

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO  
E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: SABERES E PRÁTICAS.**

**GERALDO RODRIGUES DA SILVA**

**SANTOS (SP)**

**2012**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO  
E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: SABERES E PRÁTICAS.**

**GERALDO RODRIGUES DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS (SP)**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
SibiU

---

S586p SILVA, Geraldo Rodrigues da

Professor universitário de Administração e Ciências Contábeis: saberes e práticas/Geraldo Rodrigues da Silva; Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (orientadora) – Santos: [s.n.], 2012.

133 f.:30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação)

1.Professor universitário. 2.Saberes docentes . 3. Prática docente . I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro(Orientadora). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

---

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

---

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco  
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Membro Externo:

---

Prof. Dr. Marcel Mendes  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Membro Interno:

---

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto  
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Dedico este trabalho a todos aqueles que, desde a minha mais tenra idade, especialmente D. Bruna, minha mãe, ocuparam-se em me ensinar o caminho da vida através da educação, quer seja comportamental, quer seja escolar, quer seja profissional, transformando-me num homem realizado, feliz com a vida e consciente de ser um eterno aprendiz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus , pela vida, pela saúde e pela força capaz de superar as dificuldades e as dúvidas.

À minha família, meus filhos Glauber e Gersika, meu genro Gustavo, e, especialmente à minha esposa Gardenha, que, mesmo com a privação da minha presença e o sacrifício da renúncia de momentos e bens, com muito carinho, sempre me impulsionou para a consecução deste objetivo.

À Professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que, compadecida pela minha situação de “órfão de orientação” me acolheu e, sem medir esforços, me orientou na continuação do Mestrado, contribuindo para uma pesquisa completa e esclarecedora.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Marcel Mendes, membro da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, membro da UNISANTOS, pelos relevantes ensinamentos, indispensáveis para a realização desse sonho.

Aos professores e funcionários da Unisantos, que sempre estiveram presentes e dispostos a colaborar para o bom termo dessa empreitada.

Enfim a todos que, direta ou indiretamente, concorreram para a minha obtenção do título de mestre.

## RESUMO

SILVA, Geraldo Rodrigues da. **Professores Universitários dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas**. Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Universidade Católica de Santos, setembro de 2012.

Este trabalho tem como temática a formação de professores que atuam na educação superior, em cursos de Administração e Ciências Contábeis. Diversos autores como Tardif (2002) e, no rol de brasileiros, Pimenta e Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2003), dentre outros, compreendem que a qualidade do ensino nas universidades passa pela necessária formação pedagógica, o que por sua vez não é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), no artigo que regulamenta o exercício do “magistério superior”. Verifica-se a omissão da formação pedagógica como requisito legal para a qualidade do ensino na educação superior, diferentemente do que ocorre nos outros níveis de ensino. Essa ausência de formação pedagógica por parte dos professores perpetua-se, via de regra, nas universidades e instituições de ensino superior brasileiras, que não possuem políticas de formação continuada para aperfeiçoamento das práticas docentes. A pesquisa, partindo dessa realidade, buscou compreender como se constituem “bons docentes” nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Para tanto, investigou professores de uma das Instituições de Ensino Superior da Baixada Santista, identificados pelos alunos concluintes dos cursos como “bons professores”. A partir de questionários e aproximação com estes docentes, buscou-se compreender que práticas e ferramentas estes professores desenvolvem na sala de aula, e que saberes utilizam nos processos de ensino. Para tanto, foi elaborado um questionário para alunos concludentes dos cursos, através do qual eles identificaram “bons” professores, justificando a escolha. Os professores escolhidos responderam também a um questionário, no qual relatavam sua formação profissional e pedagógica, assim como as práticas e ferramentas que valorizam em sala de aula. A partir de tais respostas, o pesquisador buscou identificar a conexão entre os saberes acadêmicos adquiridos e as práticas, tendo como referencial as contribuições teóricas de pesquisadores da educação. Verificou-se que a experiência satisfatória no campo profissional nem sempre é suficiente para tornar as aulas mais significativas, e mostrou-se como dado relevante à articulação que os docentes realizam entre os saberes técnicos e empíricos, os “modelos” por eles vividos ao longo de sua escolarização, para em sala de aula corresponder às expectativas de seus alunos. Além disso, evidenciou-se a valorização, por parte dos professores, de uma formação pedagógica continuada, que em sua compreensão fomentaria uma melhora na prática docente.

*Palavras chave:* professores universitários, saberes docentes, prática docente.

## ABSTRACT

SILVA, Geraldo Rodrigues da. **University Teachers of Business Administration and Accounting: Knowledge and Practices**. Advisor: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Catholic University of Santos, September 2012.

This work has as its theme the formation of teachers who work in higher education, in Business Administration and Accounting courses. Several authors like Tardif (2002) and, amongst Brazilians, Pimenta and Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Pimenta and Anastasiou (2002), Anastasiou (2003), among others, understand that the quality of teaching in universities is needed for teacher training, which in turn is not required by the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9.394/96), in the article regulating the exercise of "superior teaching". There is the omission of pedagogical training as a legal requirement for the quality of teaching in higher education, differently of what happens in other levels of education. This lack of pedagogical training for teachers perpetuates itself, as a rule, in universities and institutions of higher education in Brazil, lacking continued education policies for improving teaching practices. The research, based on this reality, aimed to understand how is created "good teachers" in Business Administration and Accounting courses. Therefore, were investigated teachers of a high educational institution of Santos region, recognized by undergrad students as "good teachers". Using questionnaires and assessing these teachers, was aimed to understand which practices and tools these teachers had developed in classroom, and which knowledge are implemented in teaching process. To this end, we developed a questionnaire to undergrad students in that courses, through which they identified "good" teachers, justifying the choice. The selected teachers also answered to a questionnaire in which they reported their professional and educational training, as well as the tools and practices that they find value in the classroom. From the answers, the researcher tried to identify the connection between acquired academic knowledge and the practices, taking as reference the theoretical contributions of educational researchers. It was found that a satisfactory experience in the professional field is not always enough to make lessons more meaningful, and proved to be relevant given to the articulation that teachers place between technical knowledge and empirical basis, the "models" they lived throughout their schooling, to meet the expectations of their students in classroom. Moreover, there was appreciation for the teachers, a continued teacher training, that in their understanding would foster an improvement in teaching practice.

*Keywords:* university teachers, teacher knowledge, teacher practice.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos professores respondentes quanto ao sexo.....	64
Tabela 2 - Perfil dos professores respondentes quanto à idade .....	65
Tabela 3 – Tempo de Serviço dos professores na educação Superior.....	65
Tabela 4 – Formação acadêmica dos professores.....	66
Tabela 5 – Atributos dos professores escolhidos.....	74
Tabela 6 – Práticas dos bons professores.....	77
Tabela 7 – Comparativo das Palavras Chaves com as Ideias Centrais.....	80
Tabela 8 – Ponto de vista dos professores escolhidos a respeito dos atributos.....	85
Tabela 9 - Formação acadêmica dos professores escolhidos.....	88

## LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFA – Conselho Federal de Administração  
CFC - Conselho Federal de Contabilidade  
DASP – Departamento de Administração do Serviço Público  
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ESAN – Escola superior de Administração e Negócios  
EUA – Estados Unidos da América  
FAGA – Faculdade de Administração de Garanhuns  
FATEB – Faculdade de Tecnologia de Birigui  
FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
FIA – Fundação Instituto de Administração  
FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB - EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MBA – Master of Business Administration  
MEC – Ministério da Educação  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades  
Federais  
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação  
UNIESP – União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UNIP – Universidade Paulista

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USAID – Agência de Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
MEMORIAL .....	14
Percurso Pessoal e Profissional: Aprendendo a Fazer.....	14
<b>PROBLEMÁTICA DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
A Questão.....	19
Objetivo e metodologia da pesquisa.....	21
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>24</b>
<b>A UNIVERSIDADE E OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: AVALIANDO SUA CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS ATUAIS .....</b>	<b>24</b>
1 – A Educação Superior Brasileira e a Conformação Histórica dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis no Brasil.....	24
1.1 - Educação Superior no Brasil.....	25
1.2 - O Ensino de Contabilidade no Brasil.....	36
1.3 - O Ensino de Administração no Brasil.....	40
<b>CAPITULO II.....</b>	<b>44</b>
<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OLHAR PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
2.1 - Dilemas e Perspectivas .....	46
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>55</b>
<b>QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PERCURSO .....</b>	<b>55</b>
3.1 - Metodologia de Pesquisa .....	55
3.2 – O processo da pesquisa .....	58
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>61</b>
<b>SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: APRESENTANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
4.1 - A Primeira Coleta .....	61
4.2 - A Segunda Coleta .....	71
4.3 - A Terceira Coleta.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>101</b>
<b>ENDEREÇOS ELETRÔNICOS .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

### MEMORIAL

#### **Percurso Pessoal e Profissional: Aprendendo a Fazer**

Começo esta dissertação fazendo uma análise sobre minha trajetória de vida pessoal e profissional, enfatizando as razões que me levaram a abraçar a profissão de professor aos 57 anos de idade, após ter trabalhado 35 anos noutra atividade. O ingresso, a meu ver tardio, requereu amplo e urgente conhecimento sobre a docência, saberes e práticas, motivo da pesquisa que originou este trabalho. E decorreu de minha aposentadoria, e da oportunidade de “repassar” os conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória profissional, possibilidade que me realiza pessoal e profissionalmente.

Iniciei os meus estudos com menos de seis anos de idade, quando fui levado por minha mãe para aprender as primeiras letras numa escola rural no município de Irapuru (SP). Naquela época quem vivia no meio rural desconhecia as formas existentes de iniciação dos estudos, como escolas de pré-primário, jardim da infância etc. As escolas oficiais só matriculavam alunos com sete anos de idade completos. Porém o relacionamento dos meus pais com os professores contribuiu para que eu fosse aceito, mesmo contrariando as normas.

O fato é que em 1964 concluí o curso primário. O ano de 1965 foi dedicado ao Programa de Admissão, estágio necessário para ingresso no curso ginásial. Por questões particulares, no final daquele ano minha família voltou às origens mudando-se para a cidade de Picos (PI). Lá fiz o curso ginásial no período de 1966 a 1969 e o curso Científico de 1970 a 1972.

Em 1972 ingressei nas fileiras do Exército Brasileiro onde permaneci até agosto/1974, quando por aprovação em concurso público fui admitido como funcionário do Banco do Brasil S.A. Meus conhecimentos de contabilidade e a razoável experiência adquirida no Exército possibilitaram minha alocação no setor de Contabilidade de uma das filiais da Instituição. Com muita dedicação, fui evoluindo na carreira, alcançando o posto de gerente de agência. Até então os saberes empíricos foram suficientes. Porém, o

exercício do cargo em agências maiores e mais complexas exigia o conhecimento de administração e contabilidade de grau acadêmico, obrigatoriamente essa também regulamentada no Plano de Cargos e Salários da organização. Assim, ingressei no Curso de Administração de Empresas na Fundação Edson Queiroz (UNIFOR), Fortaleza (CE).

Considerando o caráter itinerante do cargo de gerente de agência, no qual há mudança de localidade de dois em dois anos, no transcorrer do curso estudei na Faculdade de Administração de Garanhuns – FAGA em Garanhuns (PE), Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em Imperatriz (MA) e Faculdade de Tecnologia de Birigui – FATEB, na cidade de Birigui (SP), onde concluí a graduação. Por força da necessidade de aperfeiçoamento profissional, além das participações em cursos internos ministrados pela Universidade Corporativa Banco do Brasil, cursei diversos MBAs nas Fundação Dom Cabral, FIA/USP, UFMT e FGV.

Na vida profissional exerci diversas funções em várias agências, começando a carreira como Escriturário e encerrando como Superintendente Regional, fator que proporcionou a minha transferência para vários estados da federação, tendo a cidade de Santos como última localização na condição de funcionário do Banco do Brasil, vez que aqui, em 2010, decidi encerrar a carreira. Assim, surgiu a oportunidade de realização de um sonho acalentado desde criança: ser professor. Aliás, por diversas oportunidades pude praticar o ofício, visto que ainda quando estudante do curso médio, dei aulas para colegas com dificuldades em matemática. No Exército, na condição de monitor, contribuía como professor nos cursos de formação de cabos e soldados. Também no banco, ministrei aulas nos cursos internos. Agora, a docência tornou-se profissão, com os desafios e realizações inerentes ao processo de trabalho.

Consciente de que possuía muito conhecimento prático de diversas disciplinas inerentes aos cursos de Administração e Ciências Contábeis, aliado aos fundamentos acadêmicos adquiridos nas especializações, entendia estar capacitado para dar aulas. Todavia, necessitava de embasamento pedagógico, considerando que, por força da ocupação principal, nunca tive a oportunidade de frequentar curso de formação de professor. O ingresso no Mestrado em Educação se apresentava como o passo faltante para complementar a formação de professor, capacitando-me para o exercício da profissão tão desejada.

Com o advento da aposentadoria ingressei no Mestrado em Educação e comecei a lecionar em duas Instituições de Ensino Superior privadas da Baixada Santista. Nessa ocasião, intrigou-me a forma como os docentes “ensinavam”, que não necessariamente se relacionava com sua carreira fora da universidade: não necessariamente os bons profissionais eram bons professores. Já tinha esta percepção em minha época de aluno e, ao exercer a docência, perguntava-me sobre o que seria ser um bom professor, que saberes me dariam suporte para o ensino, como articular minha experiência com a teoria, com aulas motivadoras e esclarecedoras, que contribuam efetivamente para a formação dos futuros profissionais.

Percebi que a dúvida trazida dos bancos universitários persistia, agora mais nítida e perturbadora, em função do convívio no meio, e de meu novo papel: o de docente. A forma de seleção pela qual fui submetido veio corroborar minhas percepções sobre como são formados e contratados os professores das disciplinas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis: a aula-teste, na qual a banca avaliou meus conhecimentos da disciplina, e o material midiático que preparei.

Ademais, em conversas com os novos colegas descobri que grande parte deles dava pouca importância à formação pedagógica ou considerava que a mesma pouco influenciava na sua prática de dar aulas, sendo irrelevante na formação dos futuros administradores e contabilistas. Alguns até acreditavam que saberes pedagógicos se constituem no conjunto de saberes desenvolvidos em sala de aula, comprovando o que afirma Franco (2008, p. 129), quanto ao desconhecimento de muitos sobre Pedagogia, resultando em senso comum totalmente infundado: *Os saberes pedagógicos são, muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos.*

Diante da percepção de que a maioria dos professores não teve formação pedagógica para a docência, busquei investigar que fatores conformam a prática docente dos bons professores do curso, e como os docentes do ensino superior percebem os saberes pedagógicos e suas possíveis contribuições ao “ensinar”.

## PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Ao examinar os currículos dos professores nas instituições pesquisadas e também ao longo de minhas experiências como aluno e professor percebi uma diversidade, no corpo docente, de origens, de profissões e mesmo de performances em sala de aula. Na graduação constatei que uma considerável parte dos professores que trilhava carreira na docência - incluindo-se aí alguns professores com formação na área de pedagogia - não se embasava nesse conhecimento para modificar o *status quo* da educação brasileira, nem deles isso era exigido.

Então, uma das minhas suposições era que, para lecionar nos cursos Administração e Ciências Contábeis, os professores deveriam ter somente titulação na área e saberes técnico-científicos adquiridos na trajetória profissional. Por ter estudado em instituições privadas e públicas, pude perceber que essa realidade perpassava ambas as esferas. Mesmo nos cursos de pós-graduação que frequentei, percebia que a maioria dos professores – mestres e doutores em suas áreas de atuação - tinha como principal ocupação uma profissão diferente da docência, o que corroborava para a hipótese de que a docência fica em segundo plano.

Então questioneei: Como são formados os professores que atuam nos cursos de Administração e Ciências Contábeis? Por que as teorias ensinadas são tão divergentes do que é praticado, já que as teorias são montadas pela observação da prática? Quais os critérios para contratação dos professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis? O que faz com que só alguns dos profissionais contratados desenvolvam bem a docência, tornando-se “bons professores”?

Diante dessas questões, iniciei minha formação no Mestrado em Educação, tomando a docência universitária como objeto de problematização. Considerando a amplitude da temática, escolhi como recorte de pesquisa as práticas e saberes dos professores dos cursos de ciências contábeis e administração.

De antemão, percebia que a visão vigente nas Instituições de Ensino Superior (IES) é a de que o professor, para lecionar nos cursos universitários de Administração e Ciências Contábeis, necessita primordialmente ser bem sucedido na sua profissão e possuir titulação, mesmo que não possua formação formal para o ensino.

Por perceber que essa visão nem sempre é verdadeira, já que bons profissionais não costumemente se tornam bons professores, vi na pesquisa a possibilidade de uma observação mais acurada, que me propiciaria uma melhor preparação para o exercício da profissão docente e consciência de meu papel em sala de aula. Entendi também que a pesquisa pode contribuir com a reflexão dos professores acerca de seu trabalho e, talvez, dos próprios cursos.

Tomando esta temática, dos saberes e práticas docentes no ensino superior, passei a indagar sobre os elementos que configuram este conjunto de atributos. A partir das leituras e debates, percebi que o estudo sobre o tema exige contextualizar essa formação, retomando a reflexão sobre a educação e o educador no Brasil e no mundo.

Pelas limitações da pesquisa, na dissertação busquei considerar as configurações históricas da educação superior e dos cursos em questão e, também, abordei a formação, carreira, saberes e práticas dos professores da educação superior. Vale ressaltar que se trata de breves apontamentos, que me ajudaram ao longo do trabalho a pensar sobre quais procedimentos adotam alguns docentes, muitos sem formação pedagógica prévia, que resultam em sucesso em sala de aula.

A minha inquietação já estava sedimentada, restando aprofundamento teórico, para subsidiar tanto a formulação da metodologia e das perguntas, quanto o entendimento teórico da questão empírica. Antes da pesquisa, acreditava que grande parte dos professores universitários dos cursos de Administração e Ciências Contábeis não possuía embasamento pedagógico suficiente para formar os novos profissionais. Para minha surpresa essa questão, que pensei só minha, já era investigada por renomados estudiosos, no campo da educação. Dentre tantos, destaco autores como Tardif (2002) e, no rol de brasileiros, Pimenta e Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2003) e outros.

Inicialmente, via a questão mais como um descuido das universidades brasileiras, que inserem em seus cursos especialistas, mestres e doutores para formarem os novos profissionais para o mercado, sem o cuidado com a preparação pedagógica destes professores. Esta visão foi se transformando ao longo da pesquisa.

