento da educação superior brasileira e a permanência de uma considerável demanda ainda existente levaram alguns pesquisadores, como, por exemplo, Schwartzman (1996) a defenderem a tese de que o governo federal deveria assumir uma posição mais liberal em relação às demandas por educação superior. Ao analisar essa questão, Sousa apóia-se em três argumentos, apontados por ele como suposições discutíveis em relação à oferta de cursos superiores no país, considerando-se a dinâmica público e privado:

Primeiro, não há evidência sistemática de que a qualidade do ensino privado seja tão inferior à do público; segundo, há muitas evidências de que o Ministério da Educação não tem, nem terá no futuro próximo, instrumentos adequados para controlar a qualidade dos cursos privados que autoriza, ou dos cursos criados de forma autônoma pelas universidades públicas ou privadas. Terceiro, por detrás da questão da “qualidade” existe, muitas vezes, preconceitos contra formas não acadêmicas e não tradicionais de ensino, que podem atender ao adicionar competências e conhecimentos a pessoas que não teriam acesso ao ensino superior convencional. (Sousa, 2006, p. 28)

O autor levanta dúvidas quanto à afirmação categórica de que a qualidade da educação superior privada seja inferior a da educação pública, para ele faltam evidências, até mesmo, pela falta de instrumentos avaliativos dessa qualidade. Outro aspecto abordado diz respeito às formas não tradicionais de ensino, resultante dos processos de transformação em curso na sociedade contemporânea.

Diante da expansão pela qual vêm passando o ensino superior local, novas questões têm aparecido, dentre elas, merecem reflexão as formas como as instituições buscam ajustar-se, tanto à política definida pelo MEC, quanto às demandas sociais e à concorrência que estabelecem entre si. Podem-se destacar, a título de ilustração, algumas situações, como por exemplo, os convênios firmados por alguns desses estabelecimentos com universidades federais, visando à capacitação de parte de seus docentes e à oferta de cursos seqüenciais⁴.

Outro aspecto relevante nos estudos de Sousa, refere-se às principais motivações para a criação das IES privadas locais: a primeira refere-se à existência de uma expressiva demanda pela educação superior no DF; a segunda, ao fato de as instituições instaladas no período de 1962 a 1993 terem se concentrado no Plano Piloto⁵, em detrimento de uma

4 O Parecer 670 procurou distinguir os cursos seqüenciais como uma modalidade à parte dos demais cursos de ensino superior, uma vez que os cursos de graduação requerem formação mais longa. [...] Ambos, seqüenciais e de graduação, são pós-médios e de nível superior.

5 O Plano Piloto corresponde ao traçado geral da Região Administrativa de Brasília, sendo formado pelas Asas Sul e Norte, áreas centrais da cidade.

clientela residente nas demais Regiões Administrativas.

No contexto descrito da educação superior brasileira no Distrito Federal, atuam docentes em grande diversidade de formação, carga horária e condições de trabalho. A esse respeito, o próximo capítulo abordará as questões do trabalho docente na educação superior.

CAPÍTULO II

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Freitas (2005, p.100)

Promover a aprendizagem dos alunos deve ser o compromisso primeiro dos docentes. É preciso criar condições para que os alunos se desenvolvam. Apontar perspectivas não é suficiente, pois as ações docentes devem estar impregnadas de objetividade e compromisso.

A responsabilidade dos alunos, enquanto sujeitos da sua própria formação, se materializa no momento em que estes se mostrarem motivados, disciplinados e, sobretudo, curiosos para aprender. A curiosidade como inquietação indagadora cria, entre alunos e professores, um compromisso mútuo e o benefício do conhecimento.

Nesse contexto, parece necessário compreender que a ação fundamental dos docentes da educação superior não se vincula apenas à disciplina com a qual trabalham, mas ao compromisso com a formação. Para tanto, a educação continuada dos professores constitui-se em uma contribuição essencial para a boa qualidade do processo educativo. O importante não é apenas dominar bem os conteúdos, mas compreender como são organizados e integrados a um conjunto significativo de conhecimentos já existentes e por serem construídos.

Embora na educação superior, em especial nos bacharelados, pareça predominar a visão de que a docência esteja pautada na reprodução de conteúdos, não há dúvidas, estamos diante da necessidade de uma expressiva mudança, seja das características da dedicação dos professores ao seu trabalho, seja das exigências impostas a eles pelas instituições de educação. Na visão de Zabalza (2004), as funções formativas convencionais, que significam ter um bom conhecimento sobre a matéria e saber explicá-las, foram se tornando, com o passar do tempo, mais complexas e desafiadoras.

2.1 Administradores de Empresa docentes

No início dos anos 90, no Brasil, com a expansão da educação superior, muitas portas foram abertas para novos campos de atuação profissional em diversas áreas, inclusive para os profissionais graduados em Administração de Empresas, que optaram pelo exercício da docência. Vários administradores trilharam esse caminho, a maioria o fez por parecer mais fácil para obtenção de emprego do que propriamente por sua deliberada escolha profissional.

Em consequência, surge a demanda para expressivo contingente de administradores assumir a responsabilidade docente de formação de futuros profissionais nessa área, muitos ainda em início de suas atividades profissionais, portanto, sem o necessário cabedal de experiência, e poucos portadores de títulos de pós-graduação, sem sequer terem vivenciado maiores experiências nas atividades docentes. Pimenta e Anastasiou tecem uma análise crítica a esse respeito, como registramos a seguir:

[...] profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas etc.) adentram o campo da docência superior como decorrência natural dessas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, na maioria das vezes não se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”, dormem profissionais e acordam professores! (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104)

Diante desse cenário, faz-se necessário compreender que a educação superior é caracterizada por um processo contínuo de investigação, de construção científica, de conhecimento e de formação de um pensamento crítico. Logo, se os profissionais de Administração de Empresas tornam-se professores, antes de adquirirem uma maturidade profissional e experencial na docência que lhes permita formar uma visão clara e sistêmica das atividades de administrador, ou mesmo, antes de compreenderem as dimensões dos vários saberes docentes, seria o caso de indagarmos: como esses profissionais poderão, competentemente, disseminar nos alunos a capacidade para desenvolver um senso crítico e inovador capaz de despertá-los para a compreensão da necessidade de uma atitude de investigação, de produção e difusão do conhecimento?

Essa questão, a rigor, representa uma preocupação generalizada entre pesquisadores e demais estudiosos, a exemplo de Nóvoa, ao ressaltar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnica), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, P. 25)

Por outro lado, o profissional administrador, ao tornar-se professor “por via das circunstâncias” e, nem sempre, por opção ou escolha própria, precisa ser “transformado em docente”. Ele precisa perceber a dimensão de suas responsabilidades, bem como necessita demonstrar apreço e comprometimento pela construção do conhecimento do alunado, acompanhando e ajudando na superação de cada dificuldade do processo de formação, de modo que o aluno possa se tornar autônomo, reconhecendo e investindo em suas próprias potencialidades. Entretanto esse processo não ocorre naturalmente. Para sua efetivação, faz-se necessário um processo de intervenção por parte da instituição de Ensino que, muitas vezes não colabora nesse sentido, assumindo, de fato, essa responsabilidade que também lhe diz respeito.

A propósito dessa questão, ao relatarem sobre a profissão e atuação docente, Pimenta e Anastasiou argumentam que:

No entanto, em se tratando do professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional não atentem para isso (2002, p. 106).

Desse modo, deixando esses profissionais à mercê de sua própria atuação, sem uma base pedagógica orientadora, mais difícil será para eles perceberem que o processo de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente relacionado com seu próprio processo de aprender a ensinar.

Em uma perspectiva mais global, Pimenta (2005), ao analisar o trabalho docente e a questão da identidade, levanta a seguinte questão: O que entendemos por construir a identidade? A identidade para a autora não é um dado imutável e nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão docente, como as demais existentes, emerge em dado contexto e momento históricos, como

respostas às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras não chegaram a desaparecer, mas se transformaram adquirindo novas características para responderem a novas demandas sociais. Este é o caso da profissão docente. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão docente, diante das realidades sociais, que se conquistam os referenciais para modificá-la.

No campo da concepção integradora, a pedagogia universitária envolve além da concepção de didática, o docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho. Nessa perspectiva, a UNESCO destacou a importância do professor para o processo ensino-aprendizagem e estabeleceu como eixos norteadores da educação no século XXI: aprender a conhecer (cultura geral que possibilita a inserção em um universo em transformação e a ampliação de possibilidades); aprender a fazer (desenvolvimento da formação profissional); aprender a conviver (uma educação aberta ao diálogo e ao compartilhamento de idéias e vivências comuns); e aprender a ser (comportamento justo e responsável) (INEP, 2006).

Entendemos que os eixos norteadores apontados pela UNESCO guardam estreita relação com o trabalho docente na educação superior, uma vez que o exercício da docência, nesse nível de ensino, requer também uma perspectiva integradora, que propicia aos alunos uma atuação efetiva e adequada ao processo de transformação da sociedade. Tal perspectiva, porém, não encontra consonância no trabalho dos bacharéis docentes, porque os mesmos não possuem formação para docência, o que torna ainda mais fragilizada sua atuação na educação superior.

Para Imbernón (2004), a docência caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo das disciplinas, a exemplo de outras profissões. Possuir o conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. Mas docência não está associada à mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou à transformação dos saberes do aluno em um conhecimento acadêmico. A docência exerce outras funções: desencadear motivação, participação, interação de grupos e relações entre estruturas sociais com a comunidade, lutar contra a exclusão social, o que requer formação inicial e, sobretudo, continuada.

É possível perceber que a prática docente cumpre funções que lhes são dadas pela

sociedade, que por sua vez constitui-se de classes sociais com interesses antagônicos. Assim, tal prática tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da educação.

Sabemos que o trabalho docente tem sido exercido por professores com diferentes formações e de diferentes áreas profissionais, o que pode deixar lacunas pedagógicas, principalmente entre professores bacharéis. Atualmente, uma boa parte desses bacharéis, provavelmente a maioria, baseia sua atuação em prescrições pedagógicas incorporadas quando de sua passagem pelos bancos escolares. Por outro lado, há docentes interessados em um trabalho mais conseqüente, capaz de perceber o sentido mais amplo de sua atividade e da necessidade de formação pedagógica.

Essa necessidade de formação é confirmada por Demo (2004) quando ressalta a crescente expectativa sobre as oportunidades de aprendizagem neste novo milênio, já que a sociedade pressiona por ofertas sistemáticas de aprendizagem ao longo da vida, muito além do que chamamos “educação formal”, restrita aos anos previstos, em parte obrigatórios, de frequência às instituições regulares de educação.

Pimenta (2005) levanta outra questão, ao analisar a docência na educação superior: De que modo os professores da educação superior se identificam profissionalmente? Quando exercem a docência na educação superior simultaneamente a outras atividades profissionais, geralmente os professores se identificam como professor universitário, o que indica clara valorização social do título de professor. Porém, o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos docentes da educação básica, menos valorizados.

Compartilhando com Pimenta, Zabalza (2004), ao discorrer sobre a dimensão profissional do docente universitário, questiona se a docência na educação superior seria de fato uma profissão ou um trabalho exercido pelos professores que atuam nesse espaço. Procura identificar qual o eixo em torno do qual é constituída a identidade profissional, pois, na visão do autor, a docência na educação superior é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional.

É freqüente a identificação como professor universitário, na medida em que seja sinal de maior status social. Porém muitos professores autodefinem-se mais sob o âmbito científico, apresentando-se como matemáticos, administradores, engenheiros, médicos e

outros títulos acadêmicos.

Outro aspecto importante da docência é levantado por Tardif (2005)⁶ e diz respeito aos seus fins. Todo trabalho humano possui fins que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou nascerem durante a ação. Ao defender essa idéia, cita Marx: “O próprio do trabalho humano – o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor – é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo. O mesmo serve para o ensino.” (2005, p. 195)

Quanto aos fins da docência, é preciso pensar em um horizonte que seja possível, para isso, são necessários instrumentos que viabilizem as intervenções pedagógicas no interior da sala de aula, importante espaço de concretização do ato educativo e dos objetivos da educação. Dessa forma, o que se pretende alcançar supõe definir todo um processo, mas fundamentalmente – o que (conteúdo), o como (metodologia), com que qualidade (avaliação) ensinar.

Traçar objetivos pensando apenas em resultados é procedimento ineficiente, porque os meios (atividades) importam na mesma medida que os fins (resultados). Meios ineptos fazem fracassar qualquer projeto, por melhores que sejam os fins visados. Na outra ponta, estabelecer objetivos com base em atividades significa exatamente o desvio oposto: valorizar os meios sem configurá-los aos fins [...] Entre os dois há o caminho dos conteúdos, que [...] é isoladamente ineficiente. (CASTANHO e CASTANHO, 2000, p. 68-69)

Compartilhamos das considerações apontadas pelos autores no que se refere ao grau de importância atribuído a cada componente do processo pedagógico (conteúdo, metodologia e avaliação) e à necessidade de uma atuação conjunta desses componentes, sem os quais não se efetiva o processo educacional.

Contribuindo com essa questão, Veiga (2004) ressalta que a atuação do professor não é a atuação do físico, do biólogo, do psicólogo, nem do sociólogo. É a atuação de um

6 Tardif abordou na referida obra a questão da docência e seus saberes tomando o espaço de atuação não voltado para a educação superior, contudo os princípios e análises que desenvolve permitem que associemos ao foco da presente pesquisa.

profissional que usa conhecimentos específicos para a intervenção própria do ato de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Em uma perspectiva mais ampla, Castanho (2000), ao objetivar a análise dos artigos 2º e 43º da LDB 9.394/1996, sustenta que as finalidades da educação superior estão anunciadas no artigo 2º, as quais se expressam de um modo tripartite: o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e a “qualificação para o trabalho”.

Percebemos nesse enfoque, o professor como figura estratégica no processo educativo. Ser, hoje, profissional da educação significa saber renovar, reconstruir, refazer-se profissionalmente. Isto não invalida o desafio do domínio de conteúdos, mas como esses se desatualizam rapidamente no confronto de uma realidade em constantes mudanças, é fundamental saber então revê-los, atualizá-los e criticá-los para reconstruí-los.

Assim, sobre o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário da educação superior está passando, em razão das mudanças no mundo contemporâneo. Entre as mais significativas transformações, nota-se que:

- de um bem cultural, a educação superior passou a ser um bem econômico;
- de um espaço reservado a poucos, tornou-se ampliado e aspirado por um maior número de pessoas;
- de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade e, ainda,
- transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico do país, submetendo-se a iguais leis políticas e econômicas; é partícipe das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico e cultural que afetam as demais instituições sociais.

A docência na educação superior caracteriza-se também por intermédio de suas múltiplas dimensões. No que se refere à dimensão humana do trabalho docente, Moretto e Mansur (2000) ressaltam que a sala de aula se caracteriza por envolver um grupo dotado de toda a complexidade do grupo social. O ensino, para os autores, é um processo pessoal e interativo, um intercâmbio entre professores e alunos, cuja intenção é modificar a maneira

como uma pessoa se comporta. A modificação pretendida é sempre a aprendizagem, a mudança de comportamento.

Para os autores, ensinar e aprender envolvem comportamentos intimamente relacionados nos quais as ações de um provocam ou desencadeiam as do outro. Professor e aluno afetam-se mutuamente. Nessa perspectiva, entendemos que o docente, como dinamizador do processo educativo deve atentar para as contribuições apresentadas pelos alunos, intervindo nos momentos em que sua participação é requerida ou oportuna.

Aluno e professor vão para a sala de aula com uma bagagem própria, ou seja, cada um traz consigo uma história pessoal, valores, interesses, necessidades, dificuldades. Essa riqueza precisa ser mais bem aproveitada e potencializada na medida em que as contribuições pessoais se integrem aos objetivos educacionais. O professor é o desencadeador desse processo interpessoal, estimulando situações com perguntas, respostas, levantando e estimulando a construção de problemas, criando espaços de solução, expondo e discutindo conteúdos que sejam relevantes para o aluno. Ele é o mediador entre o sujeito (aluno) e o conhecimento a ser trabalhado.

Nesse contexto, na hipótese do conteúdo trabalhado com os alunos ser pouco integrado às futuras atividades, o “clima” das aulas, as conversas informais, as horas tristes ou alegres compartilhadas, os valores veiculados durante este convívio, certamente serão lembrados por muitos e muitos anos, ou por toda a vida de ambos. E mais que tudo, ficará a marca da construção participativa, do desenvolvimento de capacidades que certamente não serão esquecidas, porque foram apropriadas e aprofundadas pelos envolvidos.

2.2 Formação de Docentes para e na Educação Superior

A formação de docentes para a educação superior reveste-se de grande importância, visto tratar-se de um processo educativo que não pode prescindir de profissionais da e na educação. Esse tópico coloca como objeto de considerações o tratamento destinado à formação de profissionais, mais especificamente aqueles que possuem formação inicial para a docência. Trata-se de um conteúdo a ser analisado na perspectiva de estabelecer um possível paralelo com aqueles que estão docentes, mesmo sem terem sido profissionalmente preparados para o exercício da docência. Por essa razão há polêmicas que se referem à presença do bacharel docente e que vêm sendo tratadas e questionadas por teóricos e pesquisadores.

É pressuposto deste estudo a compreensão de que os modelos adotados para a formação pedagógica do profissional da educação também criam condições e características específicas que definem e qualificam a identidade e a função histórica e social da docência.

Podemos inicialmente destacar o caráter recente da regulamentação de estudos pedagógicos para a formação do profissional da educação, em nível superior no Brasil. Pesquisas apontam que a primeira instituição de ensino superior que se dedicou, embora de forma periférica, à formação do profissional da educação no Brasil, e cujo funcionamento efetivo data de 1934, foi a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP), criada por iniciativa isolada desse estado. (CASTRO, 1974)

Esse antecedente de atraso na formação do professor contribuiu para que o exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, baseando-se apenas no domínio de conhecimentos a serem transmitidos. Talvez seja esse o embrião do entendimento de que para ser professor na educação superior basta dominar o conteúdo da disciplina.

No tocante à formação, estudos têm mostrado que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (PIMENTA, 2005, p. 36).

O tema formação docente vem alcançando atualmente papel de destaque. O interesse sobre o assunto é notável não somente entre pesquisadores e acadêmicos, como também entre aqueles que se responsabilizam, direta ou indiretamente, pela definição de políticas que afetam sistemas de profissionalização. Apesar da produção teórica sobre diversos aspectos envolvidos na formação docente, a formação de professores para a educação superior demanda uma análise e um repensar de forma mais consubstanciada.

Estudos como os de Levinson (1986), Sikes (1985), Huberman (1992) e Bolívar (2001) também demonstram que o momento de vida em que o docente se encontra, assim como sua trajetória formativa repercute em sua atuação. O docente em formação, com uma identidade fundamentada em experiências educacionais positivas, tende a apresentar menor

dificuldade de abordar as situações de conflito. Experimentam maior êxito em seu trabalho, podendo-se concluir que o ajuste dos professores à sua profissão depende, em grande medida: das experiências anteriores; da instituição em que trabalham; dos professores que tiveram; e do meio em que se iniciou sua carreira docente. Torna-se, assim, imprescindível a qualquer processo de educação continuada de docentes levar em conta o momento da carreira no qual se encontram esses docentes, tendo em vista que suas preocupações e, conseqüentemente, suas necessidades formativas estão relacionadas a uma variedade de fatores.

Um dos mais conhecidos trabalhos a respeito do ciclo de vida dos professores foi realizado por Huberman (1992), sua investigação trata das fases da carreira docente na Suíça, no ano de 1989, envolvendo 160 professores. A pesquisa possui importantes diferenças quanto ao nível de atuação, faixas etárias e realidade de atuação, no entanto as análises desenvolvidas a respeito da trajetória e tempo de atuação parecem contribuir com outros cenários, inclusive o de docentes da educação superior.

A primeira fase identificada por Huberman, a de entrada na carreira incluía as fases de sobrevivência e de descobrimento. A sobrevivência traduz-se no “choque com a realidade”: a preocupação consigo mesmo; as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento traduz-se no entusiasmo do começo, da experimentação, do orgulho de ter a própria turma.

A fase de estabilização da carreira docente, que ocorre geralmente dos quatro aos seis anos, caracteriza-se por maior sentimento de facilidade ao lidar com as turmas, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como pela capacidade de selecionar métodos e materiais mais apropriados em razão dos interesses dos alunos. Os professores sentem-se mais independentes e razoavelmente bem integrados.

Na fase de experimentação ou diversificação, que vai dos sete aos 25 anos de carreira, alguns professores optam por se distanciar parcial ou totalmente da docência, representando a preocupação dos mesmos em melhorar a docência ou o desejo de atuar na esfera administrativa.

A fase seguinte, entre os 25 e 35 anos de carreira, destaca-se por ser um período de questionamento, muitas vezes proporcionando mudanças traumáticas. Segundo o autor, pode ser um período de conflito de gerações, em que o professor se vê rodeado por gente mais jovem; pode, também, caracterizar-se por ser um momento em que os professores se sentem menos preocupados com os problemas cotidianos da turma.