Porém, de início, indagava: Como as instituições definiam os professores de disciplinas inerentes aos cursos de Ciências Contábeis e Administração? Quem poderia apresentar melhor desempenho, aquele possuidor de larga experiência de mercado ou

aquele com reconhecida experiência educacional? Os selecionados deveriam ou não ter formação pedagógica? Para os alunos, quais as práticas que resultavam em maior aprendizagem?

## **A Questão**

Diante de tantas perguntas, que estão articuladas quando se busca compreender a formação dos professores universitários, o foco da pesquisa foi centrando-se nos saberes e práticas dos professores. Então a pesquisa foi implementada para responder à seguinte questão: que formação possuem os “bons professores” universitários dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e como constroem suas práticas docentes?

Tomando esta questão como ponto de partida, poderia entender melhor os profissionais que atuam nos cursos pesquisados, sua formação acadêmica e profissional, sua trajetória e aprendizados como alunos e professores, e os recursos que utilizam em sala de aula. Entendo, como outros autores da educação, que este diálogo pode propiciar também aos docentes uma “formação”, no sentido de permitir que eles construam uma reflexão sobre sua prática cotidiana.

Como aponta Cunha (2006), a investigação sobre como são formados os professores da educação superior é parte de uma construção de pesquisadores em educação, e abarca a avaliação sobre as práticas dos professores, e a forma como se configura sua formação:

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um construto arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como – formação para que? – com que sentido? São balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores. (CUNHA, 2006, p. 20).

Essa citação indica que a preocupação com a formação é um dos temas das ciências da educação, o que faz dela um objeto de pesquisa e inclusive de intervenção

na pedagogia. E, também, indica que formar é formar com intenção e que não há professor neutro. Se os professores têm uma visão de educação, mesmo que não reflitam sobre ela, a pesquisa buscou ser o espaço de explicitação estudo sobre o que fazem os professores da educação superior, e como na condição de docentes, educam e formam as novas gerações profissionais.

Assim, a formação aqui não foi vista como um processo estanque, mas como a reflexão que decorre da prática (e que busquei sistematizar e socializar, com este trabalho). Meu foco foi descobrir as expectativas dos alunos, através de consulta aos mesmos, como também entender os atributos dos “bons professores” por eles indicados, aproveitando os espaços de salas de aulas e de convívio das respectivas universidades, onde também pude inquirir os docentes eleitos. O lócus da pesquisa foi escolhido porque acredito que é neste espaço que a formação dos alunos efetivamente acontece, sendo, portanto, um elemento a ser priorizado por quem quer entender a educação.

Conforme apontam Cunha et. al. (2006, p. 101)

Acreditamos que no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim, produz saberes acerca de seu processo de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. (CUNHA, 2002, p. 137).

As autoras defendem que a experiência cotidiana dos professores é carregada de sentidos, os quais não são menos importantes do que os saberes tradicionalmente considerados como formadores. Como afirma, esta visão implica uma ruptura significativa com o paradigma da racionalidade técnica, que ainda predomina na universidade, de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” ou, em outras palavras, que a escolha dos docentes passa pelo parâmetro de domínio técnico da profissão.

Entendo que a ação educacional é mais complexa e que exige o domínio dos conhecimentos técnicos, mas não se resume a isso. Exige, por ser uma prática social que se transforma de acordo com o contexto social e histórico, e também de acordo com os sujeitos que a exercem, um pensar na interação com os alunos, e no professor como mediador da construção de uma relação dos alunos com o saber científico e com o mundo do trabalho, exigindo interação, estudo, reflexão e disponibilidade. Então

busquei, nos professores, elementos para entender como constroem boas práticas neste contexto cheio de desafios que é a educação superior, práticas que se traduzem numa formação de qualidade para os futuros profissionais, e cidadãos.

### **Objetivo e metodologia da pesquisa**

Tomando tal questão como referência, o objetivo da pesquisa foi investigar que formação possuem os “bons” professores universitários de Administração e Ciências Contábeis, indicados pelos alunos, e que práticas desenvolvem, buscando compreender como consolidam seus saberes docentes.

Tal investigação buscou elucidar a incerteza que de mim se apoderou quando presenciei professores sem formação pedagógica desempenharem bem suas funções, recorrendo aos saberes adquiridos em sua trajetória profissional, ou na experiência em sala de aula.

Também iluminou o meu caminho objetivando entender a complexidade da função de ensinar, vez que nas minhas observações também encontrei professores com larga experiência de mercado e de sala de aula que, contudo, não conseguiam conduzir a contento as aulas. Permitiu uma nova visão sobre a articulação que ocorre entre faculdades-empresas-alunos-professores, e como a formação e prática docente se relaciona com esse universo.

Considerando os objetivos da pesquisa, optei por realizar pesquisa qualitativa, com base nas contribuições de Minayo (2008). Assim, o “ciclo da pesquisa” desenvolveu-se a partir de aproximações sucessivas do objeto de pesquisa – saberes e práticas docentes – através de uma sucessão de contatos com os sujeitos investigados.

Foram vários momentos de coleta de dados, nos quais pude conversar com os professores e alunos, aplicando questionários em busca de dados sobre a formação dos professores e sua trajetória profissional; também (no questionário aplicado aos discentes) a visão deles sobre os bons professores e, por fim, numa última etapa da pesquisa, apliquei um questionário aos professores que foram mais citados pelos alunos como “bons professores”, buscando compreender os saberes e práticas que os tornam qualificados aos olhos dos inquiridos.

Ressalto que os aportes teóricos que me elucidaram na construção dos questionários constam no capítulo inicial da dissertação, no qual resgato as contribuições de autores como Tardif (2002), Cunha (2006), Franco (2008), dentre outros, que me possibilitaram maior contato com as pesquisas e produção teórica acerca dos docentes da educação superior, que se tornaram objeto de pesquisa no campo da educação. No capítulo, resgato elementos da história da educação superior brasileira, e dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Abordo também a questão dos professores na educação superior, suas particularidades e desafios, e o contexto atual das IES, a partir das conformações legais e/ou ausência destas, como no caso da formação pedagógica para os docentes.

No Capítulo II apresento os pressupostos metodológicos da pesquisa, suas “fases”, que remetem a um ciclo mais amplo de apropriação da realidade, tomando como referência a perspectiva da pesquisa social defendida por Minayo (2008), que adota a metodologia hermenêutico-dialética..

No Capítulo III exponho os dados das diferentes fases da pesquisa, que foram propiciando novos saberes sobre os docentes, e algumas hipóteses por parte do pesquisador. É um capítulo em que apresento elementos coletados na primeira aproximação com os professores, na qual obtive informações referentes à idade, sexo, tempo de atuação na educação superior, formação acadêmica, visão sobre formação pedagógica. Em seguida, já conhecendo o perfil dos professores, destaco a visão dos alunos sobre os “bons professores” e sobre as “características” necessárias para desenvolvimento de boas aulas. Por fim, já com a indicação de bons professores pelos discentes, novamente obtive de quatro dos docentes (mais) indicados como “bons professores” suas referências acerca do que pensam sobre a relação com os alunos, a organização da aula, avaliação, articulação teoria e prática, e outras questões pertinentes à atuação em sala de aula.

Com tais dados, pude construir uma aproximação com o universo da educação nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, que me possibilitou novo olhar sobre como se dá o processo ensino-aprendizagem nos cursos, e sobre os saberes dos professores que ali atuam. Uma síntese da pesquisa é apresentada no capítulo IV, com as questões e conhecimentos que a pesquisa propiciou, e as possibilidades que se colocam a partir destes conhecimentos.

Por fim, ressalto que se trata do trabalho de um Administrador que, com seus saberes técnicos, viu na educação um campo repleto de desafios, que o mestrado ajuda a elucidar. Foi um processo de enormes desafios e aprendizados, que busco relatar na presente dissertação.

## **CAPÍTULO I**

### **A UNIVERSIDADE E OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: AVALIANDO SUA CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS ATUAIS**

Estudar os saberes e práticas dos docentes da educação superior é uma tarefa difícil. Trata-se de um campo que dialoga com diversas áreas do saber, diferentes perfis de professores e de cursos, os quais, por sua vez, também têm sua especificidade. A pesquisa, portanto, poderia se organizar de diferentes formas. Para melhor compreensão dos professores que atuam nos cursos de Administração e Ciências Contábeis atualmente, optei por fazer um levantamento histórico da universidade no Brasil e, mais especificamente, sobre a história dos cursos em questão.

São cursos embasados em saberes técnicos que são importantes para a sociedade há séculos, mas que passaram a compor o campo científico e inserir-se nas universidades após um longo processo de reconhecimento – no caso da Administração, ela constitui-se como curso superior recentemente. Os professores, também, geralmente têm o exercício das profissões de administrador e contador como referência até para o ingresso e status na carreira docente e para sua atuação em sala de aula, como acontece no âmbito das universidades.

Especialmente neste capítulo, busquei construir uma reflexão sobre questões históricas que permitem um melhor entendimento da problemática da universidade e dos cursos em questão, bem como do olhar dos pesquisadores da educação sobre a docência na educação superior.

#### **1 – A Educação Superior Brasileira e a Conformação Histórica dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis no Brasil**

Considerando que a visão dos professores que atuam no ensino superior sobre a educação e sobre o seu papel enquanto docente do ensino superior é construída

também por valores sociais, que são historicamente determinados, busquei na pesquisa fazer um breve resgate sobre a Educação Superior, e sobre os cursos de Administração e Ciências Contábeis, que são o foco da dissertação. Estes temas serão abordados em tópicos: educação superior no Brasil; ensino de contabilidade no Brasil; ensino de Administração no Brasil.

### **1.1 - Educação Superior no Brasil**

A educação superior tem sido objeto de debate constante, não só no meio acadêmico, como na sociedade. Enquanto instituição social, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 168) caracterizam a universidade como ação e prática social que, desde suas origens, “buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado”.

Esta efetivação ocorreu de diferentes formas em diversos países. No Brasil, a universidade emerge de forma tardia e bastante singular. Trindade (2000, p. 127) evidencia, ao analisar a educação superior, que os estudos comparativos sobre educação superior na América Latina não têm enfatizado adequadamente as singularidades da experiência da universidade em nosso país, na qual o Brasil sempre ocupou uma posição distinta.

O autor analisa o déficit secular que temos no ensino básico, comparado aos países do Cone Sul,

Basta referir a distância que se estabeleceu entre nosso limitado sistema escolar durante o Império e a República Velha e os avanços, desde a segunda metade do século XIX, dos nossos vizinhos platinos. As políticas educacionais de Sarmiento na Argentina, de Varela no Uruguai, e de Andrés Bello no Chile, voltadas para criar as bases de uma cidadania republicana, estabeleceram um amplo sistema de ensino fundamental. (TRINDADE, 2000, p. 127)

Para o autor, os efeitos dessa inferioridade se refletem até hoje, se considerarmos a situação ainda crítica do ensino fundamental e médio em muitas regiões do Brasil e nos baixos índices de ingresso ao ensino superior brasileiro, comparando o país aos países latino-americanos.

Em sua análise, o autor apontava que apesar do crescimento significativo da taxa bruta de escolarização superior entre 1950 a 1994, a porcentagem da matrícula de jovens de 18-24 anos no ensino superior em 2000 (10%) era bastante inferior à da Argentina (38,9%), à do Uruguai (29,9%) e à do Chile (26,6%).

Outra singularidade da educação superior brasileira frente à tradição universitária hispano-americana citada por Trindade é que a universidade pública brasileira regional e “temporã”, nunca teve a centralidade de suas congêneres ibero-americanas que, com a independência, foram transformadas em instituições nacionais. Se as universidades aqui não cumpriram um papel estratégico no país, podemos pensar que a valorização da educação superior e de seus docentes também foi limitada em nossa sociedade, como o é até os dias atuais.

Trindade (2000, p. 122-123) resgata que os conquistadores espanhóis implantaram universidades desde o século XVI (Santo Domingo, 1538), e até fins do século XVII já haviam constituído uma rede de mais de uma dezena de instituições “públicas e católicas”, distribuídas de Norte ao Sul do continente. Também resgata que as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge – de 1650 e 1750 – adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, replicando em (Harvard), Philadelphia, Yale, Princeton e Columbia. Já no Brasil não houve tal investimento na educação superior.

De forma bastante tardia, o país optou pelo ensino superior profissional somente a partir do século XIX, mediante um conjunto de faculdades e escolas estatais (Medicina de Salvador e Rio de Janeiro, Direito de Olinda/Recife e São Paulo, Faculdade de Farmácia e Escola de Minas de Ouro Preto, Politécnica do Rio de Janeiro etc.).

Trindade (2000, p. 128) aponta que “Preferimos cultivar o gosto pelo bacharelismo de nossas elites imperiais em Coimbra e, apenas na década de 30, fundou-se a Universidade de São Paulo que se tornou o paradigma da universidade brasileira”.

Se esse é o cenário histórico sobre o qual se assenta a universidade brasileira, percebe-se que a construção de nosso território foi marcada por uma colonização utilitarista, na qual o parâmetro foi o dos interesses dos colonizadores, situação que teve como reflexo a ausência de investimentos em políticas educacionais, desde o ensino básico ao universitário.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades européias, a fim de completar seus estudos. (FÁVERO, 2006, p. 20)

A chegada da família real em 1808 e a instalação da Corte no Rio de Janeiro possibilitou ao país um “surto de desenvolvimento” que resultou, dentre outras coisas, no surgimento dos primeiros cursos isolados. Segundo Saviani (2008, p. 113) estes cursos foram organizados nos moldes de aulas régias, e tiveram como objetivo estruturar a máquina administrativa para o governo, tornado sede do Império português, bem como estabelecer a defesa das terras onde se encontrava a Corte.

Já no ano da chegada da Família Real ao Brasil, o Curso Médico de Cirurgia é criado na Bahia (decreto de 18/02/1808), e o Hospital Militar do Rio de Janeiro, na Capital, junto com uma escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Essa informação é trazida por Fávero (2006, p. 20), que acrescenta que: *Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (VILLANOVA, 1948, p. 8).*

Dentre os esforços para desenvolver o Brasil, D. João VI criou em 1808 a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, ambas incumbidas de formar engenheiros civis e militares. As escolas criadas no Rio de Janeiro e Bahia na área de medicina também foram destinadas a formar cirurgiões para a Marinha e Exército. Também em 1808 surgem na Bahia escolas de economia, cujos currículos eram bem mais abrangentes que os atuais.

Nesse contexto de investimento, a partir de 1812 são fundadas escolas de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais; escolas de estudos botânicos e de agricultura são instaladas na Bahia; e de química no Rio de Janeiro. Assim, os estados da Bahia e Rio de Janeiro – desenvolvidos à época - foram os precursores do ensino superior no Brasil. Muitos dos professores destes cursos

buscavam formação em academias da Europa, em países com realidades totalmente diferentes da nossa, e no Brasil ensejavam os primeiros exercícios de adaptação dos conhecimentos para a prática da docência superior, com inúmeras limitações estruturais, políticas, investimentos, e principalmente limitações por conta do papel social que a universidade cumpria: de delimitação de uma elite que irá se organizar em torno da consolidação do Império e, posteriormente, de uma República elitista, relegando os interesses da maioria da população.

Esse cenário é também apontado por Fávero (2006), que articula essas instituições a futuros núcleos que originarão universidades, como segue:

Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (VILLANOVA, 1948). Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembléias, para o governo das províncias e também para o governo central (MOREIRA, 1960, p.53). (FÁVERO, 2006, p. 20-21)

Saviani (2008) (op. Cit), relata que os currículos foram inspirados nas tradicionais universidades da Europa, especialmente a de Coimbra – Portugal. E que os professores daqui muito tiveram que aprender para poderem ensinar. O início da universidade brasileira já tem como característica a cópia de modelos com realidades bastante diferentes, e o fato dos professores, alguns de notável saber nas suas áreas, tornarem-se docentes por força das circunstâncias, sem uma preparação previa para tanto.

Segundo o autor, vários dos professores, em decorrência de suas experiências, foram deslocados de suas áreas de atuação para contribuírem com seus saberes na formação de profissionais de outras esferas. Naquele momento a experiência ditava as decisões a serem tomadas, muitas vezes modificadas em função das descobertas inerentes às pesquisas, indispensáveis para a criação de um novo conhecimento.

Para Trindade (2004), no início da República ocorreu uma das singularidades do nosso ensino superior em termos latino-americanos. Além da tardia implantação das universidades, com uma distância de mais de quatro séculos entre a colônia portuguesa e a hispânica (1538 em Santo Domingos e em 1934 em São Paulo), a República brasileira rompeu com o ensino superior “oficial” das faculdades e escolas profissionais do período da monarquia imperial.

Foi o ministro positivista Benjamin Constant, responsável pela instrução pública, que, se opondo ao privilégio dos diplomas, permitiu o desenvolvimento de instituições “livres”, “não dependentes do Estado, empreendidas por particulares”. Mas foi a Lei Orgânica de 1915 que “estabeleceu que as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares deixavam de sofrer qualquer fiscalização por parte do governo federal”, com currículos organizados sem qualquer paradigma oficial. Na realidade, “os estabelecimentos governamentais passariam a ser *corporações autônomas*”, gozando de “completa autonomia didática, administrativa e financeira” (CUNHA, 1980, p. 162). (TRINDADE, 2004, p. 824)

Percebe-se que a ausência de parâmetros marcou a educação superior brasileira desde suas raízes.

Outro dado interessante é que muitos dos professores assumiram a docência pelo exercício de sua ocupação principal, sendo essa a referência para a seleção dos docentes, desde a conformação da universidade brasileira. Os professores, formados em diversas áreas, atenderam às demandas dos cursos superiores ou faculdades, sendo recrutados a partir do destaque em suas atividades profissionais. Os cursos “(...) procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles eram” (MASETTO, 2003, p. 12).

Da junção de instituições isoladas, por iniciativa governamental, Fávero (2006, p. 22) registra que foi instituída em 1920 a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), pelo decreto 14.343, na República, pelo presidente Epitácio Pessoa. Esta universidade concretizou o disposto por decreto 11.530, de 1915, o qual dispunha: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito”. No decreto, a universidade era dispensada

da taxa de fiscalização, e era assegurado edifício gratuito para funcionamento da instituição.

Como destaca a autora, a primeira universidade oficial resulta da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. Percebe-se que, desde sua fundação, as instituições de ensino superior tiveram forte influência das macroestruturas econômicas e sociais sobre os cursos, já na época compreendidos como espaços de formação para o trabalho, muito mais que formação integral.