A última fase refere-se ao momento da saída da carreira, que pode se dar de modo

positivo, defensivo ou desencantado. No modo defensivo, o professor deixa o ensino ainda demonstrando entusiasmo com o mesmo e com seus alunos, assim como com sua especialização. No segundo modo, o professor mostra-se menos otimista em relação a suas experiências passadas. Os desencantados podem, em relação a suas experiências passadas, causar frustração nos professores mais jovens.

O próprio Huberman ressalta que devemos tomar cuidado com essas caracterizações, pois existem situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores. O desenvolvimento de uma carreira, segundo o autor, é um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo parece linear, mas para outros há oscilações, regressões e descontinuidades. Sendo assim, não se pode separar o desenvolvimento da carreira de aspectos mais amplos da vida dos professores. Conhecer o trabalho realizado pelo autor é de grande importância para os processos de formação docente, pois permite a elaboração de propostas mais eficazes e adaptadas ao momento de vida de cada docente.

A partir dessas ponderações, é possível questionar: em razão dessas transformações, como focar o exercício da docência? Os professores apresentam condições formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à educação superior? Como considerar de forma integrada as peculiaridades e as necessidades oriundas das instituições e dos professores que nela atuam? O professor está consciente de que sua função como formador é apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? Quanto a sua própria formação, ela é vista de fato como um processo? Como se dá a relação entre conhecimento específico de cada área e o pedagógico? Essas são questões que precisam estar presentes quando se discute a formação docente na educação superior.

É nesse universo de análises e questionamentos que destacamos a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a real necessidade de preparação pedagógica para o exercício da docência. Assim, é frequente que os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não considerem essa necessidade, como se o conhecimento adquirido sobre o conteúdo da disciplina aliado ao exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

A despeito de possíveis concepções e estruturas equivocadas no âmbito da formação docente, não podemos esquecer que os cursos de licenciatura remetem à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões e não ao magistério superior. No mestrado e doutorado, estrito *sensu*, quando

ocorre alguma abordagem de cunho pedagógico, apenas está presente na forma de disciplinas isoladas. Os cursos de mestrado e doutorado têm como objetivo a formação de pesquisadores, não a preparação de docentes para a educação superior.

Essa constatação parece indicar que dirigentes e docentes das IES possuem pouco envolvimento com a construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos. Também parece frágil o compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos. Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o preparo, organização e enfrentamento do ato educativo. Os professores, desde o início da carreira, assumem inteira responsabilidade pela docência, dificilmente contando com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção coletiva de projetos e conhecimentos.

Vale ressaltar que, apresentar os professores apenas como vítimas, não explica o problema, pois os mesmos também acabam contribuindo para o quadro aqui instaurado, onde os mesmos defendem, de forma velada, práticas de isolamento, individualismo e privacidade.

Depreende-se do problema constatado que se impõe, nos processos de formação docente, uma ação primeira de retirar os professores do isolamento pedagógico e construir bases sólidas de compartilhamento de saberes e experiências.

Nessa perspectiva, torna-se necessário investigar como ocorrem a formação e o recrutamento de professores para a educação superior. No Brasil, a LDB nº 9.394/96, em seu art. 66, refere-se a esse conteúdo da seguinte maneira: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, por sua vez, determina que as instituições de ensino superior, no segundo ano de sua existência, tenham entre seus professores 15% de docentes titulados em nível de pós-graduação *stricto sensu* – com 5% de doutores; no quinto ano, tenham 25%, com 15% de doutores; e no oitavo ano, um terço, sendo 15% de doutores.

É importante observar que a lei não trata de um processo de formação para a docência, especificamente, embora exija titulação de pós-graduação, logo preocupa-se com a capacidade de pesquisador que o docente deverá apresentar. Os problemas relacionados à questão do ensino nas instituições de educação superior têm, então, suas raízes na

compreensão de que o trabalho docente na educação superior é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional. Reforçando a importância da pesquisa, Veiga (2003) destaca que, sem ser um pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. Nesse contexto, a instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros.

Certamente a formação defendida para auxiliar a construção da profissionalidade docente do professor da educação superior não será mais aquela com base na racionalidade técnica que considera os professores meros executores de decisões alheias, ou seguidores de manuais de metodologia de ensino. Para Cunha (2007), o termo “profissionalidade” traduz a idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Sacristán (1993) contribui com a ampliação desse entendimento, falando da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor.

A formação docente pode ser sintetizada com a seguinte citação de Anastasiou e Pimenta (2002, p. 264):

[O professor] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Para Castanho (2004), uma das questões de destaque na discussão contemporânea educacional refere-se ao novo rumo que vem tomando a formação docente. Para a autora, o grande desafio, nessa área, é ressignificar a formação, revendo sua concepção, seus objetivos e funções, buscando criar outras maneiras de trabalhar e desenvolver o processo de formação continuada.

As tradicionais formas de aprimoramento docente, que ocorrem geralmente pelos chamados treinamentos, capacitações ou reciclagens, vêm sendo criticadas no sentido de que não são pautadas na reflexão, mas em mecanismos de reprodução. Esses termos que tipificam as formas de capacitação apresentadas são controversos na sua concepção semântica. Embora, no senso comum, nos remetam à idéia de aprimoramento das capacidades docentes, para

Marin (1995), o termo treinamento nos remete à idéia fabril, trabalhador da fábrica, “trabalho braçal”. A capacitação é entendida como a promoção de condições para o desempenho de funções, ao passo que a reciclagem considera os professores como “recurso humano” que pode ser modificado à mercê das políticas públicas de educação.

Refletindo ainda sobre a atuação docente, buscamos desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la em abrangência e profundidade. Conforme aponta Freire (1993, p. 58) a reflexão sobre a prática é a base fundamental da formação continuada. “A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A reflexão (do latim *reflettere*) propõe voltar atrás para examinar melhor, para ver e rever a realidade de forma atenta, compreensiva e abrangente. O processo reflexivo constitui-se em um contínuo indagar sobre o homem e o mundo para melhor entendê-los criticamente.

Ainda Freire e Shor (1987, p. 14):

[...] o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual [...] Diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos [...], podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Fica claro que a qualidade da educação vincula-se à formação docente e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento mais consciente das práticas educativas que constituem a razão de ser das Instituições de Educação Superior.

Ghedin (2005), ao rever a literatura que aborda a questão da formação docente baseada no paradigma reflexivo, coloca um problema como evidente: o modelo de formação baseado no positivismo pragmático não corresponde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos, significando com isso que não estamos diante de um problema exclusivamente prático, mas, sim, diante de uma questão eminentemente epistemológica. As abordagens sobre o problema estão muito centradas em situações práticas que não deixam de ser relevantes, mas que não fundamentam suficientemente uma perspectiva que possibilite um salto da prática, como ponto de partida para a construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado.

Segundo o mesmo autor, compreender o fazer humano não é tarefa fácil em uma

sociedade radicalmente marcada por um pragmatismo tecnicista em que tudo se explica por sua utilidade. Por essa razão, a compreensão supõe uma reflexão analítica, crítico-criativa que possa, a partir do fazer-se pedagógico, superar os enganos cognitivos que dificultam o conhecimento de nossas práticas. Isto significa que a atividade pedagógica está, também, radicalmente marcada por um fazer político, do mesmo modo que a ação política implica um fazer pedagógico.

No campo da formação docente, Pimenta (2005) faz também algumas análises críticas do conceito de professor reflexivo; a autora faz uma revisão conceitual a partir das propostas do norte-americano Schon (2000), um dos principais formuladores desse conceito. Partindo da constatação de que todo ser humano reflete e que a reflexão é o que o diferencia dos demais animais, ressalta a autora que a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão com valor adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Nesse sentido, duas questões são fundamentais: a que se entende por teoria e seu papel na reflexão, e a compreensão de que a reflexão é necessariamente um processo coletivo.

A esse respeito, Zeichner (1992) contribui para a temática, ao destacar que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental, pois requer esforço consciente e voluntário. A partir de pesquisas que desenvolveu, formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos. Esse compromisso tem importância estratégica para se criar condições que permitam a mudança institucional e social.

Assim, a teoria como cultura objetivada torna-se de fundamental importância na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, ao mesmo tempo, resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análise para compreenderem os contextos sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais. Em decorrência disso, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais a educação ocorre e de como nessas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

2.3 Trabalho Docente e suas Características

Os estudos sobre o desenvolvimento do trabalho docente, segundo Hypolito (1997), recentes no Brasil, revelam visões e abordagens diferentes quanto às interpretações e aos aspectos a serem analisados. Muitas dessas diferenças teóricas são trazidas de outros debates e estudos da sociologia, especialmente da sociologia do trabalho e da sociologia da educação.

Em um sentido geral, trabalho pode ser entendido pela maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. Por meio do trabalho, o homem interage com a natureza, modificando-a, produzindo conhecimento sobre esta e modificando a si mesmo. (FREITAS, 2005, p. 97)

Na concepção de Tardif (2005), a docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar consiste em agir em um determinado contexto, visando a um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo por meio do uso de utensílios e técnicas. Nesse sentido, ensinar é agir em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com o auxílio de programas, métodos, livros, exercícios, etc. O autor aborda aqui um ponto fundamental, atuar sobre a capacidade de aprender dos alunos parece ser a pedra de toque⁷ na educação superior. Os alunos que ingressam na educação superior, na verdade, representam um pequeno extrato social e eles chegam não como uma tábula rasa, mas como pessoas dotadas de experiências e conhecimentos acumulados que precisam ser ordenados e estruturados para uso posterior.

Para Pimenta (2005), o trabalho docente é uma prática educativa, uma prática social. Para melhor explicar o significado da prática docente, a autora ressalta a diferença entre prática e ação. A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. A ação refere-se aos sujeitos, considerando-se neles: modos de agir e pensar, valores, compromissos, opções, desejos, vontade, conhecimento e esquemas teóricos de leitura do mundo. Assim sendo, a ação se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram.

7 Referimo-nos ao dito popular “pedra de toque”, onde a pedra de toque era uma pedrinha comum, que podia transformar qualquer metal em ouro puro, fazendo alusão à importância de se atuar na capacidade de aprender dos alunos.

Para melhor entendimento das argumentações apresentadas, torna-se relevante inserir noções referentes à teoria da força do habitus e da institucionalização. Para Bourdieu (1991, p.92), o habitus consiste em:

Sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio exposto das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um diretor de orquestra.

Concebe-se o habitus, portanto, como um mecanismo de análise que possibilita verificar e compreender as relações entre as estruturas sociais e mentais. Outro aspecto relevante para o entendimento do funcionamento do habitus advém de as práticas sociais estarem associadas à dimensão temporal, ou seja, ao aprendizado do passado. A categoria habitus também assume relevância como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais; expressa o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Pensar a relação entre indivíduos e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O habitus constitui uma subjetividade socializada. Em essência, o conceito de habitus busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas; recupera a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual.

O conceito de institucionalização, paralelo ao de habitus, refere-se às realidades sociais cristalizadas pelo habitus. Por instituição entende-se o conjunto de regras constitutivas que definem e determinam posições e relações em determinada área de maneira convencional, tendo, portanto, duas faces: olhar para trás – resultados de atos passados; e olhar para frente – modelos a seguir.

Nessa perspectiva da ação docente, em Zabalza (2004), encontramos diferenciadas dimensões e componentes que definem a ação dos profissionais docentes, e o teórico ressalta, ainda, que quase todas se inter-relacionam, tornando-se difícil encontrar um modelo que abarque todo o espaço sem restrições ou superposições. O autor diferencia três grandes

dimensões na definição do papel docente:

- Dimensão profissional que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente.
- Dimensão pessoal que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (burn out, estresse, desmotivação, etc), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.
- Dimensão administrativa que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc) (2005, p. 106).

Essas dimensões se caracterizam como um esquema de categorias não excludentes, considerando que alguns aspectos que são tratados sob uma ótica podem também o ser sob outra, como, por exemplo, a carreira docente pode ser considerada tanto uma dimensão profissional como pessoal.

Moretto e Mansur (2000) integram também o grupo de pesquisadores que discutem as dimensões do trabalho docente. Para os autores, toda atividade humana implica alguma forma de pensamento. Não basta ensinar, é necessário explicar os objetivos mais amplos em que se fundamenta o porquê se ensina e como se ensina. Mais que isso, cabe estimular a discussão séria e profunda sobre os temas trabalhados.

De acordo com Castanho (2004), o trabalho docente que, muitas vezes, pode parecer relativamente simples merece séria revisão, quando nos damos conta de que a qualidade da formação do profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas a reprodução de informações. A luta travada para elevar o nível de qualidade do ensino de graduação demanda que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir significados próprios para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício da profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar. Para tanto, na educação superior é fundamental a iniciação à pesquisa e aos trabalhos científicos, à investigação de caráter básico, à socialização de conhecimentos que permitam analisar e discutir criticamente a ciência e suas soluções para os problemas da humanidade como hoje se apresentam, bem como, tomar decisões com

responsabilidade de profissionais competentes e cidadãos.

Pressupor e mesmo definir que a educação superior promova um processo educativo dessa natureza, implica também repensar o papel de seus docentes, entendendo que os dispositivos de formação devem ser organizados com o objetivo de evitar que o docente trabalhe exclusivamente com a intuição, ou com a reprodução de formas já consagradas de ensino, vividas durante sua formação. A atividade docente caracteriza-se como uma atividade que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais e organizativos, e que em cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos torna-se fundamental.

Os contextos educativos vão se desdobrando até o macro contexto instituído pela cultura educativa da sociedade, tornada explícita na definição dos fins e objetivos educativos, pelo que a compreensão destes, bem como a dos fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da educação são fundamentais para uma atuação contextualizada da ação do professor. É o caminho dos fins educativos. O professor, como profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre sua atuação e, assim, o conhecimento de si mesmo – no que é, no que faz, no que pensa e no que diz – é mola impulsadora de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma outra dimensão do conhecimento profissional docente relaciona-se com o reconhecimento de sua filiação profissional à dimensão do coletivo social, na identificação de seu valor e de suas potencialidades. O conhecimento docente não se restringe ao meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. Esse se constitui em um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados.

Segundo Tardif (2002), como todo fazer humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são: o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. Nesse sentido, o autor ressalta que uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial.

Esta comparação permitiu ao autor colocar em evidência características do ensino:

	Trabalho na Indústria com objetivos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	<p>Precisos</p> <p>Operatórios e delimitados</p> <p>Coerentes</p> <p>A curto prazo</p>	<p>Ambíguos</p> <p>Gerais e ambiciosos</p> <p>Heterogêneos</p> <p>A longo prazo</p>
Natureza do objeto do trabalho	<p>Material</p> <p>Seriado</p> <p>Homogêneo</p> <p>Passivo</p> <p>Determinado</p> <p>Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)</p>	<p>Humano</p> <p>Individual e social</p> <p>Heterogêneo</p> <p>Ativo e capaz de oferecer resistência</p> <p>Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)</p> <p>Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)</p>

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho de professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam a própria natureza do trabalho. Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas quais são exatamente os objetivos do ensino?

No caso do trabalhador industrial – o operário da indústria automobilística, por exemplo – os objetivos do trabalho que realiza são, de maneira geral, precisos, operatórios, circunscritos e de curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida. Em outras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados a um conjunto de objetivos hierarquizados que estrutura a tarefa coletiva na fábrica.

O trabalho com seres humanos não se confunde com técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, etc.). Também não se confunde com as técnicas específicas com as quais é tão freqüentemente identificada: a aula expositiva, o estudo dirigido, entre outros. Esses meios são uma parte ou elementos do ensino, e não o todo. (SHULMAN, 1986)

Estudos sobre a atividade profissional docente, como os desenvolvidos por Shulman (1986), Clandinin (1986), Garcia (1992), Perez Gomez (1992), e outros têm permitido identificar algumas dimensões do conhecimento profissional. Entre elas, ressalta-se o conhecimento científico-pedagógico como compreensão do modo como se organiza o conteúdo disciplinar, tendo em atenção sua estrutura, temas e conceitos, e para tornar compreensível pelo aluno outras dimensões são acrescentadas. Na base do conhecimento científico-pedagógico situa-se o conhecimento do conteúdo disciplinar, isto é, a compreensão profunda e o domínio da área de conhecimento e os princípios pedagógicos que pautam a ação docente.

Nesse sentido, Freire (1993, p. 83) também contribui, ao refletir sobre a importância do olhar do educador, buscando as particularidades em meio à diversidade e ressalta:

Um educador deve educar a fome do desejo, pois um dos sintomas de se estar vivo é a fome do desejo de crescer, de querer, de aprender e, para os educadores, também de ensinar. Educadores devem olhar, observar, estar atentos ao outro – o aluno – e procurar o significado de seu desejo, em seu ritmo próprio. Em outras palavras, é isso o que se quer dizer quando se apontam as diferenças individuais e tempo de aprendizagem.

A contribuição das idéias do autor para a educação superior são notórias, uma vez que despertar o desejo de aprender nos alunos, nesse nível de educação representa o grande diferencial do trabalho docente. Alunos chegam à educação superior na expectativa de constituir suas carreiras profissionais, obter uma certificação que lhes possibilite a participação em concursos públicos ou aperfeiçoar seus conhecimentos em determinada área de conhecimento. Então, os benefícios adquiridos no nível superior ampliam, dentro de limites individuais, as possibilidades em atingir objetivos pessoais e profissionais. Longe de se assumir aqui uma visão romântica na educação superior, este parece ser um caminho possível e desejado por todos.

Tardif (2005), ao analisar o trabalho docente, levanta a seguinte questão: Por que estudar a docência como um trabalho? Em que essa perspectiva contribui para esclarecer a natureza da docência? E ressalta que o ensino é visto como uma ocupação secundária em relação ao trabalho material produtivo. A docência e seus agentes, em sua concepção, ficam subordinados à esfera da produção pelo fato de que sua função primeira é a preparação para o mercado de trabalho. Porém defende ele a tese de que longe de ser o trabalho docente uma ocupação secundária ou periférica, em relação à hegemonia do trabalho material, constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

Sabendo que a peça fundamental no desenvolvimento da docência na educação superior são os professores e que as Instituições de Educação Superior são unidades formativas, não cabe desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem – o docente. Trata-se, pois, de um trabalho que nos remete ao entendimento de que se considera um espaço que tem por finalidade o permanente exercício da crítica e da produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) contribui com as reflexões referentes às tarefas de ensinar, destacando as seguintes disposições:

- pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente;
- considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que

supõe trabalho em equipe;

- buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

A autora coloca em evidência aspectos considerados essenciais da prática docente na educação superior, apontando inclusive suas finalidades básicas: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos.

Conforme já apontado, embora Tardif (2005) não analise especificamente a educação superior, faz destaques que podem ser associados a esse nível de educação. Um deles é sobre o trabalho interativo, ressaltando que a docência possui características peculiares, permitindo distingui-la de outras formas de “trabalho humano”, uma vez que se admite que todo trabalho demande instrumentos e tecnologia em sentido amplo, necessário se faz identificá-los para a prática docente da educação superior.

A esse respeito, Pimenta (2005), ao discutir a docência, destaca a necessidade de compreender o funcionamento do ensino como fenômeno complexo. Enfatiza a questão da pesquisa na prática de sala de aula em que se realiza uma ação auto-reflexiva. Ela propõe a relação e o diálogo com outros campos de conhecimento, considerando que o ensino não se resolve com um único olhar, mas exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as teorias, os métodos e as técnicas) para deles se apropriar.

2.4 Docência – a construção de uma práxis

Ao refletir sobre a prática docente, Pimenta (2005) nos lembra que as discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem acompanham a trajetória dos professores há alguns anos. Mais recentemente, as pesquisas sobre a educação superior têm revelado alguns fatores intrínsecos ao ensino nesse nível de escolaridade, os quais explicam alguns de seus problemas, como a evasão, a desistência e os resultados insatisfatórios de aprendizagem.

Dentre outros fatores, como os de natureza socioeconômica, a autora aponta três

grupos considerados relevantes nesses estudos: os referentes a uma concepção tradicional do ensino, ao universo cultural dos alunos e os referentes às condições de trabalho dos docentes na educação superior. Essas questões nos remetem a uma reflexão sobre a competência do professor e à qualidade da educação oferecida.

Rios (2006), analisando o conceito de qualidade, ressalta que a competência vai sendo construída, a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos, ao passo que as qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo e sua possibilidade é verificada na própria realidade. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores significa uma ampliação constante de sua competência e esta, na visão da autora, não se adquire de uma única vez, pois nos tornando competentes com o tempo e nunca estamos prontos definitivamente.

Podemos aqui nos valer também das idéias de Vázquez (1977), que na perspectiva da teoria e prática, contribui com suas reflexões sobre a práxis. Para o autor, toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Advertindo contra qualquer tentativa de se estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis, ressalta que:

[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (1977, p.208).

As relações entre teoria e prática podem ser formuladas no plano histórico-social, caracterizadas pelas formas peculiares de comportamento do homem e nas atividades práticas, caracterizadas pela produção de um objeto útil, como a criação de uma obra de arte e instauração de novas relações sociais.

Conforme nos aponta o autor, a teoria não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Se assim fosse, não poderia adiantar-se a ela e, portanto, influir em seu desenvolvimento, o que nos obriga a examinar as relações entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe. Com efeito, segundo o autor, o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais precisa do necessário instrumental teórico.

Ainda na visão do autor, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois

tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se por meio de um processo complexo, no qual, algumas vezes, se passa da prática à teoria, e outras, desta à prática. Aí reside uma das contribuições significativas de Vasquez para nos ajudar a melhor compreensão dos processos educativos na educação superior, comparando com um sistema educacional, por vezes repetitivo, no qual os saberes pedagógicos não se manifestam, e o pragmatismo exacerbado ganha campo fértil, frustrando as expectativas e necessidades do corpo discente.

Um aspecto relevante na realização do trabalho dos bacharéis refere-se ao ensino como prática reflexiva. Nesse sentido, segundo Pimenta (2005), diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente. O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Estas têm importância fundamental na formação dos docentes que são bacharéis em sua formação inicial, dotando-os de conteúdos variados que permitam uma ação pedagógica contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios, como profissionais.

Para Pimenta (2005), a práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão, constitui-se na negação da identidade humana. A autora destaca que o ser humano age orientado para determinados fins, sejam eles plenamente consciente ou não. A prática implica a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado caso a consciência se mostre ativa ao longo de todo o processo prático. Ampliando a reflexão, Vázquez assim se coloca:

As modificações impostas às finalidades das quais se partiram para encontrar uma passagem mais justa do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade: é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia e orienta [...] na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (1977, p. 243).

Depreende-se das idéias do autor que a prática pedagógica é, então, a própria práxis, uma vez que se exige unidade entre teoria e prática e uma participação ativa da consciência de todo o processo. É regida por um processo prático, pois tem como fim a transformação do real

em que o teórico tem papel fundamental. Na educação superior, é desejável que a ação do professor esteja embasada em uma sólida fundamentação, pois pressupõe uma finalidade, a formulação de objetivos, de um projeto e um conhecimento da realidade, do contexto mais amplo ao mais imediato, uma consciência vigilante para modificar a realidade em busca do objetivo. A prática pedagógica não se limita ao fato de ser ela uma atividade humana. Além disso, é uma prática social porque tem o homem como sujeito e objeto de sua ação transformadora.

Segundo Castanho (2004), há algum tempo, a literatura educacional fala do docente e das características que o tornam uma presença importante na vida e na memória dos alunos. O autor procura levantar o que seria o professor ideal baseado em características de docentes com os quais conviveu. Considera que, embora haja sempre exceções, existem três grupos principais de qualidade: técnicas (experiência no campo pedagógico, experiência no campo em que ensina, e o conhecimento amplo da matéria ou matérias que leciona), físicas (saúde, higiene e asseio pessoais) e morais (sentimento do dever, respeito à pessoa humana e decência e humanidade básicas).

Na concepção da autora, o professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo. Um bom professor é descrito como aquele que estimula a independência do aluno, é cordial e amistoso em classe, cria condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstra segurança e domínio de si, estimula a participação, valoriza o diálogo, organiza o ensino sem se considerar o “dono do saber”, é autêntico e verdadeiro.

De fato, o ensino se exerce no terreno do humano, no terreno das idéias, sentimentos, percepções e emoções. O professor que marca seus alunos é geralmente aquele cujas ações e palavras repercutem positivamente neles. Não podemos nos esquecer de que cada palavra dita é carregada de significações e irá repercutir diferentemente na estrutura cognitiva de cada aluno, dependendo de sua história pessoal quando da aquisição de cada conceito.

Essas reflexões nos levam a entender que, apesar de não haver receitas para solução de problemas pedagógicos, o que se condena é a aula reprodutiva. Nesse aspecto, Demo (2000), discorre sobre as inconveniências desse tipo de aula, que reduz o aluno a ouvinte, impedindo que ele reconstrua as propostas de trabalho, porque já as recebe prontas, não possibilitando, conseqüentemente, a formação da autonomia. O autor é severo em sua crítica:

Escutar professor, tomar nota e fazer prova indicam, hoje, a falência total do sistema educativo, porque não há nada de educativo nisso. O que sempre

houve e persiste é o poder do professor de aprovar e reprovar os alunos. Se esse poder não existisse, talvez grande parte dos professores ficasse nas salas de aula falando sozinhos (2000, p.85).

Castanho (2001) aponta que o processo de ensino e aprendizagem se realiza pela produção, pela sistematização e pela divulgação do conhecimento, atividades que pressupõem um relacionamento íntimo e contínuo com o acervo cultural da humanidade. Esse acervo nos fica disponível graças à linguagem escrita, acessível por meio da leitura.

Nesse sentido, Freire e Shor (1987, p. 22), ao relatar sua experiência com alunos da educação superior no incentivo à leitura e compreensão de textos, nos diz que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e ainda como vincular o texto/contexto com nosso contexto. Para o autor, a crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto.

De modo geral, um componente curricular vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Docentes para ministrá-lo são selecionados e contratados pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo. É aceita a crença de que quem sabe o conteúdo sabe transmiti-lo, como se o processo educativo fosse reduzido à transmissão.

Para Masetto (2003), o caráter de “absoluto” ou de “principal” do conteúdo das disciplinas ministradas na educação superior requer clareza sobre o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo. Recomenda, ainda, a seleção de conteúdos atualizados, integrados e bem relacionados com outras disciplinas. Além desses aspectos, o autor destaca que o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência na educação superior. Segundo Masetto, o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação. É um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo.

Zabalza contribui com essa discussão, ao colocar em evidência uma questão igual importância, apenas aqueles docentes comprometidos com o processo de melhoria da sua prática alcançarão sucesso em suas carreiras acadêmicas:

[...] a carreira acadêmica docente e os estágios profissionais, pelos quais se passa desde que se começa a trabalhar na educação superior, são um fator importante tanto do ponto de vista psicológico como profissional. Somente quem possui expectativas elevadas de crescimento e melhora

profissional está em condições de se esforçar para alcançá-la. (2004, p. 135)

Outro ponto importante e necessário é que a carreira acadêmica não seja linear, mas que haja sucessivas progressões ou melhorias. Igualmente necessário é que esse progresso esteja associado a méritos profissionais. Em alguns casos, o salto de uma categoria para a imediatamente superior vincula-se apenas a critérios burocráticos ou a simples critérios de antiguidade. A carreira docente não só tem importância pelo que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus agentes, como também pelo que tange ao próprio funcionamento da Instituição de Educação Superior.

Na visão de Anastasiou e Alves (2005), um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao aprender a apreender, onde apreender significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de alguém. É preciso distinguir quais ações estarão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. Se for apenas receber a informação, bastará passá-la por meio da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é suficiente para a transmissão da informação.

Destacamos um ponto de concordância da visão da autora com Imbernón (2004), quando ressalta que predomina nas instituições de educação superior a idéia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição. Toma-se, assim, a simples transmissão da informação como ensino, e o professor como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. Porém é importante lembrar que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea nem automática.

Veiga (2002) analisa especificamente a aula na educação superior, como espaço possível de inovação nos processos de ensinar, aprender, avaliar e pesquisar, destacando que a aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Esse momento de docência, na visão da autora, é o locus produtivo da aprendizagem é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial da

educação volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.

Na análise das estratégias de ensino na educação superior, Anastasiou e Alves (2005, p. 68) manifesta algumas preocupações ante a atuação dos docentes em sala de aula. Considerando que os alunos, a cada ano, chegam à educação superior trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, não se pode atuar na “formatação” da aula utilizando os mesmos métodos que chegaram com o descobrimento do Brasil.

Trabalhar as relações, a construção de quadros teórico-práticos previstos nos currículos da educação superior, altamente complexos e superar a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento parece ser o caminho mais acertado. Para a autora, a primeira atenção se volta aos termos habitualmente utilizados para se referir aos meios ou processos que o docente utilizará na aula; encontram-se as palavras: técnicas, estratégias ou dinâmicas de trabalho em sala de aula, usadas como sinônimos. Para efeito de análise, a autora pontua os aspectos referentes a esses termos:

- Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos.
- Técnica: do grego *technikós*, relativo à arte; refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo.
- Dinâmica: do grego *dynamikós*, diz respeito ao movimento e às forças, ao organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos.

Sabemos que as estratégias e técnicas de ensino na educação superior ganham visibilidade e efetividade a partir de uma articulação orgânica entre professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas, carga horária e uso dos espaços e recursos existentes na Instituição. Essa articulação, via de regra, é realizada por intermédio do Projeto Político-pedagógico que propicia um processo permanente e dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros.

Veiga (2004), nas abordar acerca das questões referentes ao projeto político-pedagógico, lembra-nos de que compreender o significado de um projeto implica considerar que vivemos uma civilização de projetos, e que o próprio vocábulo “projeto” é utilizado em diferentes contextos e situações. É comum, segundo a autora, a afirmação de que o projeto

sempre existe, embora nem sempre esteja necessariamente explicitado. Essa não-explicitação não só propicia como assegura a manutenção de atitudes autoritárias por meio de orientações prescritivas e instituídas. Na visão da autora, o projeto pode ser analisado em diferentes níveis: institucional, acadêmico (de curso) e de ensino e aprendizagem (pedagogia de projeto).

A fim de exprimir a especificidade do projeto, a pesquisadora destaca que é necessário considerar três pontos básicos:

- O projeto como antecipação, pois o prefixo pro significa antes. A palavra vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Assim significa “dirigir-se para o futuro”, “lançar-se na direção do possível”.
- O projeto tem uma dimensão utópica, que significa o futuro “a fazer”, um possível a se transformar em real, uma idéia a transformar-se em ato. O projeto se compromete com o futuro; [...] sintetiza com muita clareza essa dimensão, ao afirmar que a utopia “explora novas possibilidades e vontades humanas, por maio da oposição da imaginação à necessidade do que existe”. Nesse sentido, a utopia será sempre algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. Essa perspectiva reforça o caráter político da educação e valoriza o papel da universidade e do projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento de um projeto histórico de transformação da ordem social.
- Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade. Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. Para tanto, deveremos usar os princípios de flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos político-pedagógicos próprios.

As especificidades apresentadas são pertinentes e válidas, porém, cada vez mais, se impõe uma participação mais ativa dos docentes na sua elaboração, adequação e acompanhamento, sob pena de se tornar um instrumento desconhecido e conseqüentemente não observado.

A seguir, discutiremos os princípios e a construção dos saberes pedagógicos,

articulando-os ao apoio de estudiosos e às nossas reflexões.

CAPÍTULO III

SABERES PEDAGÓGICOS

No campo da pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. [...] Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino.

Clermont Gauthier (1998, p. 33 - 34)

Por mais que queiramos, não podemos identificar no vazio os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real em que a docência evoluiu, caso contrário, os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe. Nesse contexto, é pertinente conceber a docência como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua atuação.

O docente da educação superior na organização e desenvolvimento de suas ações busca apoio em experiência, tradição e bom senso. Todavia sabemos que, para profissionalizar a educação, torna-se essencial identificar e compreender princípios pedagógicos. Se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, devemos primeiramente identificar o repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor.

Na educação, o repertório de conhecimentos é o conjunto de saberes, de habilidades e atitudes de que um professor necessita para realizar um bom trabalho em um determinado contexto, Gauthier (1998). Na educação superior, os saberes docentes possuem características peculiares, uma vez que são provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes, nas quais os saberes pedagógicos se fazem necessários e se tornam vitais nesse nível de educação.

3.1 Saberes Pedagógicos – uma construção

O sistema educacional brasileiro encontra-se diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. Na educação superior, e mais especificamente para os docentes, essa situação crítica repercute com grande força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor da educação e seus resultados efetivos. Exige-se, cada vez mais, que os docentes detenham conhecimentos pedagógicos capazes de lidar com os inúmeros desafios apresentados nesse nível de educação.

Como já destacado, existe forte crença de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor. Entretanto, aliado ao domínio do conteúdo, é essencial também planejar, pesquisar, organizar, avaliar, considerando ainda a interação entre e com os alunos, assim como desempenhos e ritmos de aprendizagem. Quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que assume relevância ter domínio do conteúdo de uma área de conhecimento, mas não é suficiente. Pensar que ensinar consiste, apenas, em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o processo ensino-aprendizagem a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Há ainda o entendimento de que ensinar é apenas uma questão de talento. Isso se expressa na seguinte sentença que tanto se ouve: “Ou você sabe ensinar ou não sabe”. Não há dúvida de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício e sem este o desempenho torna-se limitado. Entretanto seria um erro considerar que somente o talento basta, esquecendo o trabalho e a reflexão que o acompanham e que se constituem a base da atividade.

Alguns acreditam que basta ter bom senso para ensinar. Isso supõe a existência conseqüentemente de um senso, o bom, ignorando que o senso é plural, variando segundo as perspectivas, podendo ser discutido, que não existe bom senso em si mesmo, mas inúmeras variações do senso. Esse fato torna-se relevante, se associado ao campo da educação, espaço por excelência dos conflitos de valor e de perspectiva. Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da docência.

Outros acreditam que basta seguir a intuição. Esta é uma imagem à parte do saber

docente, pois se insere numa relação de negação do saber. De fato, seguir a intuição implica, em última análise, ouvir as “mensagens” da consciência, arriscando-se a ir de encontro à própria razão e às reais necessidades daquele que aprende.

Outros ainda dizem que basta ter experiência e que ensinar se aprende na prática, errando e acertando. O saber experimental ocupa, sem dúvida, um lugar muito importante na educação, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experimental não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior, formal que serve de apoio para pesquisar e interpretar os acontecimentos presentes e criar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode pautar-se apenas pela experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimento que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la. Advogar unicamente em favor da experiência significa prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece um profissional principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido em uma formação de nível superior. (GAUTHIER, 1998)

Outra maneira de manter a educação na ignorância é, paradoxalmente, afirmar que a base da educação é a cultura. Tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial ao exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para a manutenção de posturas reprodutivas, ingênuas e pouco efetivas para um processo educativo que se pretenda crítico e criativo.

Tardif (2002) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao **saber e trabalho** – o saber do professor dever ser compreendido em íntima relação com o trabalho na instituição de ensino e na sala de aula; são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a **diversidade do saber**, entendendo que o saber dos professores é plural e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a **temporalidade do saber** – que reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que este é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor – **a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber** – focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fio condutor – **saberes humanos a**

respeito de saberes humanos – expressa a idéia de trabalho interativo em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fio condutor, **saberes e formação profissional**, decorre dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu fazer cotidiano.

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif (2002, p. 36) caracteriza o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam marcas da capacidade do ser humano.

Tardif (2002) chama de saber, unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.

Podemos observar ainda, na visão do autor, uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes provêm de diferentes fontes, e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em:

- **saberes da formação profissional**, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- **saberes disciplinares**, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; e
- **saberes curriculares**, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para esta.
- **saberes experienciais**, aqueles saberes que brotam da experiência e por ela,

validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habitualidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Nessa perspectiva, consideramos pertinentes as elaborações de Pimenta (1998) em relação à profissão docente. Para ela, existem três saberes que se complementam: o saber da experiência, o saber científico e o saber pedagógico. Sobre o saber da experiência, a autora diz que, mesmo não sendo professores, as pessoas têm uma experiência socialmente acumulada sobre sua profissão e o seu exercício. Sabem quem são os bons e os maus profissionais e até comentam: “o professor x sabe, mas não sabe ensinar”. O saber da experiência seria aquele saber adquirido no espaço da docência e com a prática, na tentativa de superação dos problemas do cotidiano. É necessário que nos cursos de Licenciatura, de maneira geral, os alunos resgatem das suas memórias, de forma contextualizada, professores que marcaram sua trajetória de aprendizagem e se vejam como professores, no sentido de iniciarem o processo de constituição da identidade profissional. O saber da experiência representaria o primeiro passo para a construção dessa identidade. Reconhecendo a importância do saber da experiência, podemos depreender, ao estudar especificamente os saberes dos professores bacharéis em Administração de Empresas, que esse saber parece predominar, face a pouca vivência dos mesmos no campo científico e pedagógico.

Há ainda aqueles que não possuem formação alguma, no campo pedagógico, levando os docentes a conduzirem suas atividades apenas com base em suas experiências profissionais no campo da Administração de Empresa. A esses, Masetto (2003) recomenda abertura para o que se passa na sociedade, fora da Instituição de Educação, suas transformações, evoluções, mudanças; atenção para as novas formas de participação, as novas descobertas, para os valores emergentes e o debate com os alunos sobre tais aspectos, na medida em que afetem a formação e o exercício profissionais.

Os autores procuram analisar a tipologia dos conhecimentos profissionais que um professor ou uma professora deveria ter e concordam com a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação. Seja como for, essa especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se constrói e se reconstrói constantemente durante a vida profissional do docente em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento baseado no senso

comum até o conhecimento especializado.

Pimenta (2005), contribuindo com essa temática, ao refletir sobre os saberes pedagógicos, argumenta que considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Como consequência, sua formação inicial só pode ocorrer com base na aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e na reflexão sobre ela. Não é senão sobre essa base que o saber enquanto elaboração teórico-prática se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos.

Nesse sentido, a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de “ilusões” do saber pedagógico, do saber didático, do saber das ciências, do saber pesquisar e do saber fazer. Considera-se, então, que a Pedagogia se ressignificará à medida que tomar a ação como referência, da qual parte e para a qual se volta. Nessa perspectiva, torna-se oportuno identificar, por exemplo, as condições de trabalho em que se encontram os docentes bacharéis em Administração de Empresas. Torna-se importante, também, questionar em que saberes esses docentes alicerçam seu trabalho pedagógico.

Os contextos e as condições de trabalho dos professores bacharéis em uma instituição privada de ensino são muito diferentes quanto às formas de ingresso, vínculos e jornada de trabalho. Essas condições interferem de forma significativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nas instituições privadas, verifica-se que o ingresso se dá por recrutamento e seleção ou por convite, predominantemente por convite. No entanto, uma vez em atuação, as condições oferecidas para o desenvolvimento da docência restringem-se ao espaço da sala de aula.

Conforme a legislação em vigor, a carga de trabalho nas instituições pode ser de vínculo integral, parcial e horista, com predomínio para os professores horistas, que são contratados para um determinado número de horas/aula.

Diante disso, no caso do trabalho dos professores bacharéis, pode haver fragilidade na construção de saberes pedagógicos, reforçando-se, nessas circunstâncias, a visão do senso comum de que ensinar se restringe a passar um tempo em sala de aula, apresentando conteúdos a um grupo de alunos. O trabalho individualizado e, muitas vezes, solitário desses professores fica, dessa forma, mais próximo ao que Pimenta (2005) chama de “venda de horas/trabalho”, propiciando o aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou “bico”, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional “dador de aulas”, absolutamente o oposto do que hoje é necessário e desejável.

A autora ressalta, ainda, que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, dada a importante vinculação entre ambas. Para isso, os processos de formação da docência na educação superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na educação superior, mas, também, procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes; ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.

3.2 Saberes e prática docente

Desde a publicação dos trabalhos de Shoön (1983) e Zeichner (1993), ganhou repercussão a chamada prática reflexiva, inserida no processo de formação de professores, fazendo com que a reflexão sobre a ação se torne prática corrente não apenas no processo de formação continuada de professores, mas que seja desenvolvida desde a formação inicial dos futuros professores. Como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115), fazendo referência ao trabalho dos autores:

[...] considerando, portanto, a natureza das atividades do professor e dos produtos educativos, parece ficar clara a necessidade de que os futuros professores e os professores em exercício não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação. Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-

se como profissionais reflexivos.

No âmbito da formação de docentes da educação superior, paralelamente à habilidade de pesquisar sua área de conhecimento, o professor-pesquisador deva tornar-se, também, pesquisador de sua prática docente:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2003, p.13-14)

As autoras concluem apontando que “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos”. A formação do professor, portanto não pode se resumir ao conhecimento aprofundado do conteúdo, nem mesmo ao domínio de técnicas didáticas. Assim, não é possível, atualmente, compreender o processo de desenvolvimento profissional do professor da educação superior, sem o atrelarmos às dimensões da prática e da reflexão sobre a prática.

Acerca da formação e experiência pedagógica do professor da educação superior, Pimenta (2002) destaca que estudos têm mostrado que o docente aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, ou seguindo a rotina de outras pessoas. Diante disso, o professor, mesmo ao apresentar despreparo no que tange aos processos educacionais, não encontra respaldo da instituição para melhor desenvolver sua profissão. Dessa forma, há a ausência de projetos que contribuam para a formação complementar dos docentes no interior das instituições de ensino superior, tais como estudos e encontros acadêmicos que abordem temáticas de cunho educacional, de modo a contribuir para uma postura mais reflexiva do professor em relação a sua prática.

O conhecimento didático do conteúdo representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, representa a necessidade dos professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos, compreendendo, entre outros aspectos, as dificuldades mais prováveis que os alunos possam ter nesse processo.

Entre outros aspectos, o conhecimento didático do conteúdo diz respeito a como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis equívocos conceituais sobre conteúdos tratados no âmbito de uma disciplina.

3.3 Saberes Pedagógicos do Bacharel Docente

Pesquisar os saberes pedagógicos do bacharel, sem dúvida, representa um grande desafio na realização desta pesquisa, diante dos diferentes estágios de desenvolvimento em que se encontram esses profissionais.

Para Pimenta (2005), constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional do fazer docente para os professores que atuam na educação superior, vários caminhos vêm sendo experimentados nas últimas décadas. Inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, em alguns cursos de pós-graduação sobre a metodologia do ensino superior, em geral, resumida a uma duração de 60 horas, em média, sendo para muitos docentes da educação superior, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o ensinar e o aprender na sala de aula.