Desde sua constituição, a preocupação com a forma de ensinar passa ao largo das questões debatidas na organização da universidade. A eleição dos docentes passa pelo sucesso e reconhecimento profissional, valorizado também pelo fato do foco da universidade, de um modo geral, ser visto como a formação técnica, profissional, exclusivamente, apesar de algumas referências legais no sentido contrário, com poucas conseqüências concretas.

Para a autora, a instituição da URJ teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário brasileiro. *No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional.* (FÁVERO, 2006, P. 22).

Destaco esta questão porque, ao que parece, esse é um debate que permanece em aberto. O professor que forma para o mundo do trabalho, ou o professor que forma para a pesquisa e problematização do conhecimento? E, nesse debate, a infra-estrutura da instituição também é determinante. Com a crescente diversificação das instituições de educação superior, impulsionada pelos governos a partir da adoção do ideário neoliberal, percebe-se que muitos dos estudantes brasileiros que têm acessado o ensino superior não têm ingresso na problematização do conhecimento. E, considerando que não há exigência legal de que os docentes das IES sejam mestres ou doutores, mesmo os docentes podem, muitas vezes, não terem tido formação voltada à pesquisa.

Voltando às legislações anteriores que regulamentaram a educação superior, Fávero aponta ainda que na história da República as leis gerais sobre educação superior que tiveram uma longa vigência foram promulgadas: a primeira, em 1931, por Francisco Campos, durante o Governo Provisório de Vargas pós-Revolução de 1930; a segunda,

em 1968, pelo ministro da Educação, Tarso Dutra, durante a ditadura militar instaurada em 1964.

Note-se que as legislações foram efetivadas em momentos de investimento em projetos de desenvolvimento, momentos de crescente urbanização e aceleração da indústria, nos quais a universidade atendia a expectativas tanto das elites como de aspiração social, por parte da classe média em ascensão.

A regulamentação atual da Educação Superior, sacramentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN, de 1996) regulamenta os dispositivos gerais da Constituição Federal de 1988, e contém as diretrizes para a educação superior atual.

Conforme Mazzilli (2011), a Constituição referendou, como parâmetro de qualidade para o ensino superior, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a autonomia universitária. Esta perspectiva progressista decorre, como aponta Fávero (2006), de esta ser a primeira legislação construída num período democrático, o que exigiu intensas discussões com os segmentos representativos da universidade e da sociedade. Tanto que sua aprovação decorreu de quase uma década de veementes debates, num contexto de hegemonia do pensamento neoliberal, porém sob o impacto de uma Constituição progressista. E essa lei expressa essa contradição.

Entretanto, com o avanço do ideário neoliberal e a progressiva transformação da função do Estado nos diversos setores da economia, verificou-se que também na educação superior o governo passou a atuar tão-somente como “regulador”, deixando o espaço para exploração pelo setor privado, o que resultou na criação de inúmeras instituições desobrigadas da pesquisa e da extensão, precarizando o trabalho docente e os espaços coletivos de reflexão.

A idéia da associação entre a pesquisa, o ensino e a extensão materializada no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 - “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”- na prática é flexibilizada a partir da LDB.

O parâmetro de qualidade para a educação superior inerente a esse princípio é, então, secundarizado. No que se refere à formação de docentes para as IES, também a LDB é omissa, ao apontar que esta ocorrerá, “prioritariamente” em cursos de mestrado e

doutorado. A educação superior torna-se mais complexa, e os docentes que nela atuam não necessariamente adquirem as ferramentas que os qualificariam para vencer os diversos desafios: formação pedagógica, formação para a pesquisa e formação continuada são quesitos opcionais, secundarizados na LDB/EN.

Após a LDB, outros decretos vêm modificando a organização da educação superior brasileira. Um conjunto destes projetos vem sendo colocado em debate nas últimas décadas, a partir da “reforma universitária”.

Um dos decretos que teve influência marcante na educação superior foi o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que regulamentou as modalidades de escolas de nível superior, organizando-as como:

**I – Faculdades:** instituições com atuação em reduzido número de áreas do saber, destinadas a formar profissionais de nível superior. Às vezes têm no seu currículo apenas um curso, comumente Administração e Ciências Contábeis. Não possuem autonomia para criação de cursos, isto é, para lançamento de curso necessita de autorização prévia do Ministério da Educação. Há também uma flexibilização quanto à composição do corpo docente, exigindo apenas professores com pós-graduação, titulação de nível *lato sensu*;

**II – Centros Universitários:** possuem autonomia para instituírem graduações em várias áreas do saber. Dentre as condicionantes para funcionamento, impostas pelo MEC, consta a exigência de seu corpo docente contar com no mínimo um terço de professores com titulação de mestre ou doutores. Pelo menos um quinto dos professores deve obedecer o regime de contrato de trabalho em tempo integral.

**III – Universidades:** são instituições de grande porte que atuam obedecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo a produção, disseminação e aplicação do conhecimento. No mínimo um terço do seu corpo docente deve possuir mestrado ou doutorado. Também deve contar com um terço dos seus professores contratados em regime integral. Deve desenvolver no mínimo quatro programas de pós-graduação de nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A configuração da “universidade” veio atender aos anseios de professores e estudiosos do assunto, que entendem indispensável a função social dessas instituições, cujo alcance só será possível no exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, como destaca Mazzilli (2009, p. 34):

O artigo 207 da carta Constitucional, que definia parâmetros para a universidade brasileira, por ferir interesses políticos e econômicos tanto para o setor público como para o privado, uma vez que supunha condições materiais para sua realização que não correspondiam às expectativas e intenções dos responsáveis pela educação superior no Brasil, foi objeto de diversos projetos de emenda constitucional, visando sua retirada do texto da Constituição. A intensa mobilização de parlamentares e setores organizados da sociedade, concomitantemente à elaboração da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcada pelos interesses antagônicos que permearam o processo, impediu a aprovação desses projetos.

Com essa composição fica evidente que a legislação normatizou o ensino universitário brasileiro, que através das citadas três modalidades, permite às instituições atuarem de forma bastante heterogênea, na busca da capacitação para o exercício da profissão, dotando-o dos conhecimentos disponíveis e, em alguns casos, propiciando espaços de pesquisa e problematização do conhecimento acadêmico e da realidade.

Esta flexibilidade acaba por dificultar a execução do preceito constitucional, de aspiração democrática e progressista, da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, tornando o artigo 207 da Constituição praticamente uma utopia.

Esta formulação de universidade, que se mantém em disputa, é negada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, que estabelece como modelos alternativos os Centros Universitários, Faculdades e outros, possibilitando a implantação de um modelo de educação regulamentado pelos interesses e demandas do mercado, pela regulamentação de entidades que oferecem somente o ensino. (SILVA, 2012, p. 23)

Conforme aponta Cunha (2006), apesar dos dispositivos regulatórios que incidem sobre a educação superior – como as avaliações do ENADE – permanecem presentes “energias emancipatórias” na educação superior. Há disposição, por parte de vários docentes, de construir junto aos alunos, autonomia através da socialização do

conhecimento científico, de uma formação profissional de qualidade, do desenvolvimento de uma consciência crítica que o impulsiona a uma atuação consciente e cidadã.

Via de regra, trata-se de esforços individuais ou, no máximo, de cursos isolados. Os esforços ocorrem no sentido de viabilizar a problematização do conhecimento, desenvolver nos alunos uma perspectiva reflexiva, autônoma e crítica. Conforme Severino (2007, p. 33):

(...) a universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela encontra situada (...). De todas estas considerações, impõe-se concluir que as funções da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – se articulam intrinsecamente e se implicam mutuamente, isto é, cada uma destas funções só se legitima pela vinculação direta às outras duas, e as três são igualmente substantivas e relevantes.

Entretanto, a Universidade é somente uma das modalidades de instituições de ensino superior, cuja atuação, conforme a LDB, contempla os requisitos citados pelo autor. Porém, os Centros Universitários e Faculdades estão dispensados pela legislação, do cumprimento de procedimentos voltados à pesquisa e extensão, resultando num ensino menos completo, não voltado para a humanização. Em função desta facilidade, nas últimas décadas, a explosão de oferta de matrículas ocorreu nas instituições privadas, nas quais o conhecimento é “serviço”, não “bem” ou “direito”. A perspectiva humanística perdeu espaço para a técnico-instrumental. Como já apontado, a expansão da mercantilização da educação superior brasileira ocorreu sob o impulso do Estado, que assumiu o papel de regulador da oferta desse serviço, fortalecendo o setor privado e estrangulando, concomitantemente, as universidades públicas (ANASTASIOU e ALVES, 2003).

Com a regulamentação desta perspectiva na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), as faculdades e centros universitários são atualmente os maiores “fornecedores” de vagas no ensino superior. Estas dispõem de serviços de custos bem menores que os das universidades, justamente por não terem compromisso com a pesquisa ou intervenção social direta e pela extensão, ofertando exclusivamente o ensino. A propagação dessas instituições expressa o ajuste neoliberal ao “serviço” educação.

O Estado nesse cenário assume majoritariamente a função de ‘regulador’ do mercado, atuando no credenciamento e avaliação dos estabelecimentos. Recentemente assumiu oficialmente o papel de fomentador, através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e, especialmente, do PROUNI (Programa Universidade para Todos), que fornece subsídio direto aos empresários da educação superior através de bolsas aos alunos de baixa renda, viabilizando a manutenção de cursos e instituições.

Dourado (2010) relata que o debate acerca da concepção de ensino superior presente na LDB tem sua continuidade expressa no Plano Nacional de Educação (PNE/2001), também objeto de acirrada disputa, que reafirma a diversificação do sistema através de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos governamentais para esse nível de ensino, aferição da qualidade mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação à distância.

Para ele, as recentes facetas desse projeto da chamada “Reforma Universitária” ocorrem no âmbito do PROUNI, com fomento direto ao setor privado, e REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais), este voltado à educação pública<sup>1</sup>, e estão fortemente vinculadas à concepção de Reforma Universitária em discussão como “pacote” desde 2004 no Congresso Nacional. De acordo com o ANDES, em agosto de 2009 a Reforma Universitária já contabilizava 14 projetos de lei desde 2004. Trata-se de cenário de inúmeras transformações, que afeta a educação superior de forma global. E traz para os professores um outro “cenário” a partir do qual desenvolvem o ensino.

Predominam nas IES a ausência de espaços democráticos, a perspectiva fragmentada de organização do trabalho docente, a ausência de orientação pedagógica e projetos político-pedagógicos coletivos. Neste cenário, buscar práticas docentes bem sucedidas implica “garimpar” soluções que, criativamente, os docentes encontram para exercitar, nos alunos, qualidades ausentes, muitas vezes, na própria instituição: a autonomia, a pesquisa, a perspectiva crítica e emancipatória.

---

<sup>1</sup> O REUNI, segundo o site ANDIFES, surge mediante proposta formulada por esta entidade ao governo Lula em 2003, comprometendo-se a dobrar a oferta no ensino superior, incluindo graduação e pós-graduação, especialmente mediante a interiorização das universidades, oferta de cursos noturnos e outros dispositivos voltados especialmente à formação de professores e redução das desigualdades regionais, solicitando para tanto investimento em infraestrutura, manutenção e pessoal. Tal acordo foi assinado em 2008, com 53 universidades federais, mediante intenso debate na comunidade acadêmica, sendo bastante conflituosa e polêmica tal aprovação.

## 1.2 - O Ensino de Contabilidade no Brasil

Como no tópico anterior, o esforço para entender o momento atual envolverá uma reflexão histórica. Assim como me aproximei da história e do momento presente do ensino superior, busco focar a história dos cursos pesquisados, sendo um deles o de Ciências Contábeis.

Trata-se de curso que inicia-se vinculado à educação técnica, dissociado da universidade e, posteriormente, tem seus conteúdos vinculados aos cursos universitários de economia para, na década de 40 do século passado, momento que precedeu um acelerado crescimento da indústria nacional e do comércio, tornar-se curso universitário.

Apesar de a ciência criada pelo monge Luca Pacioli ter chegado oficialmente através dos navios mercantes, sendo praticada notadamente para os registros relativos à exploração e transferência de riquezas para a metrópole, por intermédio da Administração Pública, a profissão só foi regulamentada em 1770 quando Dom José, rei de Portugal, expediu a Carta-Lei de Regulamentação para vigor em todos os domínios lusitanos.

Contudo, somente com a chegada da família real ao Brasil aconteceu a oficialização da profissão, na época denominada de “guarda-livros” termo copiado do inglês “*bookkeeper*”. Ainda na época imperial os professores das Aulas de Comércio, denominados de “lentes” eram nomeados pelo governo, cujos critérios de escolha estavam contidos no Decreto nº. 121, de 31.01.1842. (MENDONÇA NETO, 2010).

Com os avanços nos campos comercial e cultural advindos da chegada da família real ao Brasil, os conhecimentos de contabilidade tornaram-se necessários nos processos de registro das transações e no controle governamental, adquirindo legitimidade. D. João VI oficializou o registro através das “partidas dobradas”, cuja observação se tornou obrigatória para as transações contabilizadas pelo Erário Real.

Também, por ato real, foi instituído o Conselho da Fazenda composto de três Contadores Gerais. A formação dos profissionais de contabilidade, à época, foi incumbida à Escola de Economia Política criada no Rio de Janeiro. Dois anos depois foi criada a Aula de Comércio da Corte, absorvendo a tarefa de formação dos contadores – aí aparece a Aula Magna como prática de formação profissional, apontada por Saviani e citada no tópico anterior.

Os procedimentos contábeis tornaram-se parte das práticas sociais, e mesmo com o retorno da família real para Portugal, ocorrido em 25 de abril de 1821, tais procedimentos foram mantidos. Os hábitos comerciais - que envolvem obviamente procedimentos contábeis - foram incrementados após a libertação oficial da escravatura, em 13 de maio de 1888.

Neste período, o país passou a receber uma grande quantidade de imigrantes europeus, especialmente da Itália, que buscavam terras férteis para a atividade agrícola, influenciando significativamente a cultura brasileira, aí incluídos os hábitos comerciais – consolidando principalmente o uso de balanços anuais.

O advento da Proclamação da República ensejou mudanças substanciais no ensino brasileiro, naturalmente atingindo a área de contabilidade, começando pela extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que foi substituído pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro, responsável pela diplomação dos contadores. A formação dos contadores ocorria em dois cursos distintos: um prático de abrangência geral, que habilitava para a função de guarda-livros, perito judicial e técnico da Fazenda; o outro era de nível superior, e tinha o ingresso condicionado pelo Curso Geral Preparatório, que precedia a formação de agentes-consultores, funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores, atuários das seguradoras, contadores de bancos e de grandes empresas.

Na República, o impulso ao desenvolvimento ocorreu, dentre outras coisas, com o aporte de investimentos estrangeiros e a fundação de diversas fábricas e casas comerciais, especialmente na cidade de São Paulo, que se sobressaía em função da indústria que se instalava, da topografia, clima e fertilidade da terra. Com a escassez de recursos diante da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o país experimentou nova fase de crescimento industrial e comercial, que influenciou no fortalecimento do campo profissional da contabilidade (MENDONÇA NETO, 2009).

Nesse período foi criado o Instituto Brasileiro de Contadores Fiscais, em 1915 e, no ano seguinte, o Instituto de Contabilidade foi criado no Rio de Janeiro e, em 1919, em São Paulo, o Instituto Paulista de Contabilidade. Dentre os profissionais da área que impulsionaram a evolução da profissão no país, vale citar Francisco D'Áuria que em 1925 liderou a criação do Registro Geral dos Contabilistas do Brasil, instituição precursora do atual Conselho Federal de Contabilidade.

Em 1926, o Decreto n. 17.329 regulamentou os Estabelecimentos de Ensino de Contabilidade, definindo que o Curso de Formação Geral, que conferia o diploma de Contador, de nível médio, deveria ter a duração de três anos e o Superior, que conferia o diploma de graduado em Ciências Econômicas, duração de quatro anos. Em 1931, por exigência do Decreto Lei 20.158, foi organizado o ensino de contabilidade, com nova regulamentação da profissão de contador.

Até 1945 as aulas de contabilidade eram ministradas por escolas de nível médio, vinculadas aos Institutos de Comércio instalados nas mais diferentes cidades, enquanto o estudo científico das Ciências Contábeis era parte do curso de Ciências Econômicas. Através do Decreto-Lei 7.988, de 22/09/45 ocorreu nova normatização do curso de contabilidade em dois níveis: superior e o médio. Em 1946 foi fundada a primeira escola de Ensino superior de Ciências Contábeis e Atuariais vinculada a FEA-USP.

O Registro Geral dos Contabilistas do Brasil, responsável pela unificação das normas e certificação dos profissionais vigorou até 1946, quando foi substituído pelo Conselho Federal de Contabilidade, instituído pelo Decreto lei 9.295 de 28 de maio daquele ano, congregando os Conselhos Regionais de Contabilidade. Daí por diante, a profissão só pode ser exercida por elemento regularmente formado e inscrito no citado Conselho.

Se o estado de São Paulo teve destaque no desenvolvimento nacional, a cidade de Santos também foi determinante, especialmente pelo papel do porto, que se tornou importante porta de entrada de produtos estrangeiros, e de saída de nossas exportações, especialmente o café. A cidade passou a absorver cada vez mais os profissionais da área contábil disponíveis no mercado, ensejando a criação de escolas formadoras de contabilistas em número e capacitação suficientes para atender a demanda.

Se de início as escolas de ensino comercial estavam vinculadas ao estado ou às Associações Comerciais locais, as escolas privadas foram paulatinamente assumindo papel na formação profissional, e atualmente são responsáveis pela formação da maioria destes profissionais. A primeira escola privada de formação de contadores foi o Mackenzie College, que em 1890 já havia criado, em caráter experimental, um curso para formar contadores em nível superior, sem sucesso à época. Diante da pouca

procura de candidatos, em 1902 o curso foi alterado, agora para formação em nível técnico (MENDONÇA NETO, 2009).

O Mackenzie voltou a ensinar contabilidade em nível superior no ano de 1950, criando a Faculdade de Ciências Econômicas, em cujo bojo introduziu os cursos de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais. Nesse período, talvez pelo grau acentuado de industrialização e desenvolvimento, o curso teve grande procura.

Percebe-se, então, que a contabilidade iniciou-se como formação técnica e, com o desenvolvimento do país, passou a fazer parte dos conteúdos científicos do curso de Economia e, mais tarde, tornou-se um curso específico. O Mackenzie foi uma das escolas da iniciativa privada precursora no ensino de contabilidade, quer em nível médio quer no grau superior, notabilizando-se pela qualidade do curso o que naturalmente evoluiu para a esfera de pós-graduação, tendo em 2007 iniciado o Mestrado Profissional em Controladoria Empresarial, altamente conceituado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (MENDONÇA NETO, 2009).