Encontramos também experiências pontuais de formação para docentes da educação superior, como parte integrante de uma proposta coletiva e institucional, assumida pelo coletivo docente. Nessas experiências, destacam-se aspectos relativos:

a) aos sujeitos presentes no universo da docência:

- o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional;
- o aluno como sujeito do processo cognitivo;
- processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos.

b) aos determinantes do processo educativo:

- projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social;
- projeto de curso e os dados da realidade institucional;
- teoria didática praticada e a desejada na sala de aula;

- a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho.

c) à ação do docente na instituição:

- a construção coletiva interdisciplinar;
- a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos;
- o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Esses aspectos configuram um quadro teórico complexo, considerando-se a característica essencialmente reflexiva da profissão docente e dos processos de profissionalização continuada.

Para Imbernón (2004), a profissão docente comporta um saber pedagógico específico, um compromisso ético e moral, e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Para o autor, se aceitamos que a docência é uma profissão, não é para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor se ponha a serviço da mundança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Essa compreensão nos leva a argumentar que os professores, particularmente o professor-administrador, para obterem êxito na educação, precisam ter um conhecimento que extrapole a especificidade do conteúdo das disciplinas que integram o curso, em sua formação inicial e continuada. Esses profissionais necessitam conhecer os métodos e técnicas necessários à aplicação e desenvolvimento dos conteúdos disciplinares que se constituem nos saberes didático-pedagógicos. Precisam também ter a experiência e vivência prática no exercício da atividade profissional, fato que assegurará o conhecimento baseado no trabalho cotidiano que produzirá a habilidade do saber-fazer, do saber-ser, imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento.

Percebemos que se torna essencial e urgente a conscientização de que para o exercício da atividade docente, especialmente no caso do professor-administrador, impõe-se a

necessidade de formação específica para uma docência consciente. Pimenta e Anastasiou argumentam que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor (2002, p.105)

Essas argumentações nos remetem ao comportamento de instituições que absorvem esses profissionais, dando por suposto que estão desincumbidas de contribuir para torná-los profissionais docentes. Seria, então, o caso de indagarmos: como podemos esperar maior preparo para uma atuação profissional do professor-administrador, se a própria Instituição de Ensino que o contrata não se incube do dever de exigir deste profissional os pré-requisitos mínimos necessários para uma atuação docente mais consciente, reflexiva e libertadora frente ao ensino?

A indagação torna-se pertinente, visto que a complexidade de que se revestem os processos de formação de ensino e de tornar-se professor de profissão, carece de maior espaço de reflexão, de posicionamento crítico e de atuação concreta, como constatamos em estudo realizado por Ramalho; Nuñez e Gauthier, ao ressaltarem que:

A questão da construção de um referencial para se compreender o professor como profissional é um processo mediado por diversos fatores e problemas ainda sem solução. A procura de critérios para um atividade a ser considerada como profissional se depara com situações diversas, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos mais diversos elementos (país, estado, administradores, etc.) ao trabalho do professor, natureza social da base de conhecimento que caracteriza a profissão, e leva a uma autonomia profissional compartilhada com o contexto. Não obstante esses obstáculos, a discussão do caráter profissional do professor é uma resposta que procura superar posturas de inércia intelectual, social, política, na atividade do professor (2003 p.38).

Segundo esses autores, a busca da profissionalização docente é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos.

A esse respeito, Anastasiou e Alves (2005) ressalta que o saber a ser construído na sala de aula inclui a absorção de sinais, signos e percepções adquiridos cotidianamente. São elementos já existentes na base cognitiva, a partir dos quais se constrói o novo, considerando as inter-relações que se estabelecem com o meio social, cultural e educativo. É o resultado da

investigação científica e de um processo de interação com a realidade observada e vivenciada.

Pimenta (2005) destaca que o saber fazer do professor vai sendo alcançado após a sondagem inteligente e com a comunicação compartilhada da experiência. Os professores encontram-se em situação paradoxal. Espera-se que os professores sejam, ao mesmo tempo, lideranças catalisadoras e elementos de resistência. Para a autora, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes:

- ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer;
- ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública;
- ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo.

Essas três vertentes e seus efeitos modelam a luta a respeito do que se considera como profissionalismo, do que significa ser profissional e da própria viabilidade do ensino como uma profissão na era da informação.

Tardif (2002) destaca que os trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor evidenciam a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação. Acrescenta que, antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas. Tal imersão é formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, pois já o vivenciaram em sua trajetória escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo ou até mesmo abalá-lo.

Demo (1992, p. 33) elabora outra reflexão, defendendo que:

O pior vício está na preservação da postura de docentes que “apenas ensinam”, porque “apenas aprenderam”. Literalmente se preparam para transmitir conhecimento copiado, como se isto fosse algum “preparo”. Impera ainda o esquema exclusivo “ensino/aprendizagem”, signo de um tempo autoritário e reprodutivo, no qual se imaginava um “professor” que vinha das alturas, para ensinar a plebe ignara e rude.

Esconde-se aí, ademais, um messianismo fossilizado, que confunde facilmente educação com sacerdócio.

Continuando sua argumentação, o autor acima citado comenta que tanto é falso conceber o professor como alguém que meramente ensina quanto é falso conceber o aluno como alguém que meramente aprende, porque cabe também ao aluno produzir ciência, isto é, fazer o mesmo que o professor, só que em estágios diferenciados. Acrescenta o autor que o “pedagógico” na aula está sobretudo no horizonte emancipatório de ocupação de espaço próprio via pesquisa e elaboração própria. Adverte, ainda, não ser necessário acabar com a aula, mas considerá-la “tática suplementar”. Como “suplementar” diz respeito a “suprir o que falta”, ao que se acrescenta como suplemento, adicional”. Prefere adotar outro entendimento para o que se convencionou chamar de “aula”, que hoje é o evento predominante no trabalho pedagógico realizado na educação superior.

A aula tem acontecido em espaços e tempos convencionais, organizados burocraticamente, geralmente sem serem ouvidos professores e alunos, para o desenvolvimento de um trabalho não-diferenciado, isto é, todos os alunos aprendendo os mesmo conteúdos, ao mesmo tempo, desenvolvendo as mesmas atividades e sendo avaliados da mesma forma. A repetida aula costuma ser dada em várias turmas do mesmo nível, como se os alunos fossem todos iguais. Daí surge a expressão sala de aula, designando esse espaço e o tempo destinado às atividade de aprendizagem. Até a arquitetura da sala de aula não costuma ser encomendada pelos protagonistas do trabalho pedagógico.

O mais importante, segundo Demo (1992), não é a palavra usada – “aula”, mas o significado e as finalidades atribuídas ao encontro de professores e alunos. O que preside a organização desses tempos e espaços é a intencionalidade do trabalho pedagógico: que concepção de educação é adotada? Que tipo de cidadão se pretende formar? Para reproduzir ou produzir conhecimentos? Que tipo de relação se pretende estabelecer: de interação ou de imposição? A partir disso se define o trabalho a ser desenvolvido: objetivos, conteúdo, metodologia, atividades, cronograma, tempos, espaços e processo de avaliação.

Diferentemente da aula reprodutiva, criticada por Demo, a aula criativa ou inovadora, como a chama Veiga (2001), exige a existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisem, problematizem, compreendam a prática pedagógica, produzam e difundam conhecimentos. Alunos e professores são protagonistas – o professor porque faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento, e o aluno porque é considerado sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação

interativa com o objeto do conhecimento.

A partir de uma investigação sobre a aula universitária como espaço de inovação nos processos do ensinar, aprender e pesquisar, Veiga, Resende e Fonseca (2001) afirmam ser ela:

- a concretude do trabalho docente, propriamente dito, que ocorre por meio da relação dialógica entre professor e alunos;
- o locus produtivo de aprendizagem;
- o encontro do professor com o grupo de alunos.

Com base nas evidências obtidas pela investigação, as pesquisadoras elaboraram algumas características de ensinar, aprender e pesquisar que podem contribuir para a compreensão da aula universitária como um espaço possível para a inovação. Essas características são assim sintetizadas:

- encontram-se em constante movimento, desenvolvem-se historicamente e sem interrupção;
- propiciam instigação e descobrimento;
- trabalham com as múltiplas tensões presentes na auto-atividade do aluno;
- favorecem a relação pedagógica horizontal;
- asseguram a estreita relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo;
- são atividades coletivas permeadas por intencionalidade; e
- atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre ensinar e aprender.

A concepção de trabalho pedagógico como as atividades realizadas conjuntamente por professores e alunos exige a organização de tempo e espaços de aprendizagem condizentes com a natureza e a especificidade desse trabalho. A aula em si não é o mais importante, mas o que ela representa em termos de produção do conhecimento. A centralidade não está na aula, mas no trabalho que se quer desenvolver, destacando-se sua intencionalidade.

Podemos dizer que a construção do conhecimento pedagógico implica um processo de participação e de transformação. A construção do conhecimento pedagógico vai se fazendo passo a passo, com base nos conhecimentos dos professores, ao longo de sua vida profissional. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento pelo professor traz elementos pessoais e socioculturais, fazendo dele sujeito projetado para o futuro, para contribuir na produção e

construção do conhecimento.

No próximo capítulo, apresentamos o contorno metodológico da pesquisa, as dificuldades encontradas, e as lições aprendidas no caminho percorrido.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Cada ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que, unindo-se uns aos outros e de forma ordenada, conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios.

Rosa Maria (2006, pg. 7)

4.1 Abordagem metodológica

A presente pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, caracterizada pelas idéias, reflexões e pelos intercâmbios ocorridos durante a pesquisa, que muito contribuíram para dar maior sentido aos fragmentos de informação procedentes dos instrumentos utilizados.

Na pesquisa qualitativa, Gonzáles Rey (2002) destaca o pesquisador como sujeito ativo, criativo, que constrói as experiências que enfrenta no processo de pesquisa. Faz deste um processo vivo e diferenciado, impossível de ser legitimado na “objetividade” das informações produzidas, pois estas se integram permanentemente no marco teórico diferenciado que se constrói no processo da produção teórica.

No dizer de Lüdke (1986), os dados coletados na pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos, para possibilitar a amplitude analítica. O material obtido nessas pesquisas necessita ser rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo as transcrições de entrevistas e extratos de vários tipos de documentos. O interesse da pesquisa qualitativa é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades e interações cotidianas.

Bogdan e Biklen (1994) também defendem que a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Neste tipo de pesquisa, consideramos a forma como os participantes lidam com as questões que estão sendo investigadas, capturando suas

perspectivas e diferentes pontos de vista.

A adoção de um quadro teórico a priori na pesquisa qualitativa não é, segundo Mazzotti (2004), consensualmente aceita por pesquisadores, porém, de acordo com Lüdke (1986), o fato de não existirem, por vezes, hipóteses formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.

No caso da presente pesquisa, para a análise dos achados, foram adotadas as fases propostas por Bardin (1977): a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Na pré-análise o material foi organizado; na descrição analítica foi submetido a estudo aprofundado, sendo que, nessa etapa, utilizaram-se procedimentos de classificação e categorização que buscaram sínteses coincidentes e divergentes de idéias. Na fase de interpretação inferencial, a reflexão possibilitou o estabelecimento de relações, desvelando o conteúdo latente nos discursos.

Ao adotar as orientações desse autor, na fase de organização dos dados, fez-se a transcrição integral das entrevistas, com o objetivo de se resgatar a percepção de todo o conteúdo gerado. Posteriormente, foram realizadas interpretações analíticas das falas e relatos, na tentativa de serem identificadas similaridades para categorizações. Foram agrupadas falas referentes a um mesmo assunto intitulado cada conjunto com palavras-chave decorrentes dos próprios comentários. Assim, foram identificadas unidades de significado que permitiram a formulação dos seguintes temas: educação superior, trabalho docente na educação superior e saberes pedagógicos. Na seqüência, esses temas foram interpretados por meio de um processo reflexivo, o que possibilitou o estabelecimento de relações com o referencial teórico existente sobre o assunto.

Segundo González Rey (2002) o envolvimento do pesquisador na situação interpretativa e interativa, que toda pesquisa implica, representa um elemento de sentido que afeta de múltiplas formas o envolvimento do sujeito estudado com a pesquisa. O sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas, prontas a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem formulada.

4.2 A instituição pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação Superior da rede privada do Distrito Federal. Esta oferece à comunidade do Distrito Federal 23 cursos de graduação, autorizados pelo Ministério da Educação, além de mais 40 opções de cursos de pós-graduação

lato sensu nas áreas de Educação, Informática, Contabilidade e Administração.

Para atender aos cursos nas áreas de Ciências Gerenciais e Ciências Sociais, modernos laboratórios foram criados: Estúdios de fotografia, rádio e televisão que atendem aos alunos de Comunicação Social, possibilitando a atuação no “Jornal Laboratório”, na produção de programas de televisão que são exibidos em emissoras locais. A produção dos programas de TV e Rádio são feitas pelos próprios alunos. Laboratórios de informática atendem a toda a diversidade de cursos oferecidos, tais como: Segurança da Informação, Fundamentos de Redes, Desenvolvimento de Sistemas para Web, Desenvolvimento de Softwares, dentre outros.

Atuando há 10 anos no mercado de Brasília, a instituição conta com um corpo docente de aproximadamente 350 professores e com 3.554 alunos distribuídos em cinco campus universitários, sendo 3.181 alunos na graduação e 373 na pós-graduação.

Após a definição do campo e início da pesquisa empírica, fomos surpreendidos por uma crise societária na instituição que se evidenciou no primeiro semestre de 2007 e foi gradativamente sendo intensificado, culminando na suspensão de vários cursos, inclusive o curso pesquisado – Administração de Empresas. Este fato foi amplamente divulgado pela mídia escrita e televisiva local. Em decorrência dessa crise a complementação da coleta dos dados foi suspensa até que a instituição retomasse suas atividades, o que ocorreu no início do corrente ano.

Em 2008, a crise contornada com a compra da instituição pela nova mantenedora, Associação Educacional do Brasil – SOEBRAS – tradicional instituição educacional de Minas Gerais, adquirindo 100% das cotas societárias.

A SOEBRAS dá suporte a instituições atendendo desde a educação infantil até cursos de pós-graduação. A incorporação da instituição pesquisada a esse sólido grupo educacional resulta na ampliação de sua atuação e conseqüentemente na possibilidade de ampliar as oportunidades acadêmicas e melhorar a qualidade da educação oferecida ao corpo discente.

O critério para a escolha da Instituição efetivou-se mediante a facilidade de acesso às informações e ao bom relacionamento com os gestores da instituição. Também consideramos o fato de já pertencer ao quadro de professores da graduação. No entanto, durante a realização da pesquisa, essa facilidade de acesso às informações não se verificou em alguns aspectos, pois a própria faculdade apresentou objeções quanto à liberação do Projeto político-pedagógico do curso de Administração de Empresas, certamente motivada pela recente crise

institucional e pelo processo de reestruturação em curso no presente momento.

Optamos pelo curso de Administração de Empresas motivado pela própria formação do autor desta pesquisa, ou seja, nessa área de conhecimento, bem como pela presença predominante de professores bacharéis nesse curso.

4.3 O curso investigado

A administração, apesar de se tratar de uma ciência nova, cuja evolução no mundo ocorreu principalmente entre os séculos XIX e XX, tem provocado enormes mudanças e revoluções nas organizações e nas gestões das empresas, refletindo positivamente no processo de desenvolvimento econômico da sociedade como um todo.

Essa premissa é comprovada pela constatação da necessidade que temos cada um de nós de administrar algo, de organizar melhor, de direcionar para um sentido positivo a realização de uma tarefa pré-definida. O estabelecimento dessa necessidade é reconhecido pelo posicionamento de primeiro lugar no ranking dos cursos de graduação, em nosso país, com 2.046 cursos ofertados nas diversas Instituições de Ensino Superior em funcionamento.

Essas instituições absorvem um montante de mais de 640 mil alunos matriculados em curso de Administração, representando em torno de 15% do universo de alunos matriculados nesse nível de ensino no Brasil, dados do censo do ensino superior de 2004, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC. Essa autarquia tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Estatística como essa reforça a importância do nosso estudo não só pela dimensão que representa o ensino de Administração em nosso país, como pelo significativo papel que esta ciência acolheu meritoriamente, em créditos à sociedade moderna, no sentido de colocar-se como colaboradora e solucionadora, estrategicamente, na empreitada de ajudar a corrigir o rumo insustentável e frenético que trilha a humanidade. Esta respeitabilidade foi conquistada, perante situações imprevisíveis, com posições factíveis de uma atuação mutável em prol da

obtenção de uma sociedade mais humanizada e mais bem qualificada.

No Brasil, segundo registros históricos, o ensino de Administração começou com a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT de São Paulo, em meados de 1931. Mas a primeira escola a formar uma turma de administradores foi a Fundação Getúlio Vargas – FGV, em 1938, originária do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP. Este órgão tinha por finalidade a criação de um padrão de eficiência no serviço público federal, conforme registra a Revista Brasileira de Administração em sua edição especial de 40 anos, setembro de 2005, em matéria denominada “A trajetória de ensino de Administração no Brasil”.

O ensino de Administração ganha identidade em 1941, com a criação do primeiro curso na Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, estruturada a partir de um modelo do Curso de Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard.

Ressaltamos, aqui, uma curiosidade relativa à consolidação da profissão de administrador, regulamentada exatamente no governo de Getúlio Vargas, com a criação do DASP, uma profissão que foi regulamentada em um governo ditatorial, repressor, cerceador de liberdade política e de expressão, centralizador. Embora a regulamentação tenha ocorrido nesse clima adverso à liberdade, a sociedade espera, hoje, que esse profissional assuma valores e princípios humanísticos, preparado para exercer papéis de influência e de destaque numa sociedade que clama por justiça, melhores processos de distribuição de renda e melhor qualidade de vida. Tais valores exigem a adoção de modelos organizacionais flexíveis como caminho obrigatório para a sobrevivência das empresas em que deverá atuar esse profissional.

Em 1952, criou-se a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas e, dois anos depois, em 1954, surgiu a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, primeira escola a formar especialistas nas modernas técnicas de Administração. O currículo desse curso serviu de referência para os demais cursos iniciados a partir dessa data.

Outro evento de importância histórica para a Administração no Brasil foi a criação, em 1946, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP que oferecia cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, onde eram ministradas algumas disciplinas ligadas à Administração, que propunham como principal objetivo formar mão-de-obra qualificada para a Administração Pública e Privada.

A Universidade de São Paulo – USP, por meio da FEA, em 1963, lança o Curso de Administração de Empresas e de Administração Pública, época em que a Fundação Getúlio Vargas já ministrava curso em nível de pós-graduação.

Dois anos depois, mais precisamente em 9 de setembro de 1965, é regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº 4.769/65, uma importante data para o reconhecimento da sociedade brasileira sobre a importância profissional do Administrador para o desenvolvimento das organizações.

Os cursos de Administração foram se organizando na defesa da formação de um profissional mais qualificado e, nesse sentido, várias foram as Instituições que envidaram esforços para a melhoria da qualidade desses cursos, dentre as quais, o próprio Conselho Federal de Administração – CFA e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD.

4.4 Os interlocutores da pesquisa

A escolha dos interlocutores efetivou-se após contato com o coordenador do curso de Administração de Empresas, considerando que era preciso identificar inicialmente aqueles docentes bacharéis com formação no referido curso. Após a identificação e o compromisso do coordenador de liberá-los parcialmente para a realização de entrevistas, coube-nos formular o convite para a participação dos mesmos na pesquisa. Não encontramos problemas quanto à disposição dos docentes em contribuir com a pesquisa, apenas tivemos que adequar os horários das entrevistas de forma a atender a disponibilidade dos envolvidos. Algumas entrevistas foram realizadas nas residências dos docentes ou em outro local de trabalho, considerando que a grande maioria exerce a docência no período noturno e outras atividades profissionais durante o dia.

Participaram da pesquisa, o coordenador do curso de Administração de Empresas, seis docentes do curso com experiência na educação superior, e trinta alunos situados nos diferentes semestres⁸, à exceção do terceiro e oitavo semestres, por não haver docentes com a formação específica em Administração de Empresas. Os critérios para a seleção dos docentes buscaram atender ao seguinte: formação em Administração de Empresas, experiência mínima

8 Para a identificação dos interlocutores, utilizamos nomes fictícios, visando preservar a identidade dos mesmos, compromisso assumido quando do convite para a participação na pesquisa.

de quatro anos na educação superior e disposição em participar das entrevistas.

Para a seleção dos alunos, procuramos representantes apenas nos semestres em que havia docentes com formação em Administração de Empresas; essa condição excluiu os alunos do 3º e 8º semestres como interlocutores; além disso, buscamos participantes que estivessem dispostos a enviar pela internet o questionário elaborado, evitando, assim, a interrupção das aulas, uma vez que era período de revisão de conteúdos, avaliação e eventos acadêmicos. Há 30 alunos participantes da pesquisa: 17, do sexo feminino; desse grupo, 13 alunos encontram-se na faixa etária situada entre os 30 anos ou mais; estando a maioria, 9 alunos situados no 7º semestre.

Para uma melhor identificação dos docentes interlocutores, apresentamos algumas características que poderão situar o leitor quanto à formação e atuação destes.

a) o coordenador do curso de Administração – Marcelo

Trinta e cinco anos, graduado em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, com mestrado na área de transportes, atua na educação superior e na instituição desde 2004. Sua única formação pedagógica ocorreu no próprio mestrado realizado na Universidade de Brasília – UnB, onde participou de uma disciplina na área de docência.

Está na coordenação do curso há um ano e três meses, atuando também na coordenação de outros cursos na instituição: Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira e Marketing.

b) os professores – distribuídos nos seguintes semestres:

1º Semestre: um professor da disciplina Teoria Geral de Administração I – Roberto

Cinquenta anos, graduado em Administração de Empresas, com três cursos de pós-graduação – Administração Pública – CIPAD e Administração de Recursos Humanos. Sempre atuou na área de recursos humanos e na administração pública. Atualmente responde pela área de Recursos Humanos da ANATEL. Atua também como consultor de empresas e participa de grupos de pesquisa e estudo na administração pública, integrante também do Conselho Regional de Administração e do grupo de avaliação do prêmio Belmiro Ciqueira.

Trabalha na educação superior, há vinte anos e na instituição pesquisada, há

três anos. É também professor de outras instituições de ensino, nos cursos de graduação e pós-graduação.

2º e 5º Semestres: professora da disciplina Teoria Geral de Administração II – Carolina

Vinte e nove anos, com seis anos de experiência na educação superior, graduada em Administração de Empresas. Entrou na faculdade muito cedo, aos dezessete anos, em Natal. Fez estágio supervisionado no SEBRAE, na área de consultoria, o que lhe deu grande respaldo prático, considerando que a maioria dos professores do curso pertencia à classe empresarial de Natal.

Muitas disciplinas marcaram positivamente sua trajetória na educação superior, dentre elas, a disciplina Teoria Geral da Administração, sedimentando conhecimentos e construindo as bases para sua atuação profissional.

4º Semestre: professor da disciplina Organização Sistemas e Métodos II – Adilson

Quarenta e dois anos, graduado em Administração de Empresas e Teologia, foi seminarista e é pós-graduado em Administração de Empresas, Administração Financeira e Didática do Ensino Superior. Tem mestrado em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina e atua como docente, há dezessete anos na educação superior.

6º Semestre: professor da disciplina Empreendedorismo – Marcos

Quarenta e sete anos, graduado em Administração de Empresas, pós-graduado em Administração de Empresas, Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. Atua na Educação Superior, há cinco anos, mas não possui formação pedagógica específica.

- professor da disciplina Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais – Ricardo

Quarenta e um anos, formado em Administração de Empresas pela UniPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos, em Barbacena, Minas Gerais. Atua na educação superior, há dez anos. É pós-graduado em Ciências Contábeis, pela FGV – Fundação Getúlio Vargas e Docência do Ensino Superior. É mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

7º Semestre: professor da disciplina Administração Mercadológica II – Gustavo

Trinta e sete anos, graduado em Administração de Empresas pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Elaboração e Análise de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, Mestre em Administração pela UNB, na área de Gestão Estratégica de Marketing. Trabalhou por vários anos na área de aviação e turismo e na IBM do Brasil. Teve negócio próprio, foi gerente de negócios do Banco do Brasil e trabalha também no Ministério da Educação – MEC, no cargo de Administrador, como Coordenador Geral de gestão da Secretaria de Educação a Distância.

4.5 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

A **análise de documentos** foi utilizada com o objetivo de identificar os aspectos importantes focalizados na realização das entrevistas. Consideramos, na análise documental, apenas os documentos autorizados pela instituição para consulta: planos de ensino (um de cada professor, totalizando seis planos) e as avaliações elaboradas pelos professores. Infelizmente, parte da documentação necessária à análise não foi autorizada pela pró-reitoria da instituição, como, por exemplo, o projeto político-pedagógico da mesma, o que atesta a preocupação da instituição no sigilo de algumas informações, devido à crise institucional ocorrida em 2007 e o processo de reestruturação da instituição em curso.

Becker (1997) recomenda que qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, tais como: por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações.

Guba e Lincoln (1981) apud Lüdke (1986) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Realizamos **entrevistas** (apêndice A e B) com o coordenador do curso de Administração de Empresas e seis professores titulares. A técnica de entrevista, segundo Lüdke e André (1986), permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Uma

entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir, também, o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas.

Conforme Thompson (1992) e Burke (1977) apud Biasoli-Alves (1998), a entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar, buscando contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a vinculação com os sentimentos, crenças, valores. Isso permite, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranqüila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em referência e troca mútua de confiabilidade.

Segundo Rosa (2006), a opção pela técnica de entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto. Na entrevista, existem caminhos que se definem por depender da relação entre uma pessoa que pergunta e outra que é detentora da informação, respondendo à primeira, mas através do estabelecimento de uma empatia. Têm-se, por meio da entrevista, informações sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A mesma autora ressalta que o entrevistador, como íntegro condutor da pesquisa, dever levar aos sujeitos selecionados algumas informações essenciais antes de solicitar o consentimento para a participação da entrevista, por meio de uma linguagem simples, clara e objetiva, evitando termos técnicos complicados para que eles a entendam plenamente. As principais informações, nesse sentido, são:

- fazer com que o entrevistado se conscientize de que a participação é um convite, levando-o a ter acesso aos objetivos e aos métodos de condução da entrevista;
- a duração prevista e esperada de sua participação (horas, dias e sessões);
- os benefícios que podem, razoavelmente, ser obtidos para o participante ou para terceiros, por intermédio dos resultados alcançados;
- a possibilidade de possível desconforto previsível associado à sua participação;
- as vantagens de sua participação;

- a extensão e o compromisso de se manter o sigilo dos registros, quando necessário, em que o entrevistado estiver identificado;
- a certeza de que o indivíduo é livre para se recusar a participar e será, também, livre para abandonar a entrevista a qualquer momento, sem penalidades ou perdas;
- o entrevistador deve chamar o sujeito entrevistado sempre pelo nome para que se sintam mais próximos.

As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2007, sendo todas agendadas e realizadas pelo pesquisador. Solicitamos a cada entrevistado permissão para gravar a entrevista, obtendo-se, assim, a autorização de todos.

Durante os encontros, em geral, com duração média de 50 minutos, a entrevista foi realizada em um clima de bastante descontração, procurou-se nos primeiros minutos encontrar pontos de interesse comum, perguntando aos entrevistados questões não relacionadas diretamente com a pesquisa, mas assuntos de interesse comum, como lazer, política, o que propiciou uma pré-disposição para as questões específicas da pesquisa.

Ao realizar as entrevistas, procurou-se chegar ao local da entrevista cerca de meia hora antes, visando garantir a realização do encontro e conhecer, ainda que de forma rápida e informal, suas instalações. Esta estratégia objetivava, também, coletar subsídios que pudessem ajudar na condução de cada uma das entrevistas, a partir do roteiro previamente definido.

Em geral, os relatos foram colhidos na própria Instituição pesquisada, havendo apenas três situações especiais. Um dos professores solicitou que a entrevista ocorresse em sua própria residência, outros dois, nas dependências de outras instituições na qual prestam serviços.

Um clima de tranquilidade caracterizou o transcurso das entrevistas, havendo apenas dois casos que merecem destaque: ao ser entrevistado, o professor Roberto mostrou-se muito tenso; enquanto o professor Marcos se mostrou pouco receptivo às indagações feitas e freqüentemente tendendo a desviar o foco das mesmas e a agilizar o término da entrevista, que acabou por ser agendada nos trinta minutos antecedentes ao início da aula. Gravadas e identificadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição na íntegra.

Aplicamos em todos os alunos pertencentes aos semestres estudados, um

questionário (apêndice C), que foi enviado por meio eletrônico, por intermédio dos representantes de turma, propiciando aos alunos o tempo necessário para refletirem quanto às suas respostas e contribuições para a pesquisa.

Esse instrumento teve como objetivo identificar aspectos relacionados à percepção dos alunos quanto à docência dos professores bacharéis em Administração de Empresas.

Valendo acrescer que os eixos temáticos do questionário foram:

- trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores;
- percepção dos alunos quanto à qualidade da educação superior no Distrito Federal e na Instituição;
- saberes necessários aos professores.

As perguntas foram fechadas, apresentando aos alunos um conjunto de opções vinculadas ao objeto de estudo, deixando-se uma opção para apresentação de comentários ou inclusão de opções não contempladas no conjunto de alternativas.

Não tivemos dificuldades no envio dos questionários, uma vez que os endereços eletrônicos dos representantes de turma, fornecidos pelo coordenador do curso, permitiram o convite formal aos mesmos, que, por sua vez, repassaram o convite a todos os alunos da turma.

Devido ao momento vivido pela instituição – fase de avaliação de aprendizagem e Semana de Administração (evento conduzido anualmente pelos próprios alunos e coordenação), os alunos tiveram sua atenção desviada para esses eventos, o que resultou, mesmo depois de reiteradas solicitações de retorno junto aos representantes de turma, no baixo índice de devolução dos questionários. Mesmo contando apenas com trinta respondentes, sendo 56% do sexo feminino e 44% do sexo masculino, foi possível cumprir os objetivos propostos pela pesquisa.

Na análise de conteúdo, consideramos os seguintes eixos: educação superior privada, concepções sobre o trabalho docente e saberes pedagógicos.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

É importante deixar claro que o conhecimento do cotidiano acadêmico é duplamente importante. Primeiro, porque sendo descrito, problematizado e compreendido, é possível repensá-lo [...] Segundo, porque, sendo desvelado e compreendido, propicia decisões coletivas e democráticas voltadas para a melhoria e qualidade do ensino.

Veiga (2004, p. 145)

Os achados da presente pesquisa permitiram uma aproximação com a realidade vivenciada pelos bacharéis docentes pesquisados. Os conhecimentos prévios sobre a instituição e sobre aqueles que nela atuam foram significativamente ampliados, visto que a investigação permitiu ao pesquisador problematizações, análises e interpretações até então pouco exploradas na condição de professor.

Para a apresentação e interpretação dessas análises e visando manter coerência com os objetivos propostos, bem como facilitar a compreensão dos achados desta pesquisa, apresentamos este capítulo pelos eixos que contemplaram os objetivos da investigação: educação superior privada, concepções sobre o trabalho docente e saberes pedagógicos.

5.1 Educação superior privada

Há muito, vêm nos inquietando múltiplas variáveis do processo educativo superior que afetam tanto os docentes quanto os alunos nesse nível de ensino. Desvelar as diferentes percepções desses protagonistas em relação a esse cenário nos parece um bom começo para conhecer parcela da realidade do meio acadêmico.

Analisando o questionário respondido pelos alunos do curso de Administração de Empresas da instituição pesquisada, identificamos que apenas 36% dos respondentes avaliaram a qualidade da educação superior no Distrito Federal como boa, o restante a avaliou

como regular ou fraca. Além disso, ainda existe o entendimento, entre os alunos, de que o fato de estarem em uma instituição privada faz com que o curso seja de pior qualidade, se comparado com aquele de uma instituição pública. Em relação a esses achados, cabe destacar que, a despeito desse entendimento, conforme afirma Sousa (2006), faltam evidências que comprovem a ascendência da educação pública sobre a privada. Porém há situações que parecem colaborar para isso, como por exemplo, o aumento da qualificação dos professores nas instituições públicas, o ambiente para o desenvolvimento do ensino articulado à pesquisa e à extensão, o tempo remunerado para o atendimento de alunos e para estudos, entre outros aspectos, mesmo não desconsiderando as crises pela quais passam essas instituições.

Analisando as entrevistas com os professores, notamos em suas falas que a percepção predominante é de que a Educação Superior privada enfrenta dificuldades que precisam ser superadas, sob pena de comprometer a sua credibilidade e, conseqüentemente, as suas possibilidades de ações educacionais. Notamos que as falas retrataram o cotidiano dos professores, suas preocupações, desejos, temores e desafios.

Uma das maiores preocupações dos professores pesquisados relaciona-se à qualidade da educação oferecida pela Instituição na qual trabalham. Sendo partícipes e co-responsáveis pela educação oferecida, esses profissionais atribuem à Faculdade a responsabilidade pela seleção pouco criteriosa no ingresso dos alunos, afetando com isso o bom desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, o que pode ser percebido na fala de alguns professores:

Eu acho que a oferta é muito grande e a qualidade do ensino deixa muito a desejar [...] Não estão selecionando mais ninguém, a matéria-prima é muito fraca [...]. Como tem muita clientela buscando o ensino superior, eu acho que todos que procuram as instituições estão entrando; está chegando às faculdades, então, um pessoal muito fraco, que não sabe escrever, tem dificuldade de se expressar. (Professor Adilson).

Estou preocupado! Estou muito preocupado. [...] houve uma proliferação de muitos cursos, [...] se por um lado é bom que a oferta de curso superior tenha aumentado; por outro, eu acho que existe uma falha muito grande no processo seletivo. Hoje quem tem quinhentos reais para fazer um curso superior, vai entrar e vai fazer [...] não existe processo seletivo, ocorre apenas uma captação. (Professor Gustavo).

Ao ser questionado quanto à qualidade da Educação Superior no Distrito Federal, o coordenador do curso respondeu:

Atualmente, ruim. No sentido da quantidade de faculdades que a gente tem hoje. [...] Uma proliferação muito grande, eu acho que, entre aspas acabou "prostituído a educação". Algumas faculdades vêm no sentido de angariar recursos financeiros e não de efetivamente oferecer um trabalho pedagógico de boa qualidade para os alunos. Não é a característica desta instituição, mas há faculdades que a gente chama de R\$ 1,99, que pagou, passou, está tudo certo!

Ao referir-se à “prostituição”, embora destacando e defendendo a qualidade da educação oferecida pela instituição pesquisada, a fala do coordenador demonstra sua percepção quanto à degradação da Educação Superior no Distrito Federal, que em decorrência da proliferação acelerada das faculdades, acaba por oferecer serviços educacionais de qualidade duvidosa, uma vez que o processo seletivo, em sua maioria, é pouco exigente.

A análise das falas nos permite relacionar a preocupação com o crescimento das instituições privadas de Educação Superior no Distrito Federal à expansão desse nível de ensino na década de 90, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos e reforçada no governo Lula. Tal expansão provocou, entre as instituições que constituem o campo superior privado, intensa e acirrada concorrência. Sob esse ângulo, disputam “alunos-clientes” que possuem perfis diferenciados e uma demanda igualmente diversificada. Avaliar tal nível de expansão tem se mostrado um complexo processo. A esse respeito, Dias Sobrinho (2004) destaca que não há como compreender as transformações da educação superior nos últimos anos, sem levar em conta as práticas de avaliação, porém, para o autor, avaliar a educação constitui-se um dos temas mais complicados e complexos processo dessa natureza, devido às questões epistemológicas, éticas, ideológicas e políticas envolvidas.

Segundo os professores, muitos alunos ingressam na educação superior com deficiências de outros níveis de ensino. A esse respeito relataram dificuldades que enfrentam com alunos na instituição. O professor Marcos assim ilustrou tal preocupação:

Eu acho que os alunos vêm mal preparados, eles vêm com muitas lacunas de conhecimento, alunos que não sabem ler, não sabem interpretar, não sabem escrever, eles vêm com muita deficiência da base. [...] você tem dois extremos: alunos muito capazes e alunos sofríveis em termos de conhecimento. Aí fica difícil você trabalhar com universos assim tão díspares. (Professor Marcos)

Apesar de reconhecermos como legítima as queixas dos professores ao, apontarem com veemência as dificuldades em relação ao nível de preparo intelectual dos alunos, é oportuno destacar que não devem construir nem manter uma visão preconceituosa dos alunos, muito menos ter como referência a percepção de homogeneidade.

A postura demonstrada pelos professores no que se refere ao desencanto com seus alunos parece nos trazer à tona as reflexões que Huberman (1992) desenvolveu com relação aos ciclos de vida profissional dos professores. Quatro entre os seis interlocutores vivenciam os primeiros anos de docência que, segundo o autor, apontam para a sobrevivência e a descoberta, o que distingue duas atitudes face ao trabalho docente. Os docentes compatíveis com as atitudes de sobrevivência sofrem de modo particular o choque com a realidade,

centrando-se em si próprios e nas diferenças entre as circunstâncias ideais e a realidade. Aqueles que assumem uma atitude de descoberta manifestam entusiasmo pela experimentação e até orgulho pela docência. Assim, o início do trabalho docente não é vivido por todos da mesma forma. Com relação aos quatro interlocutores, em início de docência, podemos associar o desencantamento com seus alunos às atitudes de sobrevivência, cabendo, no entanto, aprofundar análises a respeito.

Sobre a percepção dos professores em relação à instituição no cenário da educação superior, entre os seis interlocutores, apenas a professora Carolina demonstrou uma percepção mais positiva:

Eu acho que é uma instituição que tem crescido muito nos últimos anos, uma instituição que investiu pesado no estímulo da demanda, um marketing muito bem feito e isso fez com que ela se tornasse, além de uma instituição conhecida, uma referência no Distrito Federal, principalmente aqui no Guará e em Taguatinga, ela está se tornando uma referência.

A professora não deixa claro em que aspecto a instituição tem se tornado referência, se no tamanho de suas instalações físicas, na distribuição geográfica de Campus ou em algum atributo ligado à qualidade do ensino, ou mesmo no conjunto desses aspectos. No entanto suas observações sobre a instituição ser uma referência parece ir de encontro às observações de outros professores, que destacam as exigências institucionais em relação à necessidade de manter os alunos na instituição a despeito de seu rendimento; outros interlocutores da pesquisa apresentam percepções desfavoráveis ante as dificuldades enfrentadas na instituição – quanto ao nível de conhecimento, estudo, orientação pedagógica, entre outras:

Existe hoje, um grande dilema [...] uma linha tênue e extremamente perigosa, porque se você reprovar, você perde o cliente e tem muita gente que entra na faculdade achando que está comprando o diploma de nível superior em 24 suaves prestações. [...] então é bastante complicado, porque se você aplica uma metodologia muito rigorosa, você vai ter uma reprovação alta, e isso quebra o sistema seriado, e vai deixar muito aluno fora de fluxo. Se tiver muita reprovação, certamente vai haver uma pressão da coordenação no sentido de aliviar o processo. (Professor Gustavo)

[...] não é nenhuma instituição de excelência, está caminhando. Eu acho que tem muita coisa ainda para percorrer. (Professor Roberto).

Considero de um nível regular, para ruim. [...] tenho percebido uma deficiência muito grande em termos de informação, de conhecimento propriamente dito. As pessoas não têm o hábito de estudar, de ler, e essa deficiência se materializa quando a gente cobra alguma coisa do aluno. [...] eu acho que eles querem só formar para ter um diploma para poder fazer um

concurso público, que é o sonho de consumo aqui. (Professor Ricardo).

Não temos orientação pedagógica, os que mais se destacam são os assuntos administrativos. (Professor Marcos).

As dificuldades desta faculdade são tão grandes que acabam contribuindo também para as estatísticas negativas da educação superior. (Professor Adilson).

Na fala dos professores entrevistados nos chamou atenção o termo cliente, empregado para designar o aluno. O significado semântico já pode traduzir que se trata de um consumidor soberano, que tem “sempre razão”, o que é preocupante em uma relação educativa, pois diverge dos princípios pedagógicos que sustentam a relação estabelecida entre professor e aluno, na perspectiva de uma lógica crítica e emancipatória. Além desses aspectos, enfatizaram outras limitações:

Em termos de material, tenho o apoio básico que é equipamento [...] o apoio que existe é só de equipamento. Se precisar de uma apostila, não tem, se precisar produzir um material, não tem, se você quer participar de um seminário, não há meios para isso. (Professor Marcos).

Eu sempre tive total liberdade para trabalhar o método, a única coisa que eu acho que talvez fosse necessário, é que tivesse um pouco mais de recursos multimídia, essa questão representa um problema, para conseguir esses recursos, mas isso não impede que você dê uma boa aula com transparência. (Professor Gustavo).

Às vezes, a gente precisa tirar cópias, por exemplo, de algum artigo, de algum estudo de caso e, às vezes, você tem limitações de quantidade no decorrer do mês. (Professor Adilson).

Essa visão apresentada pelos professores contrasta com o depoimento do coordenador do curso, que acredita que a instituição apóia os professores em todos os aspectos, do incentivo à educação continuada à disponibilização de recursos didáticos:

[...] a Instituição hoje oferece ao professor bolsas de descontos. O professor tem desconto para fazer pós-graduação na própria instituição. A gente tem a parte de infra-estrutura, onde o professor tem todo equipamento necessário para poder lecionar a sua disciplina.

É importante destacar que se trata de uma instituição pulverizada em cinco campi e que as condições de trabalho são diferentes entre eles. Possivelmente, a falta de alguns recursos instrucionais impacta negativamente no desenvolvimento do trabalho docente, dificultando que este explore diferentes possibilidades na abordagem de um determinado conteúdo. Esse fato parece se agravar quando tomamos como referência as circunstâncias do

bacharel docente que possui conhecimentos pedagógicos frágeis, encontrando-se frequentemente atrelado à preocupação com o mero repasse de conteúdos.