O desenvolvimento do ensino de contabilidade no Brasil também contou com a importante contribuição da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, instituição fundada em 1902 pelo empresário Álvares Penteado, que aproveitando os contabilistas de renome, contadores de suas empresas, decidiu implementar uma escola de alto padrão, à altura da demanda por profissionais da área, motivada pela forte expansão da economia brasileira, especialmente de São Paulo, em função da cultura do café. A escola denominada de Escola Prática de Comércio teve na direção um dos expoentes das Ciências Contábeis na época, o Professor Horácio Berlinck, que também veio a dirigir diversas escolas que, mesmo de outras áreas, estavam vinculadas à Fundação Álvares Penteado. (site FECAP)

Chagas (2010, p. 2) afirma que o avanço nas modalidades de transações comerciais, na inter-relação entre países, bem como a multiplicidade de tributos, cada vez mais complexos, exigiu que a ciência também evoluísse, carecendo de mais pesquisas e estudos mais profundos e especializados. O autor entende que a formação superior busca capacitar os futuros contabilistas a desempenharem eficazmente as funções inerentes ao seu objeto, conforme define sinteticamente “A finalidade da ciência contábil é assegurar o controle do patrimônio administrado, retratando os

elementos de que ela se compõe e respectivas variações”. (CHAGAS, 2010, p. 2). É notável, aí, a delimitação de um campo de atuação e investigação, que exige formação de profissionais tanto para a pesquisa científica quanto para o ensino dos futuros profissionais. Exige, portanto, preparação para a docência.

A questão a ser considerada é como os profissionais se preparam para a docência. Na cultura universitária, esta preparação ocorre com o próprio desenvolvimento profissional, como uma “decorrência” natural do mesmo, não carecendo de formação pedagógica. Mas, no contexto complexo da educação superior, sem este preparo, os contadores estão preparados para transmitir a contento esses conhecimentos, “tornando-se” docentes?

### **1.3 - O Ensino de Administração no Brasil**

O exercício da profissão de contador, no Brasil, desde a chegada da família real foi atrelado à existência de escolas de formação profissional, e os conteúdos da disciplina passaram a integrar a grade curricular dos cursos superiores de economia para, posteriormente, consolidarem-se em curso universitário. Do mesmo modo, há uma trajetória ligada à profissão que, por consequência, acompanhou o desenvolvimento da indústria no país, a partir do qual, num determinado momento histórico, justifica-se a criação e desenvolvimento dos cursos universitários de Administração.

Apesar da administração de empresa ser prática social antiga no país, os cursos de formação regular para o “administrador profissional” só tiveram início a partir de 1941 e, de acordo com o Conselho Federal de Administração, o primeiro curso foi desenvolvido na Escola Superior de Administração e Negócios – ESAN/SP, tendo como referência os conteúdos da Universidade de Harvard - EUA.

Esse é um período marcado pelo impacto das guerras, e pelo apoio estatal ao desenvolvimento científico, valorização oficial das universidades e investimento do Estado na criação de cursos e na pesquisa científica, como parte do esforço rumo ao “desenvolvimento nacional”.

Trindade (1999) recorre a avaliação de King, conselheiro do governo inglês e diretor-geral da OCDE, que no final da década de 90, chamava a atenção para as novas

relações que foram se estabelecendo entre sociedade, ciência e poder. Ele destacava várias fases na evolução dessas novas relações, sendo o período impactado pelas guerras marcado por impulso à pesquisa, muitas vezes voltados para questões militares e econômicas, tópicos estes diretamente ligados a administração e contabilidade.

Em 1938, momento de relevante desenvolvimento nacional impulsionado pelo governo Vargas, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) criou o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), com a finalidade de padronizar o serviço público federal e criar formas democráticas baseadas no conhecimento e meritocracia para recrutamento, seleção, ingresso e progresso na carreira pública. A criação deste departamento ocorreu orientada pela intervenção e demanda do Estado, que foi importante para a afirmação da Administração como ciência e profissão.

Além disso, com o desenvolvimento experimentado na primeira metade do século XX, houve avanço na área industrial e demanda por profissionais capacitados para os labores dos departamentos administrativos, que careciam de gestões mais complexas. Essa procura fez com que em 1945, o ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública determinasse que os Cursos de Economia passassem a formar especialistas em administração.

O Conselho Federal de Administração destaca como marco para a profissão a criação, em 1946, da Faculdade de Economia e Administração (FEA), vinculada à USP, que desenvolveu um curso destinado à formação de profissionais para a administração pública e privada, que passou a demandar e absorver o “administrador profissional”. O curso teve como desdobramento, em 1963, a formação de cursos distintos de Administração de Empresas e de Administração Pública.

Outro marco importante foi a criação, em 1952, da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, vinculada à Fundação Getúlio Vargas – EBAP/FGV, no Rio de Janeiro. Em 1952, a EBAP firmou convênios com a ONU e a UNESCO que garantiram recursos para a manutenção de professores estrangeiros contratados para atuar na escola, e bolsas de estudo no exterior para o aperfeiçoamento dos docentes sucessores daqueles que vieram para a implantação. Esses acordos foram selados com a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

(USAID), que terá crescente influência na educação brasileira, especialmente após a ditadura de 1964.

Por meio dos convênios, especialistas em Administração da Universidade Estadual de Michigan implantaram a EBAP, acompanhando o curso de 1952 a 1965. Era um momento de crescimento da indústria que progressivamente foi se instalando, desde a década de 40, como desdobramento também da 2ª Guerra Mundial. Nota-se que a consolidação da Administração da Universidade teve forte influência estatal, o que é justificável se pensarmos que a construção da universidade como um todo no país ocorreu sob o impulso majoritário do Estado.

No caso da Administração, o curso decorreu da necessidade de formar o administrador profissional, preparado para atender o processo de industrialização que consolidou-se no país. A FGV expandiu-se e, em 1954, criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP. E, já no início dos anos 60 a FGV organizou cursos de pós-graduação voltados à Administração de Empresas e Administração Pública, inclusive mestrado, implantando na década de 70 o programa de doutorado na área.

Note-se que a pós-graduação vem no bojo de um processo de desenvolvimento que trouxe destaque à universidade e à pesquisa, e que no Brasil organizou-se com influência dos convênios MEC-USAID, que impulsionaram a organização da universidade brasileira, e da pesquisa nacional. Influenciaram, também, os docentes que atuavam na universidade.

A formação para o administrador precedeu a regulamentação da profissão, que ocorreu por meio da Lei n. 4.769 de 09.09.1965 – em pleno governo revolucionário, de ideário desenvolvimentista. A lei estabelecia o diploma legal e colocava como critério para o exercício profissional a aquisição dos títulos expedidos pelas universidades. Essa regulamentação até hoje não é cumprida, visto que várias organizações têm como gestores dirigentes não diplomados na área de administração.

O Conselho Federal de Administração aponta, no final dos anos 60, a evolução dos Cursos de Administração não mais vinculados a Instituições Universitárias, mas às Faculdades isoladas. Esta expansão ocorre seguindo a linha geral de crescimento da educação superior no período, marcada pelo aumento de matrículas com difusão da rede privada.

Seguindo essa tendência, e de acordo com a procura do mercado, verificou-se uma considerável quantidade de implantação de cursos de Administração em todo o território nacional. É de se notar que a preparação de professores não ocorreu acompanhando tal demanda, considerando os cursos de mestrado e doutorado e sua distribuição no país.

Não houve preocupação com a formação dos docentes universitários, nem tampouco um controle da formação dos alunos, que se diferenciou de acordo com a instituição. Essas diferenças são perceptíveis, atualmente, nas avaliações do MEC.

Na minha pesquisa, que tem como sujeitos professores de escolas bem conceituadas no ENADE pelo MEC e que se localizam num grande centro, constatei a escassa incidência, entre os professores, de especializações na área da pedagogia. É notável que, além da formação, há problemas referentes às estruturas das escolas, que exigem constante aperfeiçoamento, acompanhando o dinamismo do mercado e a disponibilidade das tecnologias de ponta.

Então há que se consentir que se as escolas pesquisadas, localizadas no estado mais desenvolvido do país, numa região metropolitana de alto poder econômico, apresentam imperfeições, o mesmo pode acontecer naquelas fixadas em regiões menos desenvolvidas, desprovidas de fartura, quer de recursos pessoais, quer de recursos materiais. Comprovado que as instituições lócus da pesquisa apresentam necessidades de melhor gerenciamento do assunto, volto minhas atenções para as centenas de escolas existentes nas localidades mais remotas do país, que por extensão, devem padecer das mesmas dificuldades.

Em muitas dessas localidades, a única escola de nível superior é a de Administração, não havendo cursos superiores para formação de professores, o que demonstra o caráter de precariedade dos cursos e deficiência de instrumentos de capacitação para docentes, muitas vezes recrutados nas empresas locais, que, por não terem a docência como profissão, não se vêem como professores, portanto não buscam nem reconhecem a necessidade de formação pedagógica, o que compromete o processo de ensino/aprendizagem.

## CAPITULO II

### A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OLHAR PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

O ensino superior brasileiro vem formando profissionais para diferentes áreas, com uma crescente oferta de vagas, e nas mais diversas regiões do país, em níveis muito maiores que de períodos anteriores. Dentre vários fatores que influenciam tal expansão de vagas, Dourado (2010) aponta as facilidades de acesso ao ensino superior, que estão ligadas a fatores que vão desde políticas mundiais até fatores como o barateamento dos cursos pela ausência de pesquisa e extensão, a expansão de instituições no interior e nas capitais, a ampliação do crédito educativo e de bolsas que ocorreu através de políticas como o FIES e o PROUNI, a melhora do poder aquisitivo de inúmeras famílias pobres. Estes seriam alguns dos fatores que ensejaram a ampliação do acesso aos cursos superiores.

Diante da expansão das vagas, destaco duas questões que considero relevantes para a pesquisa: o fato de que esse aumento da escolarização não necessariamente garante ascensão social, o que modifica o papel da educação superior; e o fato de que a forma como se estabelecem as instituições de ensino superior (IES) traz aos docentes novas demandas, ao ensinar, devido à heterogeneidade das turmas, às deficiências de infraestrutura dos cursos e, também, à ausência de estabilidade e investimento das IES na formação dos professores, o que muitas vezes os levam a ter na docência uma profissão complementar (portanto secundária).

Essas questões são abordadas por vários autores, ao analisar a expansão e diferenciação da educação superior brasileira – processo que acontece em diversos países, impulsionado por agentes internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (DOURADO, 2010), inclusive com diferentes posições entre estes atores internacionais, como destaca Trindade (2004, p. 823).

Em relação ao descompasso dos índices de matrículas e a ascensão social dos beneficiados pelo acesso à educação superior, percebe-se que o diploma muitas vezes não é garantia de que o universitário consiga uma melhor colocação no mercado de

trabalho, ao contrário da ideia construída socialmente – ideia que se associa à teoria do “capital humano”: a “ideia-chave [...] da teoria do capital humano [...] é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

É com base nesta idéia que muitos estudantes ingressam em cursos de Administração e de Ciências Contábeis, buscando justamente a “melhora de vida” por meio destes cursos, que têm forte apelo mercadológico e fácil acesso - haja visto a progressiva criação/implementação de escolas superiores de tais cursos, cujo custo em termos de infraestrutura é baixo, o que configura-os como cursos de fácil enquadramento nas exigências do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dá as diretrizes sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação e seqüenciais no Brasil.

Considerando o fácil enquadramento destes cursos pelo reduzido custo de seu funcionamento em comparação com cursos que demandam maior infraestrutura - verifica-se uma explosão dos cursos de administração e ciências contábeis em um número cada vez maior de instituições, distribuídas na imensidão deste país. Essa expansão veio acompanhada de uma demanda crescente de vagas também para os docentes do ensino superior. Essas vagas não foram preenchidas tendo como critério a formação pedagógica desses docentes, vide ausência de exigência legal desta formação e, também, ausência de investimento das instituições nesta formação (CUNHA, 2006).

Neste momento em que os centros de formação espalham-se pelo território, muitas vezes desprovidos de condições estruturais e com um corpo docente instável (por conta de diversos fatores, destacando-se a priorização da contratação de horistas, como ocorre em muitas instituições), a formação dos discentes tende a estar restrita a aulas nas quais os docentes muitas vezes atuam por “intuição”, já que é escassa a formação pedagógica.

A pesquisa e a extensão passam ao largo da maioria das instituições não enquadradas como universidade, e mesmo os professores universitários que nelas atuam muitas vezes tiveram pouco ou nenhum contato com as pesquisas, já que a própria legislação educacional não exige das Faculdades um número expressivo de mestres e doutores. Os bacharéis especialistas que se tornam professores em função das

peculiaridades e oportunidades locais podem, em muitas situações, não estarem capacitados para os desafios de ensinar, e nem são orientados neste sentido.

A breve descrição sobre a realidade dos cursos de Administração e Ciências Contábeis aponta questões que atingem a educação superior no país, de forma global. Organizados a partir de interesses imediatistas – expansão de matrículas, lucro, ranqueamento nas avaliações do MEC, etc. As instituições e os cursos superiores em sua maioria, preocupam-se com a preparação do aluno para atuar no mercado, não levando em consideração a formação humanística, logo o sentido se apresenta puramente comercial, o que torna lógica a questão colocada por Cunha (2006, p. 20): Qual o sentido da formação?

## 2.1 - Dilemas e Perspectivas

Dentre os professores, permaneceu presente na história da carreira docente a pouca valorização da carreira e do trabalho profissional (TANURI, 2000). Diante das exigências colocadas para o bom desempenho e, ao mesmo tempo, ausência de incentivos e valorização, o professor lida constantemente com dilemas. Ana Paula Caetano (in ESTRELA, 1997, p. 2) explicita o sentido de dilema: *Consideramos como dilemas as vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou valoração).*

Pesquisando a carreira docente, a autora buscou compreender e categorizar os dilemas vivenciados por um grupo de 23 professores do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário de uma escola da região de Lisboa – Portugal, cujos resultados apontam que situações da espécie estão muito próximas as que assoberbam os professores do Brasil. Estas dificuldades foram categorizadas por contextos, ficando assim divididos: *contexto de relação professor-alunos; contexto de organização curricular; contexto de avaliação; contexto institucional.* Pelos contextos destacados, podemos observar que causas e problemas que afetam os professores de Portugal também incidem sobre a realidade dos professores brasileiros.

Currículo, avaliação, a organização da instituição educacional e a questão da relação com os alunos são elementos que afetam também os professores em nosso país, e estes fatores suscitam intenso debate também na educação superior e entre os professores que ali exercem a docência.

A política neoliberal seguida em nosso país a partir de meados dos anos noventa contribuiu decisivamente para a criação de um novo modelo de currículo, nova forma de avaliação e até outras estruturas dos estabelecimentos de ensino, deixando o professor cada vez mais distante das decisões, menos influente e mais desprestigiado.

Para Cunha (2006, p. 13), este novo sistema adotado pelo Brasil, também impactou a educação, que deixou de ser vista sob o contexto de emancipação para ser encarada sob o aspecto mercadológico, pois assim afirma:

A complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, marcado pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo, vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo.

Outras tendências aparecem no âmbito da educação, mas as conseqüências do comportamento governamental são evidentes e muito destacadas por estudiosos da educação. Tardif e Lessard (2009, p. 261) entendem que as políticas educativas seguem algumas orientações, descrevendo:

Entre o conjunto das opções políticas adotadas, duas grandes tendências parecem desenhar-se, podendo ser associadas a dois pólos distintos. O primeiro pólo se inspira numa corrente neoliberal, com o projeto educativo evoluindo na perspectiva do desenvolvimento do potencial humano; o segundo pólo pode ser qualificado de “humanista/cidadão”, uma vez que a educação é principalmente encarada sob o ângulo do ideal de justiça social.

Quando enfocamos o nível universitário, o problema se apresenta mais complexo, porque com a expansão das IES privadas, fortaleceu-se o entendimento do governo em sair das atividades não essenciais públicas, passando a responsabilidade para os segundo e terceiro setor. Assim, as atuais escolas atuam com a visão de que a educação se destina tão-somente para a formação de profissionais, e não como formação

humana e construção de conhecimento. Entre os próprios professores das IES, muitos nunca tiveram a oportunidade de discutir a educação, porque para eles o requisito básico é a formação técnica, parâmetro exigido na contratação e avaliação. Um razoável desempenho em sala de aula, deixa professor e instituição satisfeitos, não aflorando a necessidade de formação continuada, deixando de lado a discussão dos problemas acaso enfrentados relativos à atividade, carreira, dilemas, políticas, estruturas, etc. Então, o que importa é o conhecimento da disciplina que se propõe a lecionar, vez que a própria legislação brasileira não exige formação pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (lei nº 9.394/96), em seu artigo 66 define que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996). Logo, qualquer que seja a especialização do professor universitário, supre a exigência legal para o exercício do magistério, desconsiderando conhecimentos no campo pedagógico. Desta forma, está ausente a preparação do professor para o ato de ensinar, entendido como prática social permeada por questões éticas, políticas e pedagógicas.

Pimenta e Almeida (2011, p. 07) afirmam, abordando a complexidade da docência no ensino superior, que

Formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu*.

Muito distantes destas questões, vários profissionais que ensinam nas IES não se vêem como professores, mas como professor de "tal curso", ou de "tal disciplina". A própria docência universitária afirma-se ainda como campo de conhecimento, composto de muitos saberes e muitas ciências, às quais o professor universitário permanece - na maioria das vezes – alheio.

Além deste alheamento em relação aos saberes da educação por parte do docente que atua na educação superior, há também os problemas profissionais. A sociedade entende a profissão de professor como um sacerdócio, cujo exercício se dá

por vocação, independentemente do quanto investiu para se preparar e do quanto precisa para exercê-la com dignidade.

Por conta disso, fica fora de foco a questão da preparação do professor universitário, e a necessidade de envidar esforços e investimentos para a qualificação dos professores nas instituições de educação superior.

Além da formação específica é preciso buscar capacitação continuada nas áreas técnica e pedagógica, o que às vezes só é possível com o deslocamento para outras cidades. Tudo isso se torna dispendioso e muitas vezes até impossível em função da condição financeira do professor e até de outras atividades indispensáveis para o seu sustento. Ser professor universitário é aceitar formar os novos profissionais que atuarão no mercado, cujo sucesso tem dependência precípua da qualidade do ensino que recebeu na universidade, ficando a eficiência ligada ao desempenho dos professores e da estrutura das escolas, aspectos que se influenciam mutuamente.

O professor, ao iniciar sua carreira, sonha com condições ideais para o exercício da profissão. Espera a perfeição nas estruturas, formas corretas de avaliação e respeito por parte dos pais, alunos, pares e superiores. Enfim, anseia por remuneração justa e reconhecimento pela sociedade.

Está em aberto o desafio, no campo da educação superior, de construção da identidade docente. Estar na profissão não significa uma identificação verdadeira, única e de singular valorização. Conforme Marcelo (2009, p.118) a identidade é construída de acordo com o nível escolar em que atua:

...a identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

Então, fica evidente uma segmentação de classes entre os próprios professores. O topo dessa pirâmide seria o nível superior de graduação e pós-graduação, pois demanda um maior preparo, ensejando remuneração diferenciada e *status*. Mas, no caso da educação superior, este preparo muitas vezes implica o exercício profissional, daí serem vistos como “profissionais professores”, mais do que como “professores”, ou “professores profissionais”.

Se tomar consciência da docência como tarefa de humanização é um processo a ser impulsionado, é preciso que professores, escolas e Estado encontrem alternativas para construção de diretrizes que valorizem o professor, melhorando sua auto-estima, resultando num profissional mais seguro de si e empenhado.

Cortella (2006, p. 87 e 89), afirma que:

A decadência (seja ela na sociedade mais ampla, seja em quaisquer instâncias como família, trabalho, política etc.) principia quando o imperativo ético da ação é substituído pela acomodação e pela espera desalentada, isto é, quando se abre mão do dever que emana da liberdade e se exige, para ser exatamente livre, uma intervenção consciente (...) aniquilando pouco a pouco a capacidade de reagir e apontar como fora de lugar muitas coisas que parecem encaixar-se, sem arestas, na vida cotidiana e que precisam ser fortemente rejeitadas, de modo que esta não dê lugar ao abatimento que apenas aguarda, em vez de buscar provocar resultados.

Mesmo com o quadro de dificuldades que permeia o ensino universitário, é um imperativo ético a reação e a rejeição de se naturalizar os problemas da educação superior, dentre eles o da formação dos professores ou, no caso, ausência de formação pedagógica.

É preciso construir a aproximação dos docentes com as ciências da educação, justamente porque esta ciência poderá mediar a construção dos professores como profissionais críticos e engajados no processo de humanização.

O conhecimento, sem tal viés, muitas vezes é “transmitido” dissociado da realidade educacional, econômica e social na qual estão inseridos professores e alunos. O professor tem importante papel de mediação, contextualizando, transmitindo e problematizando os conhecimentos e construindo autonomia dos estudantes, na relação destes com os saberes de nossa cultura.

Franco (2008, p. 94 a 107), apresenta aos pesquisadores uma forma, que no seu entender, facilita a apreensão dos fundamentos da pedagogia, denominado-a de metodologia formativo-emancipatória, na qual especifica passos e métodos para uma produtiva investigação.

Pimenta e Almeida (2011, p. 12), sintetizando o contido na LDB 9.394-96, definem o seguinte:

(...) a finalidade da educação universitária é a participação no processo de desenvolvimento, a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação continuada de profissionais e divulgação de conhecimentos culturais, científicos, técnicos, o que supõe a inclusão da temática dos direitos humanos como contribuição nesse processo de desenvolvimento, compreendendo que não é possível assegurar a materialidade dos direitos sem a concretização de um desenvolvimento econômico, social e cultural capaz de garantir a dignidade da pessoa.

Os objetivos da educação superior, previstos na legislação brasileira, responsabilizam escolas e professores por uma postura dinâmica, eclética e multidisciplinar capaz de formar o estudante sob todos os aspectos, indo do técnico-científico ao econômico e social, de modo que o profissional da educação interaja na sociedade com isenção, independência e embasamento, pois o mesmo se tornará agente e exemplo. Considerando que o aluno, de qualquer forma, se espelha no professor, fica claro do quão bem preparado deve ser o docente universitário.

É de se notar o quanto é difícil uma preparação tão completa. É evidente a preocupação das ciências da educação pela busca da aproximação dessa completa e contínua formação, razão de diversos estudos por especialistas tanto no Brasil como no exterior.

No Brasil, para que o professor possa lecionar no nível universitário, é exigida especialização numa área específica, cujo conhecimento é adquirido em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na maioria dos casos essa formação é profunda, na qual o profissional se prepara adequadamente para transmitir os fundamentos técnicos específicos. Contudo, não aprende a ensinar numa abrangência geral, nem dele isso é cobrado. Conforme apontam Pimenta e Almeida (2011, p. 25, 26)

O que se constata então é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da intenção professor-aluno, lhes são desconhecidos.

Mesmo não havendo exigência da legislação brasileira, atualmente, algumas instituições do país estão montando núcleos pedagógicos para dar apoio aqueles não

possuidores de formação na área. Esses cursos fazem parte do projeto de educação continuada, com a aplicação de formas inovadoras, tanto na organização curricular como nos modelos pedagógicos.

Tais iniciativas são relatadas por Cunha (2006), evidenciando que as mesmas surpreenderam as expectativas institucionais, visto que havia uma ideia de que a volta à sala de aula seria desapreciada pelos professores, e que não havia interesse no público alvo em modificar suas práticas, pois consideravam-nas suficientes.

Contrariando as previsões, muitos, por iniciativa própria, se apresentaram para a integração ao contingente submetido à preparação continuada, surpreendendo os organizadores, como afirmam Pimenta e Almeida (2011, p. 64): *os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em processos como estes aqui narrados já possuem uma preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários.*

Tais processos formativos enriquecem os conhecimentos dos docentes, por permitirem a reflexão sobre aspectos indispensáveis para o exercício da docência, sendo um dos aspectos mais relevantes da formação o “despertar para o aprender e para o ensinar”. As autoras argumentam que a grande preocupação no processo de formação pedagógica é a desmistificação de que o professor, pelo fato de ter o curso, tem garantida a qualidade do ensino. O docente está em constante transformação, desde a apreensão de conhecimentos, até nas formas de agir, pensar e transmitir.

Por isso, Anastasiou e Alves (2003) defendem que o ensino envolve um processo de “ensinagem”, que consiste na transmissão oral do conteúdo de uma determinada disciplina, composto de quatro etapas: exposição, levantamento de dúvidas, exercício de fixação e avaliação. O Plano de Ensino prevê uma carga horária durante a qual o professor terá que aplicar o conteúdo programático, percorrendo as quatro citadas fases.

O professor depara-se com uma infinidade de obstáculos que dificultam esse ensinamento linear. Então, surge o primeiro dilema entre a capacidade de ensinar recorrendo aos saberes técnicos e pedagógicos. Quais procuro e em que momento?

O termo “ensinagem” nasceu como decorrência da complexidade que é o processo de ensinar, cuja abrangência transcende à sala de aula, como também a

bagagem de conhecimentos técnicos do professor. Ensinar é antes de tudo aprender. Ensinar também é ter a certeza de que o aluno aprendeu.

O cumprimento da carga horária, a transmissão do conteúdo e as boas notas registradas nas avaliações garantem que o aluno assimilou o cerne daquilo que se pretendeu ensinar? Anastasiou e Alves (2003, p. 15) defendem que o entendimento da “ensinagem” pode resultar num aprendizado mais completo:

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem.

Para o professor, o início de cada ano letivo apresenta-se desafiante tanto quanto o seu primeiro ano de exercício na profissão. Não é que a matéria seja nova e ele a desconheça. O que ocorre é que os alunos são outros, diferentes e possuidores de outros conhecimentos, o que resulta noutras expectativas. No dinamismo da atualidade as transformações ocorrem em velocidade meteórica. Em um ano muitas coisas são inventadas e muitas ficam obsoletas, especialmente sob o aspecto tecnológico. Então as estratégias do processo de ensinagem vão dotar o professor de instrumentos capazes de acompanhar todo esse dinamismo.

Anastasiou e Alves (2003, p. 68-99) constroem e discutem estratégias que visam eliminar a monotonia das salas de aula, despertando o interesse dos alunos, até porque segundo essas técnicas, os alunos interagem sistematicamente no desenvolver das aulas, elencando-as: 1 – *Aula expositiva dialogada*; 2 – *Estudo de texto*; 3 – *Portfólio*; 4 – *Tempestade cerebral*; 5 – *Mapa conceitual*; 6 – *Estudo dirigido*; 7 – *Lista de discussão por meios informatizados*; 8 – *Solução de problemas*; 9 – *Phillips 66*; 10 – *Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)*; 11 – *Dramatização*; 12 – *Seminário*; 13 – *Estudo de caso*; 14 – *Júri simulado*; 15 – *Simpósio*; 16 – *Painel*; 17 – *Fórum*; 18 – *Oficina (laboratório ou workshop)*; 19 – *Estudo do meio* e 20 – *Ensino com pesquisa*.

Algumas destas estratégias, como será apresentado, são utilizadas também pelos docentes investigados. Porém, decorrem de experiências empíricas, que poderiam

ser muito enriquecidas se os docentes que, como os pesquisados, atuam cotidianamente junto aos futuros profissionais, se apropriassem das questões teóricas até aqui apontadas.

Essas questões reaparecerão, na apresentação dos dados e sínteses da pesquisa.

## CAPÍTULO III

### QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PERCURSO

#### 3.1 - Metodologia de Pesquisa

No Mestrado em Educação muito se enfatizou que a educação é uma prática social. Por ser um processo humano, a pesquisa em educação terá como objeto um fenômeno socialmente construído, que sofre influências do momento histórico, do contexto social, dos sujeitos em ação. E, para buscar compreender este fenômeno, optei pela metodologia qualitativa, que valoriza os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos, sem desconsiderar os contextos e condicionantes que influenciam a configuração destes significados.

A questão da metodologia é muito importante na pesquisa científica, e sempre acompanha o debate científico na educação. Mesmo a metodologia qualitativa tem uma diversidade grande de perspectivas, instrumentos e teorias. Citando esta variedade, Camargo Junior e Bosi (2011, p. 187) afirmam que a referência à pesquisa qualitativa envolve

(...) um conjunto de vertentes teórico-metodológicas que, superando dialeticamente modelos tradicionais, interessa-se em escutar os pontos de vista dos distintos atores sociais, preocupa-se com desfechos “objetiváveis” mas, para além da mensuração, valoriza a compreensão dos complexos processos subjetivos e simbólicos subjacentes aos mesmos.

Muitos pesquisadores têm investido no debate metodológico, e a opção pela pesquisa qualitativa abrange um leque amplo de métodos e de técnicas de coleta de dados, análise dos dados, sendo bastante diversificado. Camargo Junior e Bosi (2011), ao debaterem a metodologia qualitativa em saúde, afirmam que ela envolve uma concepção dinâmica da ciência e da pesquisa, a qual parte da aceitação de que métodos devem ser recrutados de acordo com as necessidades do fazer científico, e não o contrário. Essa opção indica que o método depende da natureza e das especificidades dos objetos, ou seja, que toda metodologia tem

limitações e possibilidades, e que cabe ao pesquisador escolher uma metodologia que seja mais adequada diante do que optou por pesquisar.

Os pesquisadores afirmam que, como os temas das pesquisas, a metodologia da pesquisa também vai se transformando ao longo do tempo. André (2001, p. 54) afirma que

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um “sujeito de fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do “olhar de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional.

Entendo que minha pesquisa decorre, também, da possibilidade de olhar as questões analisadas “de dentro”. Tanto que a investigação ocorre em meu local de trabalho, em cursos nos quais sou, além de pesquisador, professor. Mas tenho ciência de que, para desenvolver a pesquisa científica – e por ter esta proximidade com a realidade investigada – é necessário ter critérios rigorosos, científicos. Portanto, para empreender a pesquisa, desenvolvi um “estranhamento” em relação à realidade pesquisada, e uma “aproximação” a partir de uma pesquisa teórica, que me trouxe um novo referencial para olhar este contexto da pesquisa.

Para desenvolver a pesquisa, tomei como referência o processo que Minayo (2008), apresenta como “ciclo” da pesquisa qualitativa. A autora considera a pesquisa como um processo em “espiral”, que começa com uma pergunta que, ao ser respondida, cria novos questionamentos e dúvidas. E sigo as fases que Minayo (2008), indica para o desenvolvimento da pesquisa: fase exploratória, trabalho de campo e, por fim, análise e tratamento do material empírico e documental.

A pesquisa iniciou-se com a *fase exploratória*, momento em que o pesquisador se prepara para entrar em campo, definindo o objeto, organizando teórica e metodologicamente, cria hipóteses, descreve os instrumentos de trabalho, pensa o cronograma e faz os procedimentos para a definição do espaço e da amostra. Esta fase,

para mim, foi o momento de entrada no mestrado, de definição da minha pergunta diante de todas as questões colocadas (que cito na apresentação da pesquisa), de estudo da temática escolhida – saberes e práticas dos professores de Administração e Ciências Contábeis-, de estudo da metodologia de pesquisa, cronograma, contatos com os cursos e professores para desenvolver a pesquisa. Neste primeiro relacionamento com os professores, apliquei um questionário para obtenção do perfil destes, e para saber qual a aproximação que haviam tido com os conteúdos da educação, se tiveram formação pedagógica.

A segunda fase que Minayo (2008), descreve o *trabalho de campo*, combina os instrumentais de observação, comunicação, levantamento de dados, confirmação ou não da hipótese. Para a autora, a entrada no trabalho de campo se dá através da aproximação com os participantes selecionados para o estudo, através da apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos (situações de troca), da postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada e se faz presente também um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada. O campo, para Minayo (2008), é "o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço", e nele encontram-se manifestações intersubjetivas e interações entre o investigador e os grupos estudados.

Foi o momento em que apresentei o questionário aos alunos concluintes dos cursos, para que indicassem bons professores, justificando a escolha. A partir deste questionário, soube que professores eram “bons professores”, na ótica dos estudantes. E, a partir desta informação, apliquei novo questionário direcionado aos quatro melhores professores, na visão dos alunos, de uma das instituições.

Esses dados obtidos nas etapas anteriores são analisados no momento que Minayo (2008), descreve como a terceira etapa, a *análise e tratamento do material empírico e documental*, quando ocorre a compreensão e interpretação dos dados levantados na segunda fase, articulando com a teoria. É o momento de ordenação e classificação do material, de análise propriamente dita. Esta análise, na pesquisa qualitativa, é mais do que a classificação de opiniões, é a descoberta do que ela chama de “códigos sociais” a partir do levantamento desses pontos de vistas. Isto porque ao trabalhar com categorias criamos classificações através de idéias ou expressões acerca de um conceito, que busca expressar a realidade social e da atuação dos professores em relação à expectativa dos alunos.

No exame dos dados, utilizo a referência de análise de Minayo (2008), que oferece o método hermenêutico-dialético, que se utiliza do interior da fala e do campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala e vai se dar através de níveis de interpretação e terá como operacionalização os seguintes passos: ordenação de dados, classificação dos dados e análise final. Por fim, esta fase traz também conhecimento e indagações novas, que apresentarei no capítulo final.

### **3.2 – O processo da pesquisa**

Como o objetivo da pesquisa foi o de compreender os saberes e práticas dos docentes focando as questões pedagógicas, entendendo o pedagógico como a intencionalidade educativa e os procedimentos que concretizam esta intencionalidade, no primeiro momento busquei uma aproximação com os docentes das duas universidades lócus da pesquisa, e com os discentes.

Após uma aproximação inicial, apliquei um questionário destinado a trinta docentes, buscando subsídios para a pesquisa. Construí um questionário contendo onze perguntas, com o objetivo de conhecer/investigar a formação dos professores, suas vivências profissional no mercado, se haviam tido contato com a formação pedagógica, e como viam a contribuição dos conhecimentos pedagógicos para suas aulas. Este questionário foi repassado a trinta professores, mediante apresentação da pesquisa na coordenação dos cursos e para cada professor, na sala dos professores, nos dois centros universitários lócus da pesquisa.

Apenas dezenove questionários foram devolvidos. Analisando os dados contidos nas respostas, percebi que os mesmos não elucidavam as dúvidas referentes à pesquisa, porque não esclareciam sobre que práticas os docentes adotavam, nem sobre que conhecimentos utilizavam nas aulas. Avaliei serem necessárias novas aproximações com meu objeto de pesquisa, para apreender de forma mais concreta as atitudes e métodos utilizados pelos docentes em questão.

Por isso decidi indagar aos alunos, com quem estes docentes interagem, buscando compreender quais professores eles percebiam como bons. Para acessar tais alunos, apliquei um questionário no qual questionava sobre as características desejadas

de um bom professor, pedindo que indicassem os professores que consideravam os melhores, e justificassem porque os docentes escolhidos atendem suas expectativas.

O questionário, que busquei construir mais focado na problemática, continha cinco perguntas e foi aplicado a trinta alunos concludentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, também nas duas instituições. A partir da indicação dos melhores professores pelos alunos, busquei contato com os professores selecionados, indagando sobre seus saberes e suas atitudes em sala de aula, que resultaram em maior aproximação com as aspirações dos alunos.

Após analisar as respostas dos alunos, contatei quatro dos professores indicados como melhores professores, e apliquei novo questionário. Os professores citaram a busca constante de aperfeiçoamento, notadamente das disciplinas inerentes aos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Indaguei também sobre as estratégias, técnicas e dinâmicas utilizadas em sala de aula que esses professores utilizavam para bem desempenhar suas funções, ao ponto de serem considerados os destaques.

Conforme apontado, a pesquisa seguiu um cronograma, que foi se constituindo a partir de uma intenção inicial, e da necessidade de agregar dados à análise. Em resumo, a coleta de dados organizou-se a partir das seguintes fases:

- Primeira etapa (maio 2011): elaboração do questionário, escolha do público alvo, aplicação do questionário, tabulação dos dados e categorização;

Público alvo: Trinta professores de disciplinas técnicas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de duas universidades da Baixada Santista nas quais também leciono.

- Segunda etapa (setembro 2011): elaboração do questionário complementar, escolha do público alvo, aplicação do questionário, tabulação dos dados e categorização;

Público alvo: Trinta alunos dos 8º período dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma das universidades onde trabalho.

- Terceira etapa (maio 2012): questionamento aos quatro professores eleitos como os melhores, na opinião dos alunos, buscando saber seus conhecimentos e suas práticas.

Os dados coletados nessas entrevistas estão categorizados e se constituíram no embasamento para reflexão sobre a formação dos professores, suas práticas e seus conhecimentos, conforme segue.