A dependência dos docentes a recursos multimídia: o chamado “canhão”, o retro projetor, por exemplo, parece descortinar uma postura voltada para a preocupação com a transferência de conteúdos, com menor dedicação à reflexão coletiva e problematizações. Os slides podem estar substituindo o antigo hábito de usar a exposição oral, quase exclusivamente no quadro de giz, o que camufla propostas predominantemente transmissivas sob o rótulo de aulas dinâmicas via tecnologia.

De forma geral a instituição é percebida por seus docentes como uma empresa na medida em que depende da captação e manutenção de alunos para seu funcionamento. Esse fato parece criar mecanismos que repercutem tanto na organização da faculdade como na maneira como os docentes nela se situam e desenvolvem seu trabalho. Por outro lado, a defesa da instituição pelo coordenador pode ser compreendida, uma vez que o mesmo é o responsável direto pelo atendimento e satisfação das necessidades dos docentes e também por ocupar uma função de confiança da mantenedora.

Ao finalizar a análise e interpretação do cenário das IES privadas e da própria instituição, as evidências mais marcantes a serem consideradas revelam que são múltiplos os fatores para uma percepção negativa, contribuindo para essa percepção, aspectos de ordem pessoal, material e, com mais incidência, de ordem institucional.

5.2 Concepções sobre trabalho docente

Para analisarmos o presente eixo, desvelando as concepções que possuem os bacharéis de seu trabalho docente, procuramos extrair os elementos que evidenciam entendimentos e princípios sobre esse trabalho. Entendemos que a partir das respostas relativas às perguntas formuladas nas entrevistas foi possível identificar aspectos do trabalho pedagógico do professor, assim como compreender o valor atribuído à formação e às experiências dos docentes bacharéis.

O coordenador do curso apontou que para imprimir maior qualidade no trabalho docente deve haver um equilíbrio entre a experiência profissional como Administrador de Empresas e a experiência no trabalho docente.

Acho que o professor tem que ter experiência pedagógica, mas também tem que ter experiência prática para poder “passar” o conteúdo. Acredito também que 50% de cada um seria o ideal para o professor [...] às vezes, o professor

pode “passar muita teoria” e não “passar nenhum exemplo prático” e, na dúvida de um aluno, não consegue trazer para o dia-a-dia do administrador.

O coordenador coloca em evidência uma interpretação limitada do processo educativo, restringindo-o ao repasse de conteúdos, ao “passar” muita teoria ou “passar” exemplo prático. Paralelamente, para que os conhecimentos e experiência dos alunos de um curso de Administração de Empresas venham à tona, é preciso que os professores estabeleçam uma relação dialógica com esses alunos, o que não é tarefa fácil. A dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica Freireana, que destaca a necessidade de diálogo educativo entre professores e alunos.

Freire e Shor (1987) destacam a importância de busca e pesquisa das palavras faladas e escritas dos estudantes para identificar o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem. “As falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências”. Para os autores, uma educação libertadora é uma educação dialógica e o diálogo é caminho por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros. Vale ressaltar, porém, a necessidade de alguns cuidados na interpretação da educação dialógica, que, por vezes, tem banalizado a importância da natureza do discurso libertador. A natureza de um discurso libertador não está propriamente no educador, mas na própria prática educacional. O professor não é igual aos alunos, pois começa diferente e termina diferente. Trata-se de uma tensão que o professor necessita superar por meio de atitudes democráticas com relação à sua diretividade.

De posse dessas referências, cabe ressaltar que a ampliação dos conhecimentos práticos em Administração de Empresas, tão valorizados pelos alunos, torna-se possível via construção de uma práxis dialógica em que os professores consigam explorar, não só sua própria experiência no campo da Administração, como também a “palavra escrita e falada” dos alunos. Nesse aspecto, Vázquez (1977) contribui quando ressalta que a práxis apresenta-se como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, sendo uma ação do homem sobre a matéria e criação, por meio dela, de uma nova realidade humanizada. No entanto, cabe questionar até que ponto os professores poderiam desenvolver seu trabalho docente conforme os princípios preconizados pelos autores citados. Esse questionamento torna-se relevante, no contexto já descrito – número excessivo de alunos, fragilidade na construção de um coletivo docente, ausência de um projeto pedagógico norteador, capaz de ser mais que um documento burocraticamente construído e, principalmente, docência

realizada por bacharéis não detentores, em sua formação, de fundamentos alicerçantes do processo ensino-aprendizagem.

No questionário respondido pelos alunos, foi possível perceber o desejo dos mesmos pelo equilíbrio entre as variáveis: conhecimentos práticos e teóricos. Entre os alunos, 53% consideraram que para obter maior qualidade na atuação de seus professores, em sala de aula, deve haver experiência prática do professor como administrador. Nessa direção, a professora Carolina, que não possui essa experiência, procura vincular o conteúdo teórico aos aspectos práticos da administração, buscando contemplar o interesse dos alunos:

A minha vida profissional está muito pautada na experiência acadêmica. Apesar de que tenho tentado fazer um paralelo com a administração prática, porém voltada para o viés de consultoria. Não administro nenhuma empresa, nunca tive a oportunidade de gerenciar uma empresa.

Os professores que já atuam como administradores defendem que para desenvolver um bom trabalho docente, a experiência na administração de empresas é indispensável:

Só ter academia, sem ter experiência profissional em administração, fica muito no plano teórico, porque você nunca vivenciou aquilo, então eu acho teoria e prática fundamentais. Os bons professores de administração são aqueles que trabalham com administração de empresas no dia-a-dia e tem o conhecimento acadêmico. Acho que a experiência prática é de fundamental importância. (Professor Adilson)

A valorização da atuação docente conjuntamente à atividade de administrador é o caminho apontado pelo professor para integrar a teoria e a prática no ensino de administração. Porém, cabe ressaltar que este pode não ser o único caminho, nem a ímpar possibilidade de todos os professores. A professora Carolina, por exemplo, tem dedicação exclusiva ao magistério na instituição e nem por isso seu esforço de conciliar a teoria com a prática no campo da administração fica inviabilizado, uma vez que existem mecanismos pedagógicos que possibilitam trabalhar em torno de situações-problemas, dispositivos estes, que visam ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Apesar do destaque quanto à formação acadêmica em Administração e a necessidade de experiências práticas. A fala do professor não menciona a importância de formação pedagógica, essencial para o exercício da docência, ou seja, destaca a importância da relação teoria e prática, mas entende que a prática docente não precisa estar atrelada à teoria pedagógica.

O professor Marcos, por sua vez, entende que a experiência na área de conhecimento do professor tem um peso maior:

[...] acho que a experiência pesa mais, por exemplo: se eu fosse coordenador de um curso e tivesse que contratar um professor com o mestrado, saindo

agora da faculdade, e um outro que, digamos, ainda não concluiu o mestrado, mas que tem uma experiência. Ficaria com o segundo. Considero que a experiência profissional vai agregar muito mais qualidade para o curso.

Para os professores, a ênfase na prática significa dotar a disciplina de uma orientação voltada para o mercado de trabalho, no qual grande parte dos alunos procura oportunidades de inserção ou crescimento profissional. O destaque feito pelo professor Marcos dá preferência à contratação de docentes mestrados com experiência prática ao invés da contratação de docentes que já possuem a qualificação de mestres e menor experiência na área de atuação, o que demonstra claramente a desvalorização no processo de formação desses profissionais. A ênfase dada ao caráter prático da ação pode revelar concepções que privilegiam o praticismo em detrimento do embasamento teórico acadêmico. Tal entendimento encontra respaldo no meio empresarial, uma vez que, nas contratações de funcionários, a experiência na área de atuação tem sido igualmente mais valorizada.

Segundo Resende (2006), teoria e prática não se submetem uma a outra, mas estabelecem uma relação de reciprocidade. A autora insiste no termo, pois entende que seu significado pode traduzir o nível da relação. A correspondência ocorre de tal forma, que não há evolução da prática, sem a evolução da teoria e vice-versa.

Além do professor Marcos, outro professor associou o trabalho docente à capacidade de ter o chamado “jogo de cintura”. O professor Roberto assim se referiu: “[...] eu posso ter toda uma experiência e posso não ter conteúdo nenhum. Talvez um pouquinho mais de prática, que é o jogo de cintura, saber lidar com a turma”. O chamado “jogo de cintura” parece significar a capacidade de vencer barreiras pedagógicas e teóricas por meio de comportamentos que as contornem, sem dar conta das mesmas. Trata-se, no mínimo, de um entendimento de trabalho docente, ética e pedagogicamente questionável.

Para Guarnieri (1996), é temeroso que os professores desenvolvam uma visão meramente evolucionista acerca do trabalho docente, no sentido de que esse trabalho ocorreria atingindo estágios cada vez mais elevados, partindo da chamada prática. Com a experiência, normalmente o professor espera tornar-se mais capaz para lidar com as situações de sala de aula, no entanto é necessário igualmente considerar que as condições objetivas em que sua prática ocorre poderão dificultar esse processo. No caso dos interlocutores da pesquisa é importante considerar as adversidades enfrentadas na instituição pesquisada.

Embora a experiência prática e pedagógica tenha grande importância, alguns

professores apontam para um problema muito comum nas IES, e a instituição pesquisada não fugiu à regra. A atuação de professores em disciplinas cujas bases de conhecimento apresentam inconfundíveis deficiências de conteúdo e de experiências práticas; todavia, mesmo assim, por necessidades financeiras, esses profissionais assumem as disciplinas correndo o risco de realizar um trabalho de baixa qualidade, comprometendo a docência, a instituição, bem como sua própria imagem como professor.

[...] existem professores que aceitam ministrar qualquer disciplina, é uma questão até de mercado, talvez a pessoa queira uma renda extra e, às vezes, se aventura por “mares nunca dantes navegados”. (Professor Ricardo)

Os riscos que os professores assumem, ao adotarem essa postura, não só os prejudicam como também e, principalmente, causam igual consequência para os alunos, por exemplo, quando estes não encontram representatividade na turma para afastarem os professores que consideram ter pouco domínio de conteúdo, são obrigados a conviver com esses profissionais ao longo de um semestre letivo. Isso acarreta impactos na qualidade do curso, decorrentes da falta de conhecimentos básicos que não são trabalhados a contento. Nesse caso, o trabalho docente é percebido como uma atividade de mera reprodução de conteúdos a serem assimilados pelos alunos.

Quanto à necessidade do trabalho docente ser constantemente revitalizado, o professor Adilson assim se expressou:

Entendo que se trata de um trabalho em que o profissional deve planejar suas aulas, estudar muito. Que precisa estar se reciclando [...] Eu, por exemplo, estou sempre lendo, participando de congressos, simpósios [...] Se você não se atualizar você se torna obsoleto muito rápido.

Para compreender, com mais precisão, os significados da fala do professor, é preciso recuperar o entendimento de Marin (1995) a respeito do termo “reciclar”. Este, quando utilizado para designar a formação de pessoas, toma-as como objetos que poderiam ser manipulados, transformados acriticamente em outro objeto.

Para outros professores, o trabalho docente é:

Aquele que consegue fazer link com a prática. É o grande desafio para mim como professora [...] talvez 20% da minha preparação de aula seja estudando a teoria e 80% tentando buscar exemplos que possam fazer essa ligação com a prática. (Professora Carolina)

Eu acho que é a união da técnica com a teoria. O professor tem que ter conhecimento daquilo que está se propondo a lecionar, ele tem que chegar

em sala de aula com “cases”, casos de verdade, com situação reais do dia-a-dia das organizações. (Professor Ricardo)

A relação entre a teoria administrativa e a prática no mercado de trabalho é apontada como fundamental na ação do bacharel administrador docente. O professor precisa ter vivenciado essa prática para estabelecer relações em sala de aula, com realização de exercícios ou mesmo por meio de exemplificações, análise de casos, exercícios, ou por meio de jogos de empresa. Isso implica adentrar por princípios pedagógicos nem sempre compreendidos.

Reforçamos a importância de que a valorização exacerbada das experiências práticas no campo da Administração de Empresas seja relativizada, uma vez que a relação teórico-prática acontece também no ambiente acadêmico, por meio de estudos, pesquisas, extensões, entre outras atividades. O que destacamos é que a experiência, por si só, não consegue dominar a problemática da integração teoria-prática. Há necessidade de se propiciar as condições para essa articulação, a fim de que se supere a mera reprodução de conteúdos e se consiga criar condições para a produção de conhecimentos com espírito crítico e investigativo.

A relação teoria/prática, no curso de Administração de Empresas, para o coordenador do curso, está principalmente vinculada à experiência e vivência do docente na atividade de administrador, quando argumenta que: “[...] eu acho que para você entrar em uma sala de aula e ministrar aulas de administração, você tem que ter experiência de vida profissional como administrador de empresas”. Percebemos novamente que a preocupação com a teoria e a prática pedagógica não permeiam nem mesmo a fala do coordenador.

Paralelamente, outro aspecto que merece destaque com relação ao trabalho docente refere-se ao conceito de provisoriedade dos conhecimentos com os quais o professor trabalha.

[...] fazer um trabalho docente de boa qualidade é o que eu tento fazer. No caso de Administração, trazer conceitos que sejam relevantes [...] eu sempre tenho essa preocupação em deixar conceitos que durem para sempre. (Professor Gustavo)

A preocupação do professor em firmar conceitos que “durem para sempre” é questionável, pois a realidade é dinâmica e o que aprendemos hoje certamente terá sua utilidade reduzida em um futuro próximo. Decorrendo disso, a necessidade de orientar o processo de aprendizagem para a “autonomia do sujeito”, para o aprender a aprender. Mesmo considerando-se a referência do mercado de trabalho, os “conceitos que durem para sempre”

não dão conta da dinamicidade desse mercado.

No tocante ao entendimento de um trabalho docente de boa qualidade, um dos professores destacou aspectos relacionados à organização do trabalho. Perguntado sobre o que caracteriza um bom trabalho docente, assim se pronunciou:

[...] é ter um material bem preparado, antecipação das aulas. Você encaminhar o material com antecipação para que os alunos possam ver, possam ler, é fazer com que os alunos participem. (Professor Roberto)

Percebemos na fala do professor a preocupação com o planejamento e o envolvimento prévio dos alunos, o que é bastante positivo. No entanto a maioria dos interlocutores não fez esse destaque. É importante ressaltar que apesar dos alunos receberem o material com antecipação, não se dedicam a ele como preparo para as aulas. Essa parece ser uma cultura já arraigada, principalmente em cursos noturnos e com alunos trabalhadores, conforme foi possível identificar.

A organização do trabalho pedagógico pressupõe ainda a possibilidade da interdisciplinaridade, também mencionada pelos interlocutores. Essa interdisciplinaridade requer do sujeito algumas condições consideradas indispensáveis, como: envolvimento, disponibilidade e vontade de atuar. Segundo Fazenda (2001), a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento, que se refere ao projeto em si, às instituições, e às pessoas a ela pertencentes. Em um projeto interdisciplinar, comumente, deparamo-nos com múltiplas barreiras, tanto de ordem material e pessoal, como institucional. Entretanto tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança no exercício do pensar, do construir.

Para Freitas (2005), interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, o autor contrapõe a noção de multidisciplinaridade em que os trabalhos dos professores são justapostos, fazendo cada um o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta.

Tanto Fazenda como Freitas nos levam a concluir que, para obtermos êxito em uma educação interdisciplinar, é preciso que os agentes envolvidos com a docência na educação

superior considerem que as IES estejam engajadas em um processo de busca contínua do conhecimento. E que também levem em conta os professores com disponibilidade, comprometimento, vontade e determinação para desenvolverem um trabalho, partindo de uma prática docente reflexiva e compartilhada com seu pares, articulada com as necessidades formativas dos alunos e da sociedade em geral.

Ressaltamos que não nos opomos a tais princípios, ao contrário, temos a convicção de que as IES necessitam construir um espaço educativo que permita esse nível de envolvimento por parte de seus docentes. Entretanto destacamos que a realidade pesquisada dificilmente poderia oportunizar um contexto formador como o aspirado pelos autores, tendo em vista o cenário já descrito e analisado anteriormente, no qual atuam os interlocutores da pesquisa. Sabemos que a realidade da maioria dos cursos de graduação, ainda não se enquadra nessa perspectiva e, particularmente, no caso do curso pesquisado em que a maioria dos professores não conta com disponibilidade e, muito menos, com dedicação exclusiva à atividade docente.

Nesse sentido, foi perceptível a impossibilidade de espaços e tempos que promovessem trabalhos integrados. Pimenta e Anastasiou (2002) referem-se ao trabalho individualizado e solitário, a que habitualmente são submetidos os docentes. Tal circunstância traz à tona a “venda de hora/trabalho”, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, fazendo emergir o “dador de aulas”. A esse respeito, com exceção da professora Carolina, embora os demais interlocutores tenham expressado o prazer que possuem no desempenho de sua docência, também deixaram claro que a mesma representa uma importante fonte que complementa seus rendimentos.

Outro aspecto agravante dessa situação é que a instituição, além de não desenvolver a integração entre ensino e pesquisa, não oferece condições de trabalho que permitam aos docentes planejar o desenvolvimento de seu processo de formação. Dessa forma, nossa percepção é de que, para a implementação de uma política educativa contribuidora para formação do bacharel docente, faz-se necessário o comprometimento tanto institucional como de cada docente.

Um dos professores destacou também o turno de realização da disciplina como fator dificultador do seu trabalho:

Sinto dificuldades, pelo turno. O turno noturno, às vezes, dificulta, por exemplo, um trabalho de visita técnica durante a semana, os alunos trabalham e fica difícil realizar esse tipo de trabalho que julgo ser um trabalho de extrema importância. (Professora Carolina).

Torna-se importante ressaltar uma curiosidade na fala dos professores – todos foram unânimes na identificação dos problemas e dificuldades encontradas na Instituição ou no comportamento dos alunos, excluindo-se do cenário analisado. Tal comportamento parece sugerir a necessidade de revisões pessoais e profissionais, visto que o processo educativo é uma via de mão dupla, sendo que todos os envolvidos possuem uma importante parcela de responsabilidade. Se assim compreenderem, ampliam-se as chances de mudanças e avanços pretendidos.

Analisando, ainda, outro aspecto que envolve o trabalho dos bacharéis, o papel exercido pela coordenação do curso é percebido como de grande importância por todos os professores. Há, porém, alguns alertando quanto à ênfase do envolvimento do coordenador em aspectos mais operacionais, o que rouba o tempo que deveria ser dedicado a questões pedagógicas como, reuniões que tratassem dos processos de avaliação da aprendizagem, compartilhamento de propostas metodológicas e dificuldades nos diversos aspectos da docência:

Quando eu tenho contato com a coordenação, são tratados os mais variados assuntos. Não temos orientação pedagógica, o que mais existe são assuntos administrativos, lançamento de notas, plano de ensino, currículo, em termos pedagógicos, menos. (Professor Marcos)

O coordenador fica boa parte do tempo dele resolvendo grade de aluno, aluno que está em regime especial e aluno que não está gostando do professor. (Professor Ricardo)

Alguns professores apontaram também sugestões específicas para o trabalho da coordenação, demonstrando interesse em trazer avanços para o trabalho pedagógico, e uma concentração maior nas questões estratégicas relacionadas com a atuação dos professores e aprendizagem dos alunos:

Não consigo entender coordenação envolvida com grade de alunos, isso não pode existir, assim o profissional não pode pensar. Eu acho que tem que ter uma concentração em uma área estratégica, pensar em curso de qualificação, qualificar o professor. (Professor Roberto).

Eu acho que a coordenação basicamente trabalha com alunos, não com professores [...] acho que a coordenação é do professor, quem tem que atender aluno é o Setor de Atendimento, Serviço de Atendimento ao Cliente. O coordenador está ali para coordenar professor, ver currículo, avaliação, ver se o professor está usando a bibliografia adequada, chamar os professores, reunir-se com eles e tentar fazer um trabalho em conjunto. (Professor Ricardo).

Por outro lado, dois professores demonstraram em suas falas que o coordenador tem sido facilitador para o trabalho dos docentes, transmitindo inclusive as diretrizes da instituição consideradas relevantes para os professores:

Eu tenho visto que o nosso coordenador tem tentado voltar mais o trabalho dele para a coordenação pedagógica, que é o grande foco do seu trabalho. (Professora Carolina).

Eu acho que essa coordenação está fazendo um bom trabalho com os professores. Às vezes temos reuniões pedagógicas, tem sido bastante aberto, [...] Sinto que essa coordenação está mais presente, inclusive, um dos papéis da Coordenação é passar as diretrizes da instituição. (Professor Gustavo).

Outro aspecto que acaba refletindo no trabalho docente dos bacharéis é a preocupação com o cumprimento dos horários de início e término das aulas constantes das principais exigências da instituição pesquisada. Para justificar esta preocupação, a instituição alega que são os próprios alunos que cobram o cumprimento dos horários, sobretudo nos momentos em que são avaliados com notas inferiores, alegam como justificativa para os resultados insatisfatórios, os atrasos e saídas antecipadas dos professores, o que pode ser ilustrado pelas falas a seguir:

[...] a partir desse semestre, existe uma pessoa que passa no início e no final da aula, ninguém pode liberar alunos antes das 22h40, porque senão vai tomar uma “canetada”. [...] eu me sinto sinceramente tratado como criança, isso me deixa extremamente irritado. (Professor Gustavo).

[...] eu sou muito caxias, eu começo cedo e termino sempre no horário, mas vejo que tem colegas que reclamam de desconto no contracheque. [...] esse tipo de controle não leva a nada, eu acho que educação é muito mais do que isso, a gente sabe que têm profissionais e profissionais, eu penso que ficar controlando se saiu 10 minutos mais cedo, 10 minutos mais tarde, não leva a nada. (Professor Adilson).

[...] um aluno em uma instituição particular é ao mesmo tempo cliente, está ali, rindo, achando tudo ótimo, até que você dá nota baixa para ele, aí ele vira bicho, vai na coordenação, abre processo, e você vira o pior professor da face da terra. (Professor Gustavo).

Outro aspecto que merece destaque na realização do trabalho docente refere-se à relação entre professores e alunos:

[...] tento ter o melhor relacionamento possível com todos os alunos durante o semestre, sou um professor bastante brincalhão, alguns até não entendem as brincadeiras em sala de aula, mas eu consigo separar muito bem, porque eu já sofri muito no início. (Professor Roberto)

Estava dando muita aula expositiva, só falando, hoje já faço um trabalho de grupo mais dinâmico, já sentei com cada grupo, me aproximei deles e vi que eles não são tão horríveis assim! (Professor Marcos)

[...] um bom relacionamento em sala de aula, isso faz com que você quebre aquela barreira que o aluno tem para poder aprender. (Professor Ricardo)

Nem sempre o comportamento amistoso dos professores obtém êxito, levando-os a experiências positivas. Ao contrário, algumas vezes criam-se situações bastante difíceis de se contornar. A seguir, destacamos alguns trechos na fala da professora Carolina, que afirmou

tentar construir uma relação amistosa com os alunos:

Muitos questionam: “professora, eu acho que esse conteúdo é banal, acho que isso é balela”. Tinha uma aluna com esse comportamento. Conversei com ela, chamei em particular para não usar a aula para rebater o que ela estava falando, tentei convencê-la de que aquela postura dela só iria prejudicar. Não consegui convencê-la! (Professora Carolina)

É bem verdade que uma boa sintonia com o alunado é algo muito positivo, mas o professor Ricardo, por exemplo, não explica em sua fala o que caracteriza o bom relacionamento em sala de aula. Mas um ponto é muito evidente, os professores passam por uma diversidade de experiências que permitam criar um ambiente propício para o processo educativo. Cabe ressaltar que, se por um lado é positivo um ambiente amistoso e, portanto propício para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por outro, é preciso que não se confunda esse ambiente com posturas docentes que se utilizam desse princípio para acobertar fragilidades teórico-metodológicas, sob a capa protetora da simpatia e da camaradagem para com o aluno. Algumas vezes a linha divisória entre uma coisa e outra pode se confundir criando situações de perdas e constrangimentos tanto para o professor como para o aluno.

Outro aspecto considerado muito comum, na instituição pesquisada, diz respeito à contratação dos professores. As falas revelaram que a maioria dos interlocutores foi escolhida pelo coordenador do curso ou pelo diretor da instituição, pelo fato de conhecê-los de outras instituições, caracterizando-se assim como indicações pessoais:

Olha! Isso hoje é muito pessoal, porque na verdade o Diretor do Campus me conhecia. (Professor Gustavo).

Eu fui convidado. O que motivou foi o bom trabalho que eu fiz em outras instituições de ensino superior, sem puxar sardinha para minha latinha. Fui convidado pelo coordenador do curso de administração. (Professor Adilson).

O coordenador tinha sido meu professor, tinha sido um incentivador até para que eu fizesse o mestrado, se não tivesse sido ele, eu nem tinha pensado em mestrado. (Professor Marcos).

Honestamente! Eu fui contratado porque o Diretor do Campus precisava de um professor na área de administração de materiais, me conhecia. (Professor Ricardo).

Ao que parece, os professores foram unânimes e sinceros ao externar que suas contratações se deram por intermédio de “indicação” do Coordenador do Curso ou do Diretor do Campus. Essas afirmações, de forma alguma, causaram constrangimento nos professores,

pois essa parece ser uma política da instituição. A indicação de professores e sua contratação, sem mesmo considerar a possibilidade da concorrência entre outros profissionais, parecem-nos pontos que necessitam ser revistos.

Quando perguntado ao atual coordenador do curso de que forma é realizada a seleção de professores para o curso de Administração de Empresas e quais eram os principais aspectos considerados nessa seleção, foi enfatizado que:

Eles, na realidade, dão uma aula para uma banca de três professores, é estipulado para eles um tempo, geralmente de 40 minutos, 1 hora, e nesse tempo eles têm que apresentar uma aula, tema livre, específico da área deles. Eles definem o tema e os recursos que agente disponibiliza, e aí é avaliado por essa banca, quanto à preparação, seqüência lógica de conteúdo, dinâmica da aula, como ele se comunica e domina o conteúdo.

Essas colocações, notadamente, contrastam e contradizem as informações prestadas pelos docentes da instituição, porém tornam-se compreensíveis, considerando tratar-se do Coordenador do Curso que procurou relatar critérios menos subjetivos na seleção e contratação dos professores.

Os alunos, quando perguntados sobre o trabalho pedagógico dos docentes, afirmaram conviver com dois extremos. De um lado, afirmaram ter o professor *intransigente* com os alunos, pois lhes impõem reproduzir integralmente o que é trabalhado. De outro, o professor muito *condescendente*, que cede muito facilmente à vontade do aluno; aceita qualquer trabalho, exige pouco, prefere agradar a ser exigente, confundindo práticas democráticas com atitudes de tolerância e complacência. Trata-se de duas posturas que parecem sugerir o acobertamento de possíveis deficiências docentes. Uma peca pelo afrontamento da intransigência, e a outra, pela excessiva complacência, entendendo que dessa maneira o controle do aluno possa ser conseguido.

A despeito de tais posturas, os professores afirmaram ter prazer com o trabalho docente que desenvolvem.

Tenho motivação na docência, vejo uma oportunidade de passar minhas experiências profissionais e de vida para a sala de aula. Eu trabalhei muito tempo na iniciativa privada. (Professor Adilson).

Eu tenho uma facilidade muito grande, uma habilidade interpessoal que acho que abre caminho para chegar com o conteúdo, para chegar com a teoria. (Professora Carolina).

[...] se um dia alguém conseguir resolver um problema por causa de um livro que eu indiquei, e por causa de uma dica que eu dei, eu ficaria muito satisfeito, isso não tem dinheiro que pague. Eu não consigo mais entrar em uma livraria sem dar uma passadinha para ver se tem alguma novidade. (Professor Ricardo).

Ninguém fica rico dando aula, ninguém ganha muito dinheiro dando aula, eu me achei nisso, eu só não posso ainda viver disso, um dia talvez, não sei, numa outra situação, mas a minha realização é totalmente pessoal, tenho um prazer muito grande em contribuir para formar um pouquinho o profissional do futuro. (Professor Roberto).

Um deles chegou a sugerir que se não fossem os compromissos burocráticos da docência até daria as aulas de graça: “se não tivesse a parte chata de preencher pauta e corrigir provas, acho que eu nem cobraria [...]” (Professor Ricardo). Este é um aspecto a que cabe diferentes interpretações e sugere algumas contradições. Como visto pelos dados deste estudo, a instituição não pode ser tomada como um cenário propício para o desenvolvimento de um trabalho prazeroso, mesmo assim o prazer no trabalho de alguns professores foi identificado. Não negamos a importância da existência do prazer e do desejo no trabalho pedagógico, aliás, eles são contribuidores para os profissionais. Segundo Hickmann (2002), esse aspecto tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade. São sentimentos mobilizadores de transformação social e de novas subjetividades, imprescindíveis nos processos educativos.

Trata-se de bacharéis que estão docentes, em sua grande maioria, sendo a ocupação docente um espaço de atividade complementar de trabalho e não de profissão. Por isso, um deles pensou, até mesmo, na doação de seu trabalho. Falar em profissão é encontrar o trabalho que conjuga saber e fazer no contexto social em que se definem os papéis, de acordo com determinadas expectativas. Embora desempenhemos inúmeros papéis em nossa vida social, os papéis profissionais são aqueles que, de uma forma orgânica e sistemática, servem como referência para nossa identificação na sociedade. Se perguntarem a um profissional da educação quem ele é, o mesmo tenderá a dizer “sou professor”, pois o ofício o define.

Depreende-se da fala dos professores que, se por um lado a docência não é considerada um bico, por outro, parece vinculá-la a uma espécie de sacerdócio, ao exercício da docência pelo puro prazer, perdendo o foco do aspecto profissional da docência. Tal comportamento nos leva a uma preocupação em relação à formação dos professores para atuar na educação superior e que culmina nos questionamentos propostos por Morosini (2000, p. 11): “quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”.

Várias foram as concepções de trabalho pedagógico que permearam as falas dos interlocutores e revelaram um grupo de docentes que busca referências para seu trabalho na medida de suas próprias possibilidades, mesmo demonstrando algumas impropriedades e conceitos que mereceriam revisão. Contudo identificamos a ausência de um efetivo acompanhamento pedagógico e de espaços remunerados para a constituição de um coletivo docente. Sem dúvida, encontramos um discurso que refletiu prazer no trabalho e vontade de estarem suficientemente atualizados e vinculados à academia. No entanto, a pré-disposição necessita estar associada a reais respaldos institucionais que extrapolem a disponibilização de recursos e que avance para propostas pedagógicas consistentes que auxiliem os bacharéis a construírem um processo de formação voltado para o trabalho docente.

5.3. Saberes pedagógicos

O saber pedagógico integra os vários saberes que embasam a docência. Torna-se imprescindível a análise de saber dessa natureza, pois como é referenciado por Pimenta (2005), pressupõe uma íntima vinculação com a teoria, estando portanto associado também ao ensino e ligado à ação e formação do professor. Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), representam uma coesão de saberes, daí a qualificação de saberes plurais, por serem provenientes de diversas fontes, mas que atuam de uma forma articulada. Essa formação proveniente de diferentes saberes está presente na prática docente e precisa ser analisada no que tange, especificamente, à atuação docente dos bacharéis em Administração. Nesse sentido, o presente estudo buscou conhecer como os bacharéis docentes, interlocutores da pesquisa, têm construído esse saber pedagógico ao longo de suas trajetórias docentes.

Parece consensual nas falas dos professores pesquisados que a tarefa de ensinar na educação superior, a exemplo de outros níveis de educação, compreende a determinação de buscar e perseguir os objetivos, e nesse caso, os saberes da experiência advêm, dentre outras fontes, da trajetória no ensino básico e, principalmente, superior, na condição de alunos que tiveram em seus professores uma importante referência para a docência, positiva ou negativa.

[...] eu tive experiência com um professor na FGV que era pós-doutor em custos, currículo invejável, o currículo lattes do professor devia ter umas 40 páginas de publicações, de artigos e tal e ele não conseguiu atingir os objetivos dele como professor, academicamente indiscutível. Ele não conseguia transmitir o conteúdo para a turma. Então foi uma coisa que eu

aprendi ali. [...] não basta saber tudo sobre a disciplina, você tem que conseguir transmitir o seu saber, senão, não adianta nada. (Professor Ricardo)

Mesmo revelando a preocupação com um ensino pautado na transmissão do conteúdo, paralelamente o professor demonstrou a valorização de saberes pedagógicos, que poderiam ter contribuído para um aproveitamento mais profícuo dos conteúdos trabalhados.

São também fontes de referência: o aprendizado com os próprios alunos, com os colegas de profissão, os exercícios de ensaio-erro que, a rigor, todos vivenciamos. Os saberes pedagógicos vêm também de estudos individuais, da participação em eventos pedagógicos, entre outros. Assim é que passamos à análise de documentos.

Os planos de ensino foram interpretados com a finalidade de buscar concepções pedagógicas que os permeassem. Nessas análises, constatamos que os professores participantes da pesquisa seguiram um determinado padrão na sua elaboração, pois a instituição possui um formulário apropriado que deve ser preenchido por todos os professores. Os planos abrangem o semestre letivo e contemplam os seguintes itens: ementa, justificativa da disciplina, objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia.

As justificativas contidas nos planos analisados, invariavelmente associam-se ao mercado de trabalho. Expressões como: “Conhecer as melhores práticas de mercado; preparar o aluno para trabalhar na empresa moderna, desenvolver meios para atingir seus objetivos profissionais” estão presentes nos planos de ensino. Assim, as justificativas chamam nossa atenção para o fato de que não demonstram efetivamente “o porquê” da disciplina e, sim, os resultados a serem atingidos com a mesma, confundindo-se, por vezes, com os objetivos da disciplina, mostrando-se portanto, incipientes quanto a sua finalidade.

Na análise dos objetivos contidos nos planos, observamos que boa parte deles baseia-se em concepções reprodutoras, deixando pouco espaço para o desenvolvimento crítico dos profissionais de Administração de Empresas, como pode ser observado na formulação dos seguintes objetivos : “ Destacar a importância da administração de materiais; levar os alunos a conhecer e aplicar conceitos, estratégias e técnicas de planejamento; Desenvolver a capacidade de elaborar e implementar um plano de negócios”. Os objetivos não presupõem níveis mais avançados de aprendizagem como interpretação, crítica e análise.

Em relação às especificações de procedimentos metodológicas, os planos, em sua maioria, especificam técnicas de ensino, como: aulas expositivas, dinâmicas de grupo, estudos

de caso, e outros, mas sempre com o predomínio das aulas expositivas, o que acaba se refletindo na avaliação dos alunos. Quando questionados, 86% dos respondentes avaliaram que uma das maiores dificuldades dos professores é trabalhar o conteúdo da disciplina de forma a estimular o interesse dos alunos, visto que as aulas são basicamente expositivas, cansativas e monótonas. Cabe destacar que esta é uma questão que merece ser investigada detidamente, uma vez que o predomínio da aula expositiva não significa fator de desmotivação, talvez os alunos tenham se referido a aulas expositivas enfadonhas, com pouca interatividade e a utilização exacerbada de recursos multimídia, o que os deixa cansados e descontentes.

Quanto ao processos avaliativos, em nenhum dos planos analisados percebeu-se o entendimento de que este se articulasse à organização do trabalho pedagógico da instituição, como um todo, e da sala de aula. Deixam de ser explicitados: a participação do aluno no processo educativo, as formas de recuperação e a avaliação que o próprio aluno poderá fazer do trabalho pedagógico do professor e da disciplina como um todo. O que se pode perceber é que o entendimento de avaliação, equivocadamente, se vincula somente à medição do desempenho do aluno. Os bacharéis, por não dominarem a teoria pedagógica, não possuem a concepção de avaliação como um processo, e sim, como sinônimo de prova, de grau, como instrumento utilizado de maneira pontual e fragmentada.

Durante as entrevistas, os docentes externaram preocupação com o ato de avaliar os alunos, apresentando em algumas situações, práticas consideradas por eles adequadas:

[...] elaboro provas bem contextualizadas com a realidade das empresas, colocando situações práticas. (Professor Marcos).

[...] na minha disciplina, eu levo estudo de caso, levo coisas que a gente tira do jornal, de revistas de administração, de revistas da área de logística, é dessa forma que o aprendizado fica melhor. (Professor Ricardo).

No entanto a questão central não se baseia apenas em uma elaboração de prova adequada e bem contextualizada. O fundamental é que esse instrumento possa integrar um processo avaliativo, que permita avanços de aprendizagem. Um dos professores entrevistados afirma que procura abordar os conteúdos de forma diferenciada, variando metodologicamente seus procedimentos, para estimular o processo ensino-aprendizagem:

[...] às vezes, não aplico prova, “vamos fazer um bate-papo aqui”! Vou trocando, você tem que estar variando porque senão, fica muito cansativo. (Professor Adilson).

Em princípio, parece louvável o desejo do professor em diversificar formas de avaliar o aluno, porém torna-se indispensável tomar alguns cuidados nessa permissividade, sob pena de descaracterizar os fundamentos metodológicos da avaliação da aprendizagem.

Atualmente, a preocupação com a aferição da eficiência tanto de alunos e professores como do sistema educativo, como um todo, seja por meio do sistema nacional de avaliação ou de programas de avaliação institucional, começa a desvelar as precariedades e os pontos positivos da área, influenciando direta ou indiretamente, o trabalho dos professores.

Como destaca Morosini (2000), embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação pedagógica do docente, há uma íntima relação entre o desempenho pedagógico do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que tais avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na.

Quanto à bibliografia fornecida pelos professores a seus alunos, percebemos que em todos os planos de ensino foi apresentada uma bibliografia bastante restrita para um curso superior com duração de um semestre letivo. Nelas aparecem apenas três ou quatro livros, o que nos leva ao entendimento de que os alunos dispõem de poucas referências complementares para sua aprendizagem. Além disso, por questões financeiras, os estudantes ficam à mercê apenas do conteúdo que é ministrado em sala de aula e tendo por material básico as inúmeras cópias parciais de livros – a indústria ilegal da reprografia.

O tipo de recurso didático a ser utilizado pelo professor deve estar contemplado tanto no planejamento prévio, como nas negociações com os alunos no início do semestre. A esse respeito, Masetto (2004) propõe que desde o primeiro encontro com os alunos, os professores devem deixar claro que o sucesso do trabalho depende do coletivo formado por professores e alunos, um trabalho de parceria e co-responsabilidade que irá começar naquele mesmo instante, quando o grupo manifesta suas expectativas sobre a disciplina. Nesse aspecto, a coordenação do curso tem por hábito recomendar aos professores que, no primeiro dia de aula, haja o estabelecimento de uma espécie de “contrato” com os alunos, por meio do qual se definem as perspectivas e metas. Existe, nesse contrato, uma ênfase em aspectos disciplinares,

em detrimentos dos aspectos pedagógicos que poderiam orientar o efetivo engajamento dos alunos no processo educativo.

Durante as entrevistas, três professores apontaram como essencial o desejo e a determinação de continuar aprendendo, bem como de construir a cada semestre letivo seus saberes pedagógicos:

[...] Eu acho que a prática ajuda, mas o estudo ajuda muito mais, eu gosto de estudar, eu vivo disso, sou “professora profissional”, o fato de gostar de estudar me faz ter curiosidade de ler livros sobre docência, de pesquisar sobre educação, de ler Paulo Freire [...] eu leio com afinco, acho que é importante. (Professora Carolina).

[...] Estou construindo meu saber pedagógico, acho que a cada semestre, a cada turma, um aprendizado novo. (Professor Marcos).

[...] Os bons exemplos que eu tive na graduação, procurava copiar, o meu saber pedagógico eu acho que vem muito disso aí. Não só dos bons não, mas também dos maus, o que não fazer, como não tratar o aluno, como não fazer uma avaliação. (Professor Ricardo).

Entre os professores entrevistados, a professora Carolina é a única que tem dedicação exclusiva à instituição, sendo possível perceber isso por meio de sua fala, quando diz que “eu vivo disso, sou professora profissional”. Deixa também transparecer em seus depoimentos, muita emoção e gosto pela atividade docente. É importante destacar que a professora Carolina não possui nenhum curso de preparação para a docência, o que nos remete a considerações sobre o processo de profissionalização docente.

Embora ajude, não basta existir, em alguns cursos de pós-graduação, a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela CAPES, desde 1998, para seus bolsistas de mestrado e doutorado. Trata-se de uma experiência importante, porém sem a correspondente discussão do que sejam essas experiências e que função exerceriam na formação dos futuros professores, a repercussão pode ser pequena.

O professor Ricardo, em seu relato, parece fazer referência a uma característica marcante dos bacharéis docentes: “os bons exemplos que tive na graduação eu procurava copiar”, e complementa que os maus exemplos também serviram para que o mesmo evitasse atitudes inadequadas no exercício da docência. Cabe destacar que, muito provavelmente, os bons exemplos encontrados pelo professor tenham sido de docentes bacharéis, que também não possuíam a formação para a docência.

Compartilha o sentimento de que o contato com professores oportuniza a ampliação de saberes pedagógicos, mantendo-os atualizados e buscando como referência outros professores, a exemplo também do professor Adilson que assim se expressa:

Tive bons professores no ensino superior, me deram nova visão sobre educação, um entendimento que eu não tinha. Possuía um conhecimento muito técnico e faltavam técnicas de sala de aula, de postura. Depois de muito tempo de sala de aula, você também vai ficando calejado, vai pegando seu estilo próprio.

Os procedimentos metodológicos são pautados em referências anteriormente vividas e com a aquisição de outros saberes pedagógicos, os mesmos vão sendo reconfigurados, a partir da utilização do próprio professor, conforme manifestou o professor Adilson. Na fala dos professores, uma das dimensões detectadas diz respeito ao que os interlocutores chamam de técnica, sendo expressas da seguinte maneira:

[...] você precisa da técnica de chamar a atenção do aluno, de estimular a curiosidade, dar uma cutucada nos alunos para eles acordarem para algum assunto, algum tema relevante. Acho que o estudo da docência superior nos dá essa habilidade de trazer o aluno ao conteúdo, ao que a gente está querendo passar. (Professora Carolina).

[...] eu acho que técnicas de motivação, técnicas de apresentação, são fundamentais. Uma das maneiras que eu acho fundamental é o seguinte, você não parar de estudar, enquanto você é professor, se você se mantiver como aluno, você está sempre tendo acesso a outros professores e você tem oportunidade de aproveitar o que cada professor oferece de melhor. (Professor Gustavo).

[...] estou encantado com o professor de cursinho, eu falo: esse profissional é bom demais. (Professor Gustavo).