## CAPITULO IV

### SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: APRESENTANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Como a pesquisa envolveu diferentes momentos de aproximação com a temática, buscarei apresentar os dados colhidos nos três questionários citados na metodologia, buscando articulá-los à teoria. Conforme já apontado, esse é o momento de construir uma síntese a partir da realidade investigada, permeada pelas contribuições teóricas das quais me apropriei. Trata-se de uma tarefa bastante difícil, e entendo que este trabalho expressa o esforço neste sentido, de aprender a pesquisar e olhar a realidade com um estranhamento e distanciamento, que permite aprofundar o conhecimento dos fenômenos.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para maior compreensão dos dados, apresento-os de acordo com a fase em que foram coletadas, conforme segue.

#### 4.1 - A Primeira Coleta

Primeiramente ressalto que a primeira coleta foi a oportunidade de “adentrar” no universo da pesquisa, tomar contato com os sujeitos e suas visões sobre a realidade. Este primeiro momento foi, também, organizado a partir de questões que me inquietavam, buscando entendê-las na perspectiva dos outros professores. Buscava descobrir as causas das aulas indesejadas e, naquele momento, me chamava atenção a

ausência de interação entre faculdades e empresas, a adoção de teorias obsoletas e até mesmo da formação (ou lacuna de formação) dos docentes.

Considerando que pensava em ter já o meu problema definido, busquei investigá-lo na realidade com a qual tinha contato: duas universidades nas quais lecionava, sendo que nelas os professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis tornaram-se sujeitos de investigação. Nestas universidades aconteceram as primeiras aproximações com os professores. Os diálogos, embora pretensiosos, eram conduzidos como conversas abertas, sem roteiro prévio, para evitar respostas “induzidas”, direcionadas ao que o pesquisador queria ouvir.

Quanto mais conversava, mais informações obtinha, e constatava que muitos docentes não possuíam formação pedagógica, confirmando minha hipótese de que sua especialização era técnica e sua seleção na universidade dependia basicamente do currículo profissional, e muito pouco da formação e noções sobre o ensinar e o papel do professor, para além da exposição de conteúdos técnicos visando a inserção no mercado de trabalho.

Os professores afirmavam que suas aulas eram montadas e expostas com base num composto de conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvidos por “ideias próprias”, permeadas de “práticas copiadas de professores ídolos”. Quando indagava se eles pretendiam buscar formação pedagógica, dando sequência à sua formação de docente através do autodesenvolvimento continuado, poucos professores manifestavam tal intenção.

A maioria dos docentes estava satisfeita com o que possuía de conhecimentos, com a forma adotada para lecionar, com a estrutura disponibilizada e com o transcorrer da carreira. Esses contatos revelaram que grande parte dos docentes não entende o que significa o termo “pedagogia”, tendo como compreensão tratar-se somente de técnicas sobre didática.

Os pesquisadores sobre a docência no ensino superior apontam que é comum haver uma dificuldade no entendimento da definição de pedagogia. Para muitos se traduz na simples aplicação das técnicas de dar aulas. Outros até confundem com didática. Como defende (Franco 2008), este desconhecimento é comum. A autora preconiza que pedagogia é um conjunto de ações que une intencionalidade (objetivo definido), construção no coletivo (da sociedade para a sociedade) e explicitada (formal e

ostensivamente divulgada). Além disso, não pode estar isenta de avaliação. Então podemos dizer que Prática Pedagógica consiste na organização dos processos de educação num determinado tempo/espaço com a finalidade prevista de transformação. (SEVERINO, 2007). Os docentes falam desta organização, mas percebem de forma bastante limitada a transformação – talvez por estarem imersos, também eles, no ideário neoliberal que tem incidido na educação superior, limitando seu potencial humanizador.

Com vistas a abranger um maior número de professores e formalizar os dados, optei por elaborar o questionário constante do Anexo 2, aplicando-os a trinta professores das duas universidades da baixada santista, as quais aqui apresento como Universidade A, a instituição localizada em Santos (SP) e Universidade B, a localizada em Guarujá (SP). Os professores estão identificados com a letra P e ordenados sequencialmente a partir do nº1. Assim, a designação PA1 significa o questionário respondido pelo primeiro professor da universidade localizada em Santos (SP). A citação PB1 representa o primeiro questionário respondido por um professor da universidade localizada em Guarujá (SP), assim por diante.

Considerando que a universidade A tinha um corpo docente maior, procurei manter a proporcionalidade do número de professores de cada universidade, distribuindo vinte questionários para docentes da Universidade A e dez questionários para docentes da Universidade B. Na distribuição, priorizei professores que lecionavam disciplinas técnicas dos cursos, sendo escolhidos os docentes que ensinam as disciplinas: Introdução à Gestão Empresarial/Negócios; Gestão Estratégica; Contabilidade Bancária; Contabilidade de Custos; Análise e Gestão de Custos; Introdução a Finanças; Controladoria; Administração de Materiais; Contabilidade Avançada; Matemática Financeira; Finanças Corporativas; Análise de Investimentos; Auditoria; Contabilidade Tributária, Contabilidade Trabalhista e Previdenciária; Administração Financeira e Orçamentária; Contabilidade e Orçamento Público; Análise das Demonstrações Contábeis; Contabilidade Internacional; Prática Profissional Contábil e Mercado Financeiro.

Dos trinta questionários aplicados, (vinte na Universidade A e dez na Universidade B), apenas dezenove foram devolvidos, sendo quinze da Universidade A

(50% do total e 75% da respectiva instituição) e quatro da Universidade B (13,33% do total e 40% da própria instituição). Note-se que, na universidade com maior número de alunos, professores e estrutura, os docentes foram mais participativos.

Outro dado refere-se ao gênero dos professores: na universidade A, dos 15 professores só 4 são mulheres (26,67%), e na B, 1 dos quatro professores é mulher (25%). Esse é um dado inicial, que ilustra a conformação do corpo docente, e merece um debate mais aprofundado. Porém, nos limites deste estudo e sem ter a pretensão de tomar este dado como verdade na profissão e no trabalho docente nas escolas lócus da investigação, me chama atenção que os cursos referem-se à área de Ciências Sociais Aplicadas, repleta de disciplinas técnicas, cujas características estão mais propensas de estudo pelos professores do sexo masculino, tradicionalmente voltados para a racionalidade, objetividade e pragmatismo. Reitero que tal afirmação não se pretende uma generalização, dado às limitações do debate e da própria pesquisa.

**Tabela Nº 1:** Perfil dos professores respondentes quanto ao sexo.

<b>SEXO</b>	<b>UNIVERSIDADE A</b>	<b>UNIVERSIDADE B</b>	<b>TOTAL</b>
Masculino	11	03	14
Feminino	04	01	05
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>19</b>

Fonte: Questionário apresentado aos professores das Universidades A e B.

Os dados a seguir indicam a heterogeneidade do corpo docente em relação à idade. Nas duas instituições, há maior concentração de professores acima de 50 anos, dentre os respondentes do questionário, aproximando-se dos 50% em ambas. Este dado pode indicar que a docência se relaciona com a ocupação principal dos docentes, e surge como alternativa de complementação de renda decorrente desta ocupação.

Poderia indicar, também, que os professores com maior idade construíram uma carreira nas instituições, e permanecem nas mesmas, mas este dado carece de maior investigação. O que vale ressaltar é que na instituição A, por exemplo, há 3 professores entre 30 e 40 anos, 4 docentes com idade entre 40 e 50 anos, e 08 docentes com mais de 50 anos. E o número de docentes cresce conforme a idade exatamente na mesma proporção que o tempo de trabalho na educação superior. Assim, há 3 professores com menos de 40 anos e 3 professores com menos de 5 anos de experiência, 4 professores

têm de 5 a 10 anos de experiência e também 4 com idade entre 40 e 50 anos, além de 8 professores com mais de 50 anos e mais de 10 anos de atuação no ensino superior. Talvez esta universidade, de maior porte, tenha uma preocupação de manter o quadro docente, que implica em uma maior estabilidade financeira e profissional para tais professores.

Estes dados são apresentados nos quadros abaixo:

**Tabela Nº 2** Perfil dos professores respondentes quanto à idade.

<b>SEXO</b>	<b>UNIVERSIDADE A</b>	<b>UNIVERSIDADE B</b>	<b>TOTAL</b>
Entre 30 e 40 anos	03	01	04
Entre 40 e 50 anos	04	01	05
Acima de 50 anos	08	02	10
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>19</b>

Fonte: Questionário apresentado aos professores das Universidades A e B.

**Tabela Nº 3** Tempo de serviço dos professores na educação superior.

<b>PROFESSORES RESPONDENTES</b>	<b>Menos de 5 Anos</b>	<b>De 5 a 10 Anos</b>	<b>Mais de 10 Anos</b>
<b>Universidade A</b>	03	04	08
<b>Universidade B</b>	02	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>09</b>

Fonte: Questionário apresentado aos professores das Universidades A e B.

Em relação ao nível de formação destes docentes, segue tabela onde consta quantos têm especialização, mestrado e doutorado e, também, quantos têm especialização ou mestrado em educação. De acordo com os questionários analisados, a instituição A, de maior porte, tem professores melhor qualificados academicamente: 60% de especialistas, 40% mestres e doutores (35% mestres e 5% doutores). Considerando que o mestrado e doutorado estão focados na pesquisa e implicam a formação de pesquisadores e uma crescente autonomia acadêmica, pressupõe-se que docentes com esta formação estarão mais aptos a desenvolver nos alunos a formação para a pesquisa e problematização do conhecimento, o que qualifica a formação

acadêmica, para além das demandas mercadológicas, abarcando a problematização e contextualização do conhecimento, um olhar crítico de contextos e da realidade.

Considerando as respostas dadas ao questionário, o corpo docente da instituição B é composto de especialistas, enquanto na Instituição A, há um maior número de mestres e doutores. Percebe-se, pela área de especialização, uma ausência de parâmetros por parte das instituições de ensino superior, no sentido de incentivar a formação continuada na área de pedagogia, até porque estão amparadas legalmente pela própria LDB, que regulamenta exigências diferenciadas para as instituições, conforme apontado no capítulo teórico, no qual fica evidente que o diploma legal veio atender aos interesses da iniciativa privada, com forte apelo mercadológico, e, ao mesmo tempo, atentando ao disposto na Constituição Federal, que estabelece um padrão de qualidade para a educação superior, a partir da autonomia universitária e da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Sem pesquisadores formados, fica difícil a manutenção desta preocupação em relação à formação discente.

**Tabela Nº 4** Formação acadêmica dos professores.

<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO</b>							
<b>PROFESSORES RESPONDENTES</b>	<b>Graduação na Área de Educação</b>	<b>Especialista na Área de Educação</b>	<b>Mestre em Educação</b>	<b>Graduação em Outras Áreas</b>	<b>Especialista em Outras Áreas</b>	<b>Mestre em Outras Áreas</b>	<b>Doutorado</b>
<b>Universidade A</b>	02	01	0	13	11	07	01
<b>Universidade B</b>	01	02	0	03	02	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>07</b>	<b>01</b>

Fonte: Questionário apresentado aos professores das Universidades A e B.

A tabela acima, além de indicar o grau de especialização acadêmica, indica quantos docentes tiveram contato com a formação pedagógica, na graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Nenhum dos docentes fez mestrado em educação, três concluíram especialização em educação, e três têm graduação na área. 20% dos docentes tiveram formação pedagógica acadêmica. 15% na instituição A e 30% na B. A instituição com maior especialização acadêmica, proporcionalmente, tem menor porcentagem de formação pedagógica. Indica que se há, por um lado, docentes

melhor qualificados, este parâmetro de qualidade não tem um recorte pedagógico, dentre os respondentes do questionário.

Os professores, além de apontarem se tinham ou não formação pedagógica, indicavam se percebiam que tal formação facilita a tarefa de lecionar em cursos superiores. Nas duas instituições, as respostas foram bastante diferenciadas.

Na instituição A, de 15 respostas 11 apontavam que sim, e esses conhecimentos estavam associados via de regra a técnicas de organização e desenvolvimento de aulas (sujeitos PA1, PA2, PA9, PA10, PA11, PA15). Outras respostas foram mais genéricas, aludindo ao desconhecimento da pedagogia como ciência, que tem como objeto a educação enquanto prática social, como na resposta *A referida área passa alguns ensinamentos sobre a figura do ser humano, com suas virtudes e defeitos, na condição de aluno* (P6).

Alguns dos professores fizeram ressalvas, quanto à formatação excessivamente teórica dos cursos de pedagogia e, também, que a formação pedagógica é muito teórica (PA4), não fornecendo subsídios para a prática, ou que está voltada para a educação infantil, conforme seguem alguns depoimentos. Como exemplo, cito a resposta: *Não. De acordo com as atuais políticas educacionais, os pedagogos são preparados para a educação fundamental e ensino médio e não para a formação de profissionais, conforme requer o mercado de trabalho.* (PA13)

Abaixo, segue a pergunta e as respostas referentes à instituição A.

Pergunta nº 4: *Você entende que a formação na área de pedagogia facilita a tarefa de lecionar em cursos superiores? Justifique sua resposta.*

*Não. No curso de mestrado que realizei, apesar de não ser reconhecido, possuía uma carga horária de didática/recursos didáticos/oratória/estudos de caso que permitiam o desenvolvimento de minhas aulas.* (PA1);

*Sim. Técnicas de didática podem facilitar o processo de ministrar aulas;* (PA2)

*Sim. Acredito que sim, porém a prática na área é um diferencial.* (PA3)

*Sim, com ressalvas. Tenho lido diversos artigos que criticam o curso de Pedagogia pela sua dissonância da realidade. O professor necessita aprender “como ensinar” recursos instrucionais/dinâmicos – que possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Parece*

*que isso não ocorre nos cursos de Pedagogia. Nos cursos de graduação em Administração (como em outros), o tempo (duração) das aulas (2 ou 4) deveria ser dividido em 60% (teoria) e 40% (prática). Será que isso está acontecendo???*

*Duvido!!!. (PA4)*

*Sim. Creio que sempre ajuda. (PA5)*

*Sim. A referida área passa alguns ensinamentos sobre a figura do ser humano, com suas virtudes e defeitos, na condição de aluno. (PA6)*

*Sim. Ajuda, mas não considero necessário. (PA7)*

*Não. (PA8)*

*Sim. Ferramentas para aprimoramento da didática. (PA9)*

*Sim. Durante o mestrado estudei técnicas pedagógicas para elaboração da dissertação e ao aplicá-las em sala melhorou o processo ensino-aprendizado. (PA10)*

*Sim. Conhecer a teoria é importante e necessário, mas, insuficiente para transmitir tais conhecimentos com a qualidade necessária à sua classe de aula. (PA11)*

*Sim. Considero um diferencial o professor que tem formação na área de pedagogia. (PA12)*

*Não. De acordo com as atuais políticas educacionais, os pedagogos são preparados para a educação fundamental e ensino médio e não para a formação de profissionais, conforme requer o mercado de trabalho. (PA13)*

*Não. Considerando que não tenho formação específica em pedagogia, embora tenha licenciatura em História, tendo cursado portanto disciplinas pedagógicas, não considero que tal formação seja definitiva e essencial para a prática da docência. (PA14)*

*Sim. metodologia de ensino ajuda a todos os professores no desenvolvimento de suas aulas”. (PA15)*

Na instituição B a maioria dos professores entende que a formação pedagógica não facilita a atuação em sala de aula. Conforme afirma B1: *Não. Para lecionar basta gostar, ter prazer em ensinar o quem sabe. Não adianta a didática se você não ensina com amor, paciência e dedicação.* Nota-se a predominância da visão de que docência tem a ver com aptidões quase “inatas”, “espirituais”, o que o sujeito PB2 expressa da seguinte forma: *Não. Saber “passar” conhecimento é um “dom” que a pessoa possui*

ou não. *A experiência é que facilita a tarefa de lecionar em cursos superiores.* Este sujeito alude, entretanto, à experiência como facilitadora do dom. Parece emergir aí, sem a consciência do sujeito, a noção de “saberes da experiência”, de forma desconectada com a teoria, que permitiria maior reflexão por parte deste professor.

Outro professor desta instituição aludiu à formação como preparação para o mercado, o que indiretamente implica em desconsiderar o processo de humanização e contato com a cultura implicado na prática educacional. *Não. As disciplinas específicas necessitam de profissionais com conhecimento da área, pois o objetivo da faculdade é preparar o aluno para o mercado de trabalho.* (PB3).

O único professor que afirmou que os conhecimentos pedagógicos facilitam a prática docente é o sujeito B4, que afirmou: *Sim. Fiz um curso de Docência p/ Ensino Superior de 1 ano e meio, que me deu condições de enfrentar a sala de aula pedagogicamente falando, montar aulas, estar atento a inclusão, e outras.*

Visando possibilitar maior reflexão aos professores acerca da formação pedagógica, incluí no questionário a pergunta nº dez, que abordava a formação continuada, tendo sido formulada da seguinte forma:

*Você considera necessária a formação continuada na área de pedagogia, ao professor universitário que não possua formação na área? Justifique sua resposta.*

Na instituição A, manteve-se o percentual da pergunta anterior: 11 docentes afirmaram que sim, *Principalmente atualização dos recursos e novas opções de mercado (Ex. EAD).* (PA1), *Irá agregar valor às informações passadas aos alunos* (PA3), *Sim. É importante que possua alguma formação na área de educação, para entender o ser humano na condição de aluno* (PA6), *Possibilita e melhora o relacionamento professor/aluno, ensino-aprendizagem* (P10). Falou-se, basicamente, de como passar as informações, que o mundo muda e a maneira de ensinar também deve evoluir. P6 aludiu à condição humana dos alunos, e P10 ao aspecto relacional do processo de ensino-aprendizagem.

Esta visão remete ao que Anastasiou e Alves (op. Cit.) nomeiam “ensinagem”, chamando a atenção para a complexidade que é o processo de ensinar, cuja abrangência transcende à sala de aula, como também a bagagem de conhecimentos técnicos do professor.

Como as autoras e os pesquisados colocam, ensinar é antes de tudo aprender. Ensinar também é ter a certeza de que o aluno aprendeu. O cumprimento da carga horária, a transmissão do conteúdo e as boas notas registradas nas avaliações são somente meios para o objetivo do professor: uma aprendizagem significativa. Objetivo que os docentes buscam de diferentes formas.