Essas falas parecem revelar a preocupação em criar condições propícias para um “repasso” de conteúdo de uma maneira mais facilitada. A questão central deveria estar voltada para os diferentes processos de apropriação do conteúdo pelo aluno, em um efetivo trabalho de co-responsabilidade. Mas este aspecto do saber pedagógico encontra um campo árido entre os bacharéis docentes, possivelmente por estarem imersos em uma cultura de transmissão desde a condição de alunos, sem a oportunidade de ressignificações em cursos de formação para a docência.

Ao analisar a relação dos professores com seus saberes, o conceito de saber docente revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial. Ele traz como pressuposto, o reconhecimento da existência de saberes próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são sujeitos, com uma história de vida pessoal e profissional e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional em que a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental.

Esses saberes são possíveis de serem identificados, mas são saberes sobre os quais os professores encontram, muitas vezes, dificuldade para explicar, teorizar, vivenciar e incorporar, o que é perfeitamente compreensível entre bacharéis. Schon (1995) discorda daqueles que afirmam que os saberes docentes são saberes tácitos que emergem nas situações da prática, de forma quase inconsciente. Se isso ainda acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas, a partir de modelos de seus professores e experiências enquanto alunos, então, a formação de professores tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, conforme afirma Shulman (1987), fato este confirmado pelos participantes desta pesquisa.

Acreditamos que mais pesquisas precisam ser realizadas para que possamos conhecer, com maior clareza, os processos em curso nas atividades de ensino, pesquisas em que categorias de análise articulem referenciais do campo educacional com aqueles dos campos disciplinares envolvidos e que reconheçam a especificidade dos saberes pedagógicos. Como afirma Shulman (1987), ensinar exige determinada “expertise” ou arte.

As proposições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de que os saberes dos docentes são plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados podem ser percebidos nos depoimentos, que confirmam também o grande valor que os interlocutores atribuem à experiência, ao saber nela constituído, experiência esta que filtra e organiza os demais saberes.

Outros apontaram que a construção dos saberes pedagógicos se faz por meio do esforço pessoal, de leituras ou da participação em um curso *lato sensu* de formação de professores.

Construo meus saberes pedagógicos buscando novos conhecimentos por meio da leitura de artigos, livros, etc. (Professor Roberto)

[...] acredito que por meio do próprio mestrado, acho que realmente é o maior peso, onde a gente adquire maturidade na área da pedagogia para estar realmente em sala de aula. (coordenador)

Tem-se, aqui, como pressuposto, que os processos de construção dos saberes pedagógicos passam pela iniciativa pessoal dos docentes, que exercem suas atividades com certo grau de autonomia. A maneira como esses profissionais ensinam está, portanto, diretamente dependente daquilo que são como pessoa.

A própria legislação – Lei 9396/96 – define em seu artigo 13 que uma das incumbências dos professores é participar da elaboração da proposta pedagógica institucional e, ainda, elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta do coletivo. Assim, o que a lei preteia é que o coletivo pautar o trabalho docente e, não, a fragmentação e o isolamento. Tais práticas, se bem implementadas, podem desencadear mudanças na cultura institucional.

Para Veiga (2004), nessas bases é possível um novo profissionalismo ou mesmo uma forma mais profícua de aprender a melhorar a educação e, mais especificamente, a consolidação de um projeto pedagógico inovador de formação docente. Se esses aspectos constituem-se fundamentais para o docente de profissão, para os bacharéis docentes poderia propiciar uma intervenção educativa significativa para todos os envolvidos. Mas ainda representa uma utopia, na instituição pesquisada, trabalhos docentes de cunho coletivo e formativo, embora não se devam abandonar essas intenções.

Antes de nossas considerações finais, destacamos que a docência na educação superior privada, e em especial na instituição pesquisada, encontra similaridades, se considerarmos o universo das demais instituições que desfrutam o mesmo tipo de organização administrativo-pedagógica. O trabalho docente do bacharel administrador de empresas é permeado por desafios e conquistas muitas vezes vivenciadas no isolamento de cada componente curricular. A ausência de um respaldo teórico-pedagógico é uma marca no trabalho docente, de forma que cada interlocutor vem construindo sua trajetória, tomando como referência, principalmente antigos professores da graduação. Trata-se, pois, de um processo instigante e segundo os interlocutores, prazeroso para a maioria deles.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E NOVOS CAMINHOS

O domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo.

Pierre Furter (1976)

A discussão sobre o universo formativo do professor da educação superior e o levantamento de possíveis soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, não tem sido tarefa fácil, frente à realidade da Educação no Brasil. A forma como a educação superior tem sido apontada pelas políticas públicas Nacionais e Internacionais e sua mercantilização condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a auto-formação na academia.

A realização da presente pesquisa nesse universo constituiu-se uma caminhada longa e permeada por surpresas, descobertas e, acima de tudo, muito trabalho! A utilização de critérios científicos na investigação de uma realidade acadêmica suscita questões de interesse na área de educação superior privada, carente de análises de seus processos educativos. Ao longo deste trabalho, procuramos levantar idéias, perspectivas e pistas que permitissem compreender em que saberes pedagógicos bacharéis docentes do curso de Administração de Empresas de uma faculdade privada do Distrito Federal alicerçam sua docência.

Como professor na instituição pesquisada, nem sempre foi fácil interpretar as informações sem considerar um conjunto de conhecimentos já possuídos sobre os sujeitos pesquisados, como resultado da própria convivência de trabalho na mesma. O diálogo com as entrevistas, os documentos e o referencial teórico permitiu-nos contemplar os objetivos aos quais a pesquisa se propôs.

A realidade de formação dos interlocutores não contemplou uma formação para a docência, o que é esperado na condição de bacharéis. Nessa perspectiva e de maneira geral, na formação inicial, assim como nos cursos de pós-graduação realizados, não existiu uma preocupação para formação de um docente que poderia assumir uma sala de aula na educação superior. O que vem sendo referenciado na formação, principalmente nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador. Confirmando essa realidade, os interlocutores da pesquisa reconhecem a ausência de referenciais teórico-práticos que pudessem pautar os saberes pedagógicos necessários ao trabalho docente que desenvolvem na instituição onde atuam.

Os bacharéis docentes revelaram ter conhecimentos de um repertório que fundamenta seu trabalho docente no curso de Administração de Empresas, e que foi fruto de articulações com conteúdos específicos da área, assim como, ações que evocaram a experiência obtida no ambiente empresarial de trabalho.

Com relação aos saberes pedagógicos, pudemos identificar aqueles que se associam à experiência de sala de aula e apresentam uma permeabilidade que vai se renovando e se remodelando, a partir de situações decorrentes do próprio trabalho docente, visto que a atuação na sala de aula ocorreu de maneira circunstancial. “Dormi aluno (a) e acordei professor (a)”, é a frase que, de certa forma, resume a situação de despreparo dos interlocutores investigados. A interface dormir e acordar representa também as possibilidades de diálogo que podem e devem ser tecidas no fazer-se professor.

A formação inicial para uma profissão, em área que não a da educação, revela que a formação para a docência está associada ao lócus de exercício dos professores, dessa forma, trata-se de uma circunstância que precisa estar atrelada a políticas institucionais e ao desenvolvimento de projetos consistentes voltados para essa formação. E é nessa ótica que podemos considerar a formação continuada como uma possibilidade do professor manter-se atualizado, tanto frente ao campo de conhecimento da área, como no diálogo com aspectos pedagógicos. Essa possibilidade pode contribuir para minimizar momentos tensivos frente a possíveis limitações formativas.

É consensual que a formação inicial para a docência não dá conta da complexidade que envolve a atividade docente do professor da educação superior, como também os cursos lato e stricto sensu posteriores a essa formação. Essa situação se agrava ao tomarmos o bacharel docente e, portanto, sem formação inicial para a docência.

Nesse cenário, optamos por sintetizar as principais dificuldades e possibilidades analisadas no grupo investigado, que perpassam pela indagação sobre o processo de construção dos saberes pedagógicos do bacharel docente. O desconhecimento sobre o projeto pedagógico institucional e do curso de Administração de Empresas revelou a inexistência de espaço e tempo para a constituição de um coletivo docente, pode explicar o não envolvimento dos docentes na concepção, desenvolvimento e avaliação dos referidos projetos. Constatamos que o trabalho docente dos interlocutores é marcado pelo individualismo e por ações isoladas, o que propicia fragmentações e superposições.

Os interlocutores destacaram com certa ênfase suas dificuldades em desenvolver o

trabalho docente com alunos trabalhadores de um curso noturno. Associado a esse aspecto, apontaram a falta de interesse dos alunos pelas aulas e o desnível de conhecimentos entre eles. Diante de tais desafios, que não são apenas de bacharéis docentes, demonstraram certa impotência para minimizar as barreiras que se colocam no processo ensino-aprendizagem. Mas destacamos que as lacunas pedagógicas com as quais convivem, parecem reduzir ainda mais as chances para superar tais situações de impasse.

A faculdade pesquisada revelou-se um espaço pouco voltado para as questões pedagógicas. O próprio coordenador do curso, segundo os interlocutores, concentra-se em atividades meramente administrativas. Apesar de ocorrerem algumas reuniões ditas “pedagógicas”, o conteúdo das mesmas restringiu-se a aspectos burocráticos da docência, como orientações a respeito de preenchimento de documentos, horários, dentre outros aspectos dessa natureza.

Os interlocutores demonstraram a necessidade de contar com espaços para discutir o trabalho docente, que poderiam contribuir no levantamento e análise de possibilidades para o enfrentamento de dificuldades. Eles apontaram para duas frentes que compõem o trabalho docente: uma, mais valorizada, que se refere ao preparo na área de conteúdo específico para exercer a docência e outra, voltada para as lacunas pedagógicas percebidas pelos mesmos. Nem sempre estas lacunas são identificadas, apesar de eventuais dificuldades com a docência. Em muitas situações os bacharéis compartilham da ideia de que o tempo em sala de aula os fará docentes, o que é um reducionismo analítico. Pode ser que o tempo reduza algumas inseguranças pessoais mas, acaba por manter e reforçar a ausência de diálogo educativo entre alunos e professor, contribuindo para manter posturas, predominantemente, transmissivas.

O trabalho docente como uma atividade prazerosa foi destacado por boa parte dos professores interlocutores, mesmo que eles tenham identificado situações de desgaste. Este fato nos surpreendeu, pois diante das reais circunstâncias que permeiam a realidade trabalhada, imaginávamos que os mesmos desempenhassem suas atividades sob pressão e tensões e, portanto, fora de um ambiente amistoso e com algum descontentamento. Este é um aspecto que mereceria estudos - investigar a correlação que existe entre a atividade docente prazerosa, em ambiente nem sempre apropriado para o processo educativo. Incluindo-se o destaque para identificar a extensão do sentimento de prazer. Estariam os alunos também envolvidos nesse sentimento? Num primeiro levantamento identificamos que não.

Percebemos que os problemas pertinentes à formação para a docência na educação superior coexistem a tantos outros que envolvem o universo do bacharel docente. No entanto, foi identificada a consciência de que as ausências de determinados saberes pedagógicos são presenças no universo formativo dos bacharéis docentes, mesmo que com uma percepção insipiente para alguns. As análises apresentadas nesta pesquisa constituíram-se uma materialização dessa consciência. Acordar professor na educação superior é um ritual de passagem, que requer cuidados específicos no sentido de desnudar uma singularidade.

Assim, a construção dos saberes pedagógicos dos bacharéis ocorre ao longo de um processo contínuo. Trata-se de uma construção que não pode centrar-se em verdades absolutas, pois há momentos de estagnação, dúvida, desânimo e reconstruções por parte dos docentes, na condução dos processos educativos. Se a capacitação pedagógica dos bacharéis docentes aparece como condição importante para a elevação da qualidade da educação superior, faz-se necessário propostas e projetos que respondam a cada realidade, com suas especificidades e necessidades. É fundamental que as ações façam sentido para o grupo de docentes.

Concordamos com Pimenta (2002), que para avançar no processo de desenvolvimento docente via preparação pedagógica é necessário que também ocorram, articuladamente, processos de desenvolvimento pessoal e institucional e este é o grande desafio!

No âmbito da presente investigação, desde o início não tínhamos a pretensão de esgotar o tema. Mas, ao concluí-la, reforçamos a necessidade de novas investigações e aprofundamentos, não somente do tema proposto, mas de todos aqueles que permeiam o trabalho tanto do bacharel docente como dos demais docentes da e na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2005.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: **Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Ensanñanza Superior: Lãs lecciones derivadas de la experiẽncia. (el Desarrollo em la prãctica)* Washington, D.C. BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Baurú, SP: EDUSC, 2001.

BOURDIEU, P. (2001). **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B.**

– Lei no. 9.394 de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

CASTANHO, Sergio & CASTANHO, Maria Eugênia L M. (Orgs.). **O que há de novo na Educação Superior** – do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. SP: Papirus, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis/RJ: Vozes/ RS: CIPEDS, 1999.

_____. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso. Anais do **Seminário Universidade: por que e como reformar**. Brasília/DF, MEC/SESu – 6 a 7 de agosto, 2003.

CLANDININ, J. (1982). *Classroom Practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DEMO, Pedro. **Formação de formadores básicos**. Em aberto, Brasília, ano 12, n 54, abr./jun. 1992, p. 23-42.

_____. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2004.

DORIA, Antônio (Org.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

DOURADO, L. F. **O público e o privado na agenda educacional brasileira.** In: Aguiar, M. A.; Ferreira, N.S.C. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso.** São Paulo: PUC/Fundação Carlos Chagas, 1988.

_____. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

GARCÍA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, E. & GONÇALVES, F. (1998). *Ao Encontro da Reforma – 4.º ano.* Rio Tinto: Edições Asa

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HICKMANN, Rosely Inês. **O resgate do desejo no trabalho docente.** Revista presença pedagógica. v8 n. 48 nov/dez, 2002. p. 65 – p. 71.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992, p. 31-32.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de Gênero.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2004.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. O público privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.). **A idéia de universidade.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho e MORETTO, Renato. **Aprendendo a Ensinar.** São Paulo: Elevação, 2000

MARIN, A. J. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Papirus, Vol. 36, Campinas – SP, 1995.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior privado no Distrito Federal.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nov. 1997.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **O passado e o presente dos professores.** In. NÓVOA, A (Org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1992.

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão.** Rio de Janeiro. Vozes, 1976.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **O Pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.93-114

PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à educação superior no Brasil.** In: Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectiva e desafios. Porto Alegre: Sulina. 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma melhor docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, Maria Virgínia. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antônio (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. Universidade: da crise à emancipação. In: DORIA, Antonio Francisco (Org.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

SACRISTAN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1993,

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Cortez & Autores Associados, 1991.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, 1986.

SOUSA, José Vieira de. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no Ensino Superior Brasileiro. In: SILVIA, Maria Abadia da; SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.). **A idéia de universidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Hermano. Universidade pública: rumos e perspectivas. In: DORIA, Antonio Francisco (Org.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o séc. XXI**. In: conferência mundial sobre o ensino superior, 1995, Paris. Anais. Brasília, DF: UNESCO, CRUB, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez: **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A., RESENDE, Lúcia M. G. de e FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P. A. e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia**

Universitária. Campinas, SP: Papiros, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior: Projeto Político Pedagógico.** Campinas, SP: Papiros, 2004.

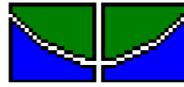
VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Papiros, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional Docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENAÇÃO

1) Formação Técnica:

Graduação:

Pós-Graduação:

Formação Pedagógica:

- 2) Tempo de atuação na Educação Superior e nesta Instituição.
- 3) Tempo de atuação como coordenador na instituição.
- 4) Em sua opinião, quais foram os motivos da sua indicação para coordenar o curso de administração?
- 5) Na condição de coordenador de curso, você consegue identificar necessidades e/ou dificuldades no trabalho docente dos professores do curso? Que tipo de providência é tomada?

- 6) Como você avalia a qualidade da educação superior no Distrito Federal?
- 7) Como você percebe esta instituição no cenário da educação superior do Distrito Federal?
- 8) De que forma é realizada a seleção de professores para o curso de administração de empresas com habilitação e análise de sistemas? Quais os principais aspectos considerados nessa seleção?
- 9) Para imprimir maior qualidade no trabalho docente dos professores do curso de administração, o que você considera mais relevante?
- 10) Como você define um trabalho docente de boa qualidade no curso de administração de empresas?
- 11) Além dos conhecimentos específicos da área, os professores necessitam desenvolver outros saberes? Quais?
- 12) Existe respaldo institucional para o trabalho docente? Qual? De que forma?
- 13) Que aspectos positivos você destacaria no trabalho docente dos professores do curso?
- 14) Quais as principais dificuldades que um bacharel encontra no exercício da docência?
- 15) Na função de coordenador, quais as questões mais recorrentes apresentadas a você pelos alunos no que se refere à prática docente:

APÊNDICE B



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional Docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORES

1) Formação Técnica:

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

2) Formação Pedagógica:

3) Tempo de atuação na Educação Superior e nesta Instituição:

4) Como você avalia a qualidade da educação superior no Distrito Federal?

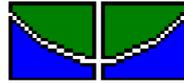
5) Como você percebe esta instituição no cenário da educação superior do Distrito Federal?

6) Para imprimir maior qualidade no seu trabalho docente, o que você considera mais relevante?

7) Como você define um trabalho docente de boa qualidade no curso de administração de empresas?

- 8) Em sua opinião, quais foram os motivos da sua contratação como professor(a) do curso de administração?
- 9) Além dos conhecimentos específicos da área, você sente necessidade de desenvolver saberes docentes? Quais?
- 10) Como você constrói seus saberes pedagógicos na docência?
- 11) Existe respaldo institucional para seu trabalho docente? Qual? De que forma?
- 12) Na condição de professor(a), você consegue identificar necessidades e/ou dificuldades no seu trabalho docente? Que tipo de providência é tomada?
- 13) Em sua opinião, em que aspectos o trabalho desenvolvido pela coordenação do curso de administração se concentra?
- 14) Que aspectos positivos você destacaria em seu trabalho como docente?
- 15) Quais as principais dificuldades que um bacharel encontra no exercício da docência?
- 16) Na condição de professor(a) que aspectos você considera mais conflitantes em sua relação com os alunos?

APÊNDICE C



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional Docente

QUESTIONÁRIO

ALUNOS

Prezado (a) aluno(a),

O presente questionário integra uma pesquisa que realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Solicito sua colaboração respondendo as perguntas abaixo relacionadas com a maior atenção e sinceridade possível. As informações serão trabalhadas de forma a não identificar os respondentes.

Agradeço sua atenção e colaboração.

a) Informações Preliminares:

1) Sexo:

Feminino

Masculino

2) Faixa etária:

18-20

21-23

24-26

27-29

30 anos ou mais

3) Em que semestre você se encontra:

1º semestre

2º semestre

4º semestre

5º semestre

6º semestre

7º semestre

b) Como você avalia o trabalho pedagógico (planejamento das aulas, interação com os alunos, trabalho do conteúdo, sistema de avaliação etc.) desenvolvido pelos professores do curso de administração de empresas?

ótimo bom regular fraco péssimo

Justifique: _____

c) Após sua matrícula no curso de Administração de empresas, que expectativas você tinha em relação à atuação dos professores? Marque a alternativa que melhor atender a sua expectativa.

ter pleno domínio do conteúdo a ser ministrado;

ser um bom profissional da área

ter pleno domínio do conteúdo e conhecimentos pedagógicos

não tinha expectativas

outra _____

d) Na condição de aluno, que tipo de necessidades você consegue perceber no trabalho desenvolvido pelos professores?

apoio logístico (sala de aula agradável, recursos instrucionais)

capacitação pedagógica e bom relacionamento com os alunos

- maior conhecimento teórico no conteúdo da disciplina
- experiência prática no conteúdo da disciplina
- outras. Quais? _____

e) Na condição de aluno, que tipo de dificuldades você consegue perceber no trabalho desenvolvido pelos professores?

- manter um bom relacionamento com os alunos
- trabalhar o conteúdo da disciplina de forma a estimular o interesse dos alunos
- compatibilizar o tempo de aula com o conteúdo a ser ministrado
- outras. Quais? _____

f) Que aspectos positivos você destacaria no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores do curso de administração?

- compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem
- articulação do conteúdo da disciplina com os interesses dos alunos
- estímulo à reflexão e desenvolvimento do senso crítico dos alunos
- outros. Quais? _____

g) Como você avalia a qualidade da educação superior no Distrito Federal?

- ótima boa regular fraca péssima não tenho informações

h) Como você percebe a qualidade desta instituição de ensino no cenário da educação superior do Distrito Federal?

- ótima boa regular fraca péssima

i) Para obter maior qualidade na atuação de seus professores em sala de aula, o que você considera mais relevante?

a experiência prática como administrador

a experiência como professor

outras. Quais? _____

j) Como você define um trabalho docente de boa qualidade no curso de administração?

boa interação professor - aluno e aulas dinâmicas

aulas com muito conteúdo

estímulo à reflexão crítica

outras. Quais? _____

k) Além dos conhecimentos específicos na área de administração, que outros saberes os professores necessitam?

saberes pedagógicos

saberes provenientes da experiência em sala de aula

saberes provenientes da história de vida

outros. Quais? _____