Questão nº 10: *Você considera necessária a formação continuada na área de pedagogia, ao professor universitário que não possua formação na área? Justifique sua resposta.*

PA1: *Sim. Principalmente atualização dos recursos e novas opções de mercado (Ex. EAD).*

PA2: *Sim.*

PA3: *Sim. Irá agregar valor às informações passadas aos alunos.*

PA4: *Não. Vide resposta da questão nº 4.*

PA5: *Não. Ajuda, porém não considero fundamental.*

PA6: *Sim. É importante que possua alguma formação na área de educação, para entender o ser humano na condição de aluno.*

PA7: *Sim. Melhor qualidade de ensino.*

PA8: *Não.*

PA9: *Sim. Ressalva: adicionada experiência na área.*

PA10: *Sim. Possibilita e melhora o relacionamento professor/aluno, ensino-aprendizagem.*

PA11: *Sim. Da mesma forma que a sociedade se modifica constantemente, a forma de ensinar precisa se atualizar.*

PA12: *Sim. Seria um diferencial (também necessário).*

PA13: *Não. Desde que o professor aproveite bem os cursos de pós – lato sensu, com as disciplinas Metodologia e Didática de ensino superior.*

PA14: *Não. Não acredito, como já colocado acima, que a formação pedagógica seja fundamental p/ a docência universitária.*

PA15: *Não. Acho importante.*

Na instituição B, os sujeitos B1 e B2 afirmaram não ser necessária uma formação continuada, sendo que o sujeito B2 justificou da seguinte forma: *Não. Considero que professor muito “ligado” à área de pedagogia fica muito teórico. Foge da realidade. Tudo tem uma explicação.* (PB2). Já o sujeito PB3 afirmou que esta formação *É interessante para que adquira o perfil adequado para o ensino.* Enquanto o B4 aludiu a um padrão de ensinar, respondendo *Sim. Aprender a ensinar para ensinar bem e direito.*

## 4.2 - A Segunda Coleta

Considerando que a pesquisa buscava compreender os saberes e práticas dos docentes, o pesquisador entendeu ser válida uma maior aproximação da atuação destes docentes, buscando entender como constroem suas aulas, a que saberes recorrem no processo de trabalho. Neste momento, já sabia que muitos professores atuavam no ensino superior há anos, que via de regra têm ou tiveram uma larga experiência profissional. Mas precisava ainda entender o que faz com que profissionais, comprovadamente experientes e especializados possam ser, ou não, bons professores universitários.

Então, surgiu uma nova vertente da pesquisa, organizada em duas etapas. A primeira etapa consistiu na consulta, através de questionário apresentado aos alunos das universidades pesquisadas, buscando descobrir quais os melhores professores e porque eram assim considerados. O passo seguinte seria o procedimento de entrevistar os professores escolhidos e descobrir seus saberes e suas práticas.

Assim, outro instrumento foi elaborado, que entendi mais adequado para obtenção de respostas que elucidassem a problemática quanto ao que é ser bom professor e o que fazer para que isso aconteça. O modelo do mesmo consta do anexo nº quatro. O Questionário foi distribuído a trinta alunos concludentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade A. Apenas quinze deles retornaram, representando 50% do total.

Optei por consultar apenas uma das instituições, a que é maior, teve maior grau de participação dos professores na devolução dos questionários. O critério principal foi

a disposição dos professores de refletir sobre a docência. Os alunos estão identificados pela letra A, enquanto as universidades e a sequência dos questionários obedecem ao mesmo formato de identificação do primeiro questionário, apresentado aos professores. Assim, a identificação AA1 significa o primeiro questionário respondido por aluno da universidade localizada em Santos (SP).

O questionário continha 5 perguntas – em 4 delas o aluno indicava os bons professores (pergunta 1), justificava a escolha (pergunta 2), explicava o que os docentes fazem, e como fazem, para dar boas aulas (pergunta 3, mais direcionada às práticas), respondia se estes bons professores relacionam a teoria das disciplinas com experiências práticas que os professores dizem ter vivenciado (pergunta 4, direcionada à articulação entre saberes disciplinares e saberes da experiência). Por último, davam sugestões para boas aulas (pergunta 5). Sintetizei as respostas à pergunta 2 e 3 em quadros, que apresento abaixo, juntamente com o conteúdo das outras perguntas.

A pergunta nº 1 busca descobrir os melhores professores sob a ótica dos alunos e foi assim formulada: *Cite dois professores que a seu ver ensinam bem nesta Faculdade.*

Categorizei as respostas identificando os professores escolhidos como MP, numerando-os sequencialmente a partir do nº 1.

As respostas foram: AA1: MP5 e MP6; AA2: MP7 e MP3; AA3: MP6 e MP2; AA4: MP3 e MP4; AA5: MP1 e MP2; AA6: MP1 e MP2; AA7: MP8 e MP4; AA8: MP6 e MP1; AA9: MP3 e MP9; AA10: MP3 e MP2; AA11: MP10 e MP2; AA12: MP3 e MP2; AA13: MP3 e MP1; AA14: MP3 e MP4; AA15: MP4 e MP11.

Nas respostas, os quinze alunos citaram onze professores diferentes, o que me remete à aprendizagem como um processo particular, que ocorre de forma singular com cada sujeito, que valoriza determinados aspectos em detrimento de outros. A relação de cada aluno com os professores também é bastante particular. Se houve uma repetição e uma certa homogeneidade nas respostas que indicaram características dos “bons professores” valorizadas pelos alunos, esta homogeneidade não se repete quando associam tais características a professores. Há uma variedade de professores indicados, sendo recorrentes os nomes dos professores MP3, MP2, MP4, MP1 e MP6. Destes, quatro foram entrevistados na etapa posterior de coleta de dados.

As respostas dos alunos apontaram o seguinte resultado:

MP1 = 4 indicações; MP2 = 6 indicações; MP3 = 7 indicações; MP4 = 4 indicações; MP5 = 1 indicação; MP6 = 3 indicações; MP7 = 1 indicação; MP8 = 1 indicação; MP9 = 1 indicação; MP10 = 1 indicação; MP11 = 1 indicação.

A pergunta nº 2 buscava descobrir quais motivos levaram os alunos a considerarem os citados como bons professores. Assim foi apresentada: *Por que você os considera bons professores?*

AA1: *São professores que a meu ver têm muito conhecimento e dominam a matéria que explicam.*

AA2: *Explicam detalhadamente e trazem situações reais para o conteúdo teórico.*

AA3: *Boa didática e explicação clara.*

AA4: *Explica de maneira clara e prática.*

AA5: *Porque trazem exemplos reais que facilita o aprendizado e fixação do conceito.*

AA6: *Devido à didática, torna a matéria muito mais fácil de ser assimilada.*

AA7: *No aspecto didático, pela clareza e boa comunicação na exposição dos conteúdos teóricos e exemplos de casos práticos.*

AA8: *Pois fazem da aula uma palestra do assunto, todos os alunos assimilam a matéria que fica clara e objetiva.*

AA9: *Porque são claros em suas explicações.*

AA10: *Ensinam a matéria com muita clareza. São atenciosos com os alunos.*

AA11: *Boa didática. Interatividade com a turma.*

AA12: *Porque demonstram total domínio sobre as disciplinas que aplicam, tornando a aula interessante.*

AA13: *Ambos possuem: Boa didática, paciência e são atualizados dentro de suas respectivas disciplinas.*

AA14: *Explicam detalhadamente, tiram as dúvidas com clareza, têm muito conhecimento.*

AA15: *São professores com didática muito boa. São objetivos e fornecem bons exemplos, além de entenderem muito sobre o assunto.*

A tabela nº 5 retrata as qualidades atribuídas pelos alunos aos professores eleitos como os melhores.

Tabela Nº 5 Atributos dos professores escolhidos.

ATRIBUTOS				
ALUNO	Conhecimento da disciplina	Boa Didática	Exemplos Práticos	Interação com a Classe
AA1	Professores que têm muito conhecimento e dominam a matéria.		-	
AA2	-	Explicam detalhadamente	trazem situações reais para o conteúdo teórico.	- -
AA3		Boa didática; explicação clara.		- -
AA4	-	Explica de maneira clara e prática.		
AA5	-		Trazem exemplos reais que facilita o aprendizado e fixação do conceito	-
AA6	-	Devido à didática, torna a matéria muito <u>mais fácil de ser assimilada.</u>		
AA7	-	No aspecto didático, pela clareza e boa comunicação dos conteúdos teóricos	e exemplos de casos práticos.	
AA8	-	Fazem da aula uma palestra, <u>todos assimilam</u> a matéria, que fica clara e objetiva.		- -
AA9	-	São claros em suas explicações.		
AA10	-	Ensinam a matéria com muita clareza.		São atenciosos com os alunos -
AA11	-	Boa didática	-	Interatividade com a turma. -
AA12	Demonstram total domínio sobre a disciplina, tornando a aula mais interessante.	-		-
AA13	Atualizados dentro de suas disciplinas	Boa didática		Paciência -
AA14	Têm muito conhecimento.	Explicam detalhadamente		Tiram as dúvidas com clareza -
AA15	Entendem muito do assunto.	Didática muito boa.	São objetivos e fornecem bons exemplos	-

Fonte: Questionário apresentado aos alunos.

Sintetizei as manifestações a partir de quatro “categorias” que foram recorrentes nas respostas: questões referentes à didática; conhecimento da disciplina; exemplos práticos; interação com a classe. Dos quinze alunos que responderam o questionário, doze mencionaram aspectos didáticos, que referiam-se basicamente à explicação dos conteúdos, à clareza, à “didática”, que pode “tornar a matéria mais fácil de ser assimilada”. Um aluno afirma que os professores escolhidos “Fazem da aula uma palestra, todos assimilam a matéria, que fica clara e objetiva.” Ao mencionar que a matéria pode ser assimilada com maior facilidade ou dificuldade, ao depender da “didática”, os alunos remetem à postura do professor, questão explicitada em outros momentos, que categorizei como “interação” com a turma (mencionado em 4 respostas), na qual os alunos mencionam como características dos bons professores a paciência, a interatividade com a turma, serem atenciosos, tirarem dúvidas com clareza. Outra questão mencionada quatro vezes como fator de valoração do bom professor foi a articulação teoria-realidade, mencionada pelos alunos ao falarem de exemplos práticos. Como afirma o sujeito AA5 “Trazem exemplos reais que facilita o aprendizado e fixação do conceito”. Por fim, cinco alunos justificaram a escolha, também, por se tratar de professores que “Entendem muito do assunto” (AA15), o que “torna a aula mais interessante”. (AA12).

Buscando obter novos dados, para melhor identificação das práticas dos professores citados como os melhores, formulei a questão nº 3 da seguinte forma: *O que esses professores fazem e como fazem para que suas aulas sejam consideradas boas?*

AA1: *A disciplina e a forma como explicam.*

AA2: *As aulas são dinâmicas e fazem questão da exposição de todas as dúvidas.*

AA3: *Boa experiência e bom conhecimento. Sabem explicar com facilidade.*

AA4: *Ele ensina a teoria junto com a prática. Tem uma explicação direta e bem detalhada não deixando haver dúvidas.*

AA5: *Relacionam o conceito com exemplos práticos. Têm aulas dinâmicas e exemplos próximos à realidade.*

AA6: *Eles são dinâmicos e trazem o conteúdo para a nossa realidade; a aula torna-se dinâmica.*

AA7: *Utilizam o material didático e o slide show como ferramentas para o aprendizado. Apoiam e exigem o trabalho de pesquisa para melhor entendimento por parte dos alunos.*

AA8: *Preparam slides limpos, com pouca escrita. Estão atualizados no mercado e conseguem passar a matéria com muita didática.*

AA9: *Explicam bem, têm paciência e sabem dominar a classe.*

AA10: *Ensinam com exemplos que ocorrem no dia-a-dia. Procuram estar tirando todas as dúvidas dos alunos.*

AA11: *Interatividade com a turma.*

AA12: *Usam exemplos do dia-a-dia, relacionando a matéria ensinada com a aplicação na rotina.*

AA13: *Buscam relacionar o que foi ensinado em classe a exemplos práticos.*

AA14: *Eles conseguem prender a atenção dos alunos. Conseguem passar o conhecimento deles e da matéria de uma forma fácil de se entender.*

AA15: *As aulas são mais didáticas e mais leves com participação dos alunos e exemplos reais.*

As respostas, novamente, foram organizadas num quadro com categorias que o pesquisador extraiu das falas, para melhor visualização, conforme segue.

Tabela Nº 6 – Práticas dos bons professores (o que fazem e como fazem?).

Práticas dos bons professores			
ALUNOS	Boa didática	Exemplos Práticos – aproximação da realidade	Interação com os alunos
AA1	A forma como explicam.	-	
AA2	Aulas são dinâmicas		Fazem questão da explicação das dúvidas
AA3	Sabem explicar com facilidade	Bom conhecimento – boa experiência	-
AA4	Explicação bem detalhada, não deixa dúvidas.	Ensina teoria junto com a prática.	-
A5	Tem aulas dinâmicas e bem próximas da realidade	Relacionam os conceitos com os exemplos práticos	-
AA6	São dinâmicos, aula torna-se mais dinâmica	Trazem o conteúdo para nossa realidade	
AA7	Utilizam o material didático e o slide show como ferramentas para o aprendizado	-	Apoiam e exigem o trabalho de pesquisa para maior entendimento por parte dos alunos
AA8	Preparam slides limpos; conseguem passar a matéria com muita didática	Estão atualizados no mercado	-
AA9	Explicam bem		Têm paciência e sabem dominar a classe
AA10		Ensinam com exemplos que ocorrem no dia-a-dia	Procuram estar tirando todas as dúvidas
AA11			Interatividade com a turma
AA12		Usam exemplos do dia-a-dia, relacionando a matéria ensinada com a aplicação na rotina	-
AA13	-	Buscam relacionar o que foi ensinado em classe a exemplos práticos	-
AA14	Conseguem prender a atenção dos alunos, passar o conhecimento deles e da matéria de forma fácil de entender.		
AA15	As aulas são mais didáticas e leves com a participação dos alunos e com exemplos reais	Com exemplos reais	Com a participação dos alunos

Fonte: Questionário respondido pelos alunos.

As respostas, como queria, ajudaram a compreender melhor o que fazem tais professores para dar boas aulas. As questões relativas à didática foram mencionadas por onze dos quinze alunos, e trouxeram mais detalhes para o pesquisador sobre a forma como é preparado o material de apoio (“slides limpos”; “utilizam o material de apoio e o slide show como ferramentas para a aprendizagem”), o ritmo das aulas (dinâmicas), o sentimento relacionado a aprendizagem (aulas “leves”), além de reiterarem que os professores “explicam bem”. Nove alunos referiram-se à articulação teoria e prática, que ocorre com exemplos da realidade dos alunos e, menos citados, do mercado.

Novamente, expuseram que sua escolha pautou-se por professores que têm “interatividade”, “paciência”, e outros aspectos da relação professor-aluno, que “apoiam e exigem o trabalho de pesquisa para maior entendimento por parte dos alunos” (AA7). Foi a primeira vez que a pesquisa foi citada, associada à construção da autonomia dos alunos, por parte do professor.

A pergunta nº 4 buscava abordar especificamente como estes professores têm associado a teoria ensinada com a prática profissional. Assim foi proposta: *Esses professores relacionam a teoria das disciplinas com experiências práticas que os mesmos dizem ter vivenciado?*

Respondente AA1: *Sim.*

Respondente AA2: *Sim. Às vezes.*

Respondente AA3: *Sim.*

Respondente AA4: *Sim.*

Respondente AA5: *Sim, nos dois casos.*

Respondente AA6: *Sim.*

Respondente AA7: *Sim.*

Respondente AA8: *Sim.*

Respondente AA9: *Sim.*

Respondente AA10: *Sim. Estão sempre relacionando uma coisa com a outra.*

Respondente AA11: *Sim.*

Respondente AA12: *Sim.*

Respondente AA13: *Raramente.*

Respondente AA14: *Eles dão exemplos de situações que podemos vivenciar ou situações que estão acontecendo no mundo que tem relação com a matéria.*

Respondente AA15: *Sim. Mostram boa vivência no assunto (disciplina).*

Das quinze respostas, treze informam que a relação é evidente. Um afirmou que raramente os professores associam, e um que “às vezes”. A maioria dos professores indicados como bons professores unem, então, teoria e prática.

A 5ª e última pergunta que constava no questionário aplicado aos alunos foi elaborada na tentativa de descobrir expectativas dos alunos para tornarem as aulas mais produtivas, do ponto de vista do processo de aprendizagem, e assim foi proposta: *O que você gostaria que o professor, em geral, fizesse para tornar as aulas mais produtivas?*

Respondente AA1: *Ser mais “autodidativo”, cativar os alunos. (Dinâmico).*

Respondente AA2: *Trouxesse situações da realidade para aula e as tornassem cada vez mais dinâmicas e fizessem exercícios para solucionar as dúvidas.*

Respondente AA3: *Objetividade. Evitar aulas excessivamente teóricas.*

Respondente AA4: *Utilizar slide apenas para apoio. Ter uma explicação menos cansativa. Tornar a aula mais prática.*

Respondente AA5: *Gostaria que o professor trouxesse exemplos práticos e atuais referente ao cotidiano da disciplina.*

Respondente AA6: *Exatamente o que considerei dos bons professores.*

Respondente AA7: *Uso mais frequente das salas de informática e maior número de aulas de revisão antes das provas.*

Respondente AA8: *Preparasse a aula de forma clara e objetiva, para que o aluno se atente as aulas e não perca a atenção.*

Respondente AA9: *Sair do slide, ser mais prático.*

Respondente AA10: *Interagir melhor com os alunos e aplicar com clareza cada exercício.*

Respondente AA11: *Mais objetividade no ensino.*

Respondente AA12: *Fossem mais objetivos e menos teóricos.*

Respondente AA13: *Exercitassem na prática o que foi apresentado em teoria.*

Respondente AA14: *Fossem claros na explicação, detalhados, se colocar na posição do aluno, dando exemplos que podemos vivenciar que possa usar a matéria, ouvir sugestões dos alunos para melhoria da explicação nas aulas.*

Respondente AA15: *Serem mais objetivos, mais exercícios e exemplos práticos vivenciados no dia-a-dia.*

As respostas dos alunos indicam que esperam professores empenhados em “cativar” os alunos, chamando a atenção dos mesmos para a disciplina. Esperam um

professor preocupado com a motivação dos alunos, que pelas respostas se traduziria numa boa “didática”, termo recorrente nas respostas, bem como a expectativa de “explicação detalhada”, esclarecimento de dúvidas, paciência.

Como nas questões anteriores, é recorrente a alusão à prática, “tornar a disciplina mais prática e menos teórica”. Essa demanda parece estar vinculada à visão de educação superior como formação técnica, organizada a partir de demandas do mercado. É escassa a referência a assuntos éticos, de problematização do conhecimento, crítica. Os alunos veem na teoria basicamente o caminho para a prática, a inserção no mercado. Assim, o professor é o “transmissor” dos conhecimentos necessários para tanto.

Outro aluno cita a “revisão para a prova”, aludindo a prova como produto, mais do que parte do processo de aprendizagem. E há uma citação, também, referente à infraestrutura, solicitando maior uso da sala de informática.

#### QUADRO SÍNTESE:

A partir dos quadros produzidos, construí um último, com os termos recorrentes nas questões respondidas, e as ideias-chave a eles associadas, como síntese da visão dos alunos acerca dos bons professores.

**Tabela Nº 7** Comparativo das Palavras Chaves com as Ideias Centrais

<b>PALAVRAS CHAVES</b>	<b>1 - Conhecimentos Acadêmicos</b>	<b>2 - Didática</b>	<b>3 - Conhecimentos Práticos</b>	<b>4 - Interação Professor-aluno</b>	<b>5 - Domínio da Classe</b>
<b>IDEIAS CENTRAIS</b>	Possuir conhecimentos técnico-científicos da disciplina	Preparar as aulas levando em consideração estratégias, técnicas e dinâmica	Aplicar nas aulas casos reais vividos na vida profissional	Colocar-se no lugar do aluno	Disciplina. Manter o equilíbrio das intervenções

Fonte: Questionário respondido pelos alunos.

### 4.3 - A Terceira Coleta

O questionário aplicado aos alunos deu indícios de quais características e práticas identificam nos “bons” professores, suas expectativas em relação a uma aula “produtiva”, e indicou docentes que consideram qualificados para o ensino.

Apliquei, então, aos quatro docentes apontados pelos alunos com maior frequência como bons professores um questionário, com perguntas voltadas a compreender seus saberes pedagógicos e experienciais, e as práticas desenvolvidas em sala de aula que resultam no desempenho valorizado pelos alunos, conforme externado nas respostas. O questionário consta do Anexo 7.

Os professores estão identificados com os caracteres MP, que significa “melhor professor” e os numerais 1 a 4, MP1 referindo-se ao sujeito 1, e assim por diante. Todos os professores lecionam no curso de Administração, e um deles também leciona no curso de Ciências Contábeis.

O questionário tinha cinco questões. A 1ª indagava sobre a formação na área de pedagogia, a 2ª sobre a relação teoria-prática durante as aulas, a 3ª pergunta abordava as práticas docentes, a 4ª sobre a referência de bons professores, a 5ª relatava qualidades mencionadas pelos alunos, para comentários.

Em relação à formação pedagógica, dois docentes afirmaram não ter tido nenhuma formação pedagógica, e dois relataram ter cursado algumas disciplinas relacionadas à educação em sua formação.

A 2ª pergunta – *“Suas aulas relacionam teoria com experiências práticas vivenciadas?”*, foi respondida de diferentes formas, conforme abaixo:

MP1 – *Sim. Minha aula é dividida em duas partes: apresentação teórica seguida de apresentação de case e discussão dos assuntos abordados no case.*

MP2 – *Predominantemente sim. Impossível ensinar o direito sem explicar a vivência, aplicabilidade e casuística do mesmo dentro do nosso cotidiano.*

MP3 – *Durante a minha vida profissional atuei em diversas áreas da empresa em que o cálculo financeiro era uma ferramenta constante de uso para tomada de decisão,*

*portanto quando posso relaciono a teoria com a prática, procurando exemplificar através de casos práticos vividos por mim na empresa.*

MP4 – *Sim, atuo na área financeira mais de 15 anos, isso me garante muita relação entre teoria e prática.*

As respostas dos docentes, na totalidade, indicam uma combinação entre teoria e prática durante as aulas. Entretanto, as respostas evidenciam também diferenças na formatação das aulas e na forma de articulação entre teoria e prática. MP1 mantém a clássica divisão teoria-prática, cada questão ao seu momento – a ponto desta divisão ser um dos parâmetros de organização da aula. Já MP2 parece ter, como parâmetro, uma “dualidade” menor teoria-prática, ao afirmar ser *Impossível ensinar o direito sem explicar a vivência, aplicabilidade e casuística do mesmo dentro do nosso cotidiano.* – e ele abordou o cotidiano, não o simples exercício da profissão, o que também é um diferencial, já que traz o conteúdo disciplinar como conteúdo de formação discente enquanto sujeito, cidadão, não somente como futuro profissional, ao que parece. Os dois outros sujeitos associam diretamente os exemplos práticos aos exemplos profissionais de sua trajetória. Não aparece, na resposta destes sujeitos, uma associação com a prática ou realidade para além desta.

A 3ª questão *O que você faz para que suas aulas sejam consideradas boas?*, também forneceu elementos que indicam pressupostos diferentes para as práticas dos docentes em questão. O MP1 respondeu que busca valorizar a aplicação dos conhecimentos em “situações bem atuais”, e comentários da mídia, redes sociais, etc. Nota-se, como recurso do sujeito, a alusão à mídia e redes sociais, que tem muito apelo no cotidiano dos estudantes. O sujeito MP2 parece “cativar” os alunos colocando-se no lugar destes, imaginando a utilidade da matéria para “cada aluno”, envolvendo-se com os “problemas que são trazidos e, acima de tudo, tento informar, esclarecer e permitir que eles tenham um mínimo de conhecimento de seus direitos”. Esta resposta enfoca, como a do sujeito anterior, a busca dos professores por elementos do cotidiano dos alunos. Alude à valorização da participação dos estudantes na aula, trazendo problemas a partir dos quais o professor irá trabalhar conteúdos. Para além disso, o professor acredita que a função das aulas, para serem “boas”, é de informar, esclarecer e permitir

maior conhecimento dos direitos. Fica clara a preocupação com a formação para atuar no mundo, não só no “mercado”.

O sujeito MP3, nesta pergunta, aludiu à busca de atualização em relação à disciplina, consultando a literatura e resolvendo previamente os exercícios a serem discutidos em sala de aula. Fica evidente, como nas respostas anteriores dos sujeitos já mencionados, a preparação prévia e organização das aulas, por partes destes docentes. Este sujeito aponta, também, que exige dos alunos disciplina em sala, cumprimento dos horários, postura, material didático. Juntamente com a disciplina, exige participação, na resolução dos exercícios (que pode valer pontos, a partir do sorteio em aula). Esta participação é orientada, por explicação e discussão prévia, esclarecendo os objetivos das atividades. Este docente menciona, então, preparação da aula, disciplina do aluno, participação do aluno e, também, liberdade, falando que o aluno escolhe a resolução do exercício. Aí aparece, a meu ver, a construção da autonomia do estudante, tão importante para sua formação. Esta preocupação com o processo particular, de cada aluno, também é citada ao mencionar a avaliação: a prova (bimestral, com seis modelos diferentes para que seja “individual”) é feita com metodologia cuidadosa, com consulta que subsidia questões interpretativas, que “exigem do aluno raciocínio e uma certa dose de dificuldade para concluí-las”. A mesma preocupação com a autonomia (também associada à disciplina) aparece na fala do sujeito MP4, que acredita que sua aula é considerada boa por ter a parte lúdica, e mais dois “pilares”, sendo um a dinâmica das aulas – na qual os exercícios garantem o envolvimento de “100%” dos alunos e motivam pela pontuação adicional à avaliação bimestral e, como outro pilar, um nível de disciplina razoável, onde cobramos silêncio, horário de entrada e saída. Este formato, que ele chama de “dinâmica” da aula, parece envolver os alunos e favorecer a aprendizagem. Mas, como na resposta anterior, aparece a visão tradicional de educação com foco na “nota”, e a postura dos alunos pouco inovadora.

A 4ª pergunta abordava a relação entre a prática do professor e um professor “ícone” que ele conheceu durante a formação. Os sujeitos 1 e 2 mencionaram professores da graduação, mas não aprofundaram a resposta, detalhando as práticas e concepções de suas referências. O sujeito 3 não associou esta imagem a nenhum professor “exclusivamente”, mas à “observação de como os meus professores atuavam

na disciplina no decorrer das aulas”, valorizando nestes professores o fato de exigirem muito dos alunos em sala, o que em seu entender facilitou seu “desenvolvimento na disciplina” e postura. Ao que parece, suas posturas foram “aprendidas”, também, na graduação. O sujeito 4 reconhece que há mestres que admiramos e, mesmo sem intenção, ficam “intrínsecos” na aplicação de nossas aulas, mas valoriza como referência para sua prática os aprendizados advindos de sua experiência como docente. As respostas aludem, todas, aos “saberes da experiência”, que remetem à vivência que tiveram como alunos e, agora, como professor. A prática de vida, diferente de uma simples repetição de feitos, foi um processo rico em reflexão e aprendizagem, na visão destes sujeitos, especialmente o sujeito 4.

Na 5ª e última questão, eram abordados termos que surgiram nas respostas dos alunos, e perguntei aos docentes como se comportam em relação a cada um desses atributos. Os termos elencados foram: 1 - domínio da disciplina; 2 - boa didática; 3 - exemplos práticos; 4 - interatividade com a classe; 5 - disciplinador.

As respostas foram organizadas no quadro abaixo, para elaboração de síntese do pesquisador.

ATRIBUTOS					
	Domínio da Disciplina	Boa Didática	Exemplos Práticos	Interatividade com a Classe	Disciplinador
MP1	Atualização constante através de literatura, pesquisas científicas, cases.	<i>Coloco-me no lugar do aluno; procuro entender o ambiente dele, o que ele pensa e o que ele valoriza; testo o tema e o tempo da aula.</i>	Apresento <i>casos atuais de marcas e empresas que os alunos admiram.</i>	Para mim, <i>aula é “dialogada”.</i>	Existem <i>regras que eu não negocio</i> : horário das chamadas, presença em sala de aula, para entrega de tarefas e trabalhos, horário de início e término de aula
MP2	Confiança dos discentes.	Coerência e sequência na disciplina.	Interesse dos discentes.	Igualar-se ao alunado, cativando o interesse.	Pelo respeito, não pela imposição.
MP3	Forte formação em matemática aliada à experiência profissional	Utilizar da didática de forma clara e objetiva. Trabalhar com <i>material didático atualizado e acessível</i> a todos. Mostrar a eles <i>as possibilidades de resolução do exercício</i> , através das equações matemáticas, tabela financeira e máquina financeira. Passar sempre a <i>veracidade e a sinceridade do assunto.</i>	Nos exercícios resolvidos em sala de aula, procuro sempre colocar aqueles que tratam de <i>casos práticos vividos por empresas.</i>	Procuró fazer com que o aluno <i>participe resolvendo e discutindo em sala de aula os problemas colocados</i> em discussão. <i>Coloco-me</i> tanto como professor que esta preocupado em ensiná-los <i>como um aluno também, que tem algo em comum a aprender com eles.</i> Procuró não impor meu raciocínio na resolução, aceitando o raciocínio deles também ... desde que tenham a mesma conclusão final. Procuró não deixá-los que saiam com dúvidas da sala de aula. Colocando-me à disposição para explicar tantas quantas vezes forem necessário.	Exijo disciplina constante em sala de aula, sob diversos aspectos: entrada e saída em sala de aula, conversas no decorrer da aula, não participação do aluno, uso de celular...  Procuró atentá-lo sempre sobre a responsabilidade que assumiram perante a eles próprios. Que todos que chegaram até o curso superior é porque possuem capacidade de cursa-lo e sair um profissional.
MP4	<i>experiência e estudo</i> sempre serão um diferencial.	algumas pessoas podem nascer com algum talento em <i>oratória</i> , porém, nunca será demais fazer cursos sobre o tema, porque existem muitas <i>dicas e sugestões que fazem bastante diferença.</i>	<i>a experiência somado a boas leituras</i> do vasto material para uso em sala de aula.	tenho <i>perfil e experiência comercial vasta, talvez isso me garanta a interatividade, não tenho uma estratégia de atuação com os alunos voltada para esta intenção.</i>	enquanto ainda era aluno, <i>tive um mestre que enfatizava</i> recorrentes vezes que <i>os alunos pedem disciplina, ... os alunos a todo a todo instante testam nossa capacidade de administrar conflitos de interesses, a diversidade e o grau de energia das pessoas</i> , a partir daí <i>me sinto sempre testado</i> a cada pergunta e <i>cada desafio que lançam pra mim, tratando com vigor e imparcialidade a cada um deles, evitando baixar a guarda por um instante sequer.</i>

No quadro, relatei todas as respostas, com vistas a facilitar a visualização e construir sínteses. Em relação ao domínio da disciplina, o MP1 afirmou buscar atualização através da literatura, pesquisas científicas, “cases”. O 2º sujeito aludiu à relação entre domínio do conhecimento e a aquisição da confiança dos alunos. O MP3 citou a formação sólida e a experiência, questões também mencionadas pelo sujeito 4, para quem “experiência e estudo” serão sempre um diferencial. As respostas, em síntese, apontam que estes professores estão em constante busca de atualização, que vem tanto das pesquisas científicas e da teoria quanto da própria experiência, que traz um novo olhar acerca do conhecimento. O MP2 associou o domínio da disciplina à confiança dos alunos.

Quanto ao termo “boa didática”, as respostas aludiram a elementos bastante diferenciados. Os docentes detalharam estratégias que consideram importantes para uma “boa didática”. O MP1 afirmou “colocar-se no lugar do aluno”, procurando entender seu ambiente e valores, denotando preocupação com o contexto em que ocorre a aprendizagem, e a particularidade dos alunos. Além disso, apontou que testa o tema e o tempo da aula, aludindo à organização prévia da aula e, também, avaliação da mesma. Já o 2º sujeito aludiu à “coerência e sequência na disciplina”, abordando não a aula em si, mas a organização dos conteúdos pertinentes à disciplina. O MP3 afirmou “utilizar a didática” de forma clara e objetiva, detalhando preocupações com o material didático, a valorização do processo de aprendizado do aluno, além de passar sempre a “veracidade” do assunto, que remete ao domínio da disciplina. Já o MP4 associou “boa didática” à “oratória”, que pode ser aperfeiçoada através de cursos que dão “dicas”. Portanto, ficou visível que o termo é usado constantemente na educação superior, mas seu significado social é amplo e genérico. Neste conjunto de professores, não houve homogeneidade quanto ao significado do termo, evidenciando a docência como tarefa e esforço individual, situação que por amostragem, entende-se predominante no ensino superior brasileiro, e limitadora de investimentos na qualificação dos processos de formação continuada.

Quanto aos exemplos práticos (outro tópico abordado na pergunta), as respostas associaram situações de mercado, a experiência do professor na profissão, fatores que impulsionam o envolvimento dos alunos.

Em relação à “interatividade com a classe”, o sujeito MP1 afirmou que para ele aula é “dialogada”, e o MP2 falou de “igualar-se ao alunado”, cativando seu interesse. O sujeito MP3 referiu-se a esta questão afirmando que “aprende com os alunos”. Este docente detalhou como incentiva a “interação” em aula: resolução e discussão dos problemas colocados, postura profissional, aceitação do raciocínio dos alunos no processo de cálculo, evitar que os alunos saiam da sala de aula com dúvidas, estando à disposição para explicar quantas vezes forem necessárias. Na contramão destas respostas, o MP4 indicou que tem perfil e experiência no mercado, fato que atribui como causador da interação. Ele afirma que não tem uma estratégia, em sala, destinada à questão. Este sujeito destaca os saberes profissionais como determinantes na qualificação das aulas.

Os docentes também discutiram outra virtude que os alunos apontaram pelo termo “disciplinador”. O sujeito MP2 relacionou disciplina ao “respeito”, colocando que a questão não vem da imposição, aludindo a autoridade que conquista em relação à turma. MP1 e MP3 colocaram que constroem regras referentes a horários e prazos, presença em sala, postura e participação, entrega de tarefas e trabalhos. Esta disciplina parece estar associada a um meio de construção da autonomia dos estudantes, como explicitado pelo sujeito MP3: “Procuro atentá-los sempre sobre a responsabilidade que assumiram perante eles próprios. Que todos que chegaram até o curso superior é porque possuem capacidade de cursá-lo e sair um profissional.”. Já o sujeito MP4 aludiu ao modelo de um “mestre” que “ênfatizava recorrentes vezes que os alunos pedem disciplina”, associando a manutenção da disciplina com a capacidade do docente de administrar conflitos de interesses, a diversidade e o grau de energia das pessoas. E, como o mestre, afirma sentir-se sempre testado “a cada pergunta e cada desafio que lançam”, “evitando baixar a guarda por um instante sequer”. Parece este sujeito compreender que o professor não deve demonstrar sua fragilidade, diferentemente do que pensa o MP3, para quem o docente deve ser o professor preocupado com o ensino, mas também deve se colocar na postura dos alunos, porque está sempre aprendendo.

Tabela Nº 9 Formação acadêmica dos professores escolhidos

MELHORES PROFESSORES	FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO							
	GRADUAÇÃO		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
MP1		X		X		X		X
MP2	X			X		X		X
MP3		X		X		X		X
MP4		X		X		X		X
<b>TOTAL</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>0</b>	<b>04</b>	<b>0</b>	<b>04</b>	<b>0</b>	<b>04</b>

Fonte: Questionário apresentado aos melhores professores.

O quadro acima evidencia a realidade formativa dos professores universitários sujeitos da pesquisa, apontados pelos discentes como os melhores.

Estes dados já me forneciam subsídios suficientes para analisar fatos, fazer comparações com a doutrina existente e tirar conclusões a respeito da docência superior, relativamente aos cursos de Administração e Ciências Contábeis, considerando que os sujeitos da pesquisa trazem contribuições importantes para uma aproximação reflexiva acerca dos saberes e práticas do docente universitário.

Os elementos colhidos no campo de trabalho, fornecidos por atores em pleno exercício de suas atividades, trazem subsídios para o entendimento sobre os saberes dispostos no trabalho docente – aí destacando-se, pelos dados, os saberes da experiência (de outros professores e próprios), saberes profissionais e os disciplinares. Também evidencia o posicionamento dos discentes quanto à maneira que gostariam que as aulas fossem ministradas, bem como quais professores, dentro das universidades lócus da investigação, possuem práticas suficientes ao atendimento desse anseio.

Este trabalho buscou o entendimento das práticas e saberes dos professores universitários dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Entendi que ao desenvolvê-lo propiciaria uma reflexão aos sujeitos envolvidos, e ao mesmo tempo ensinaria minha construção enquanto “docente pesquisador”, no campo da pós-graduação.

E a pesquisa em educação tem muito a contribuir, pois historicamente tem participado da qualificação dos docentes, como aponta Franco (2008, p. 94):

Na última década os estudos sobre a formação de professores têm centrado sua temática em torno de questões relativas à formação de um profissional reflexivo, em oposição à concepção do professor como técnico, que se dedica à reprodução e à transmissão de informações e conhecimentos selecionados e escolhidos por instâncias burocráticas superiores e alheias ao próprio professor.

Tendo como referência tais pesquisas e a problematização da prática docente, o presente trabalho buscou uma aproximação com os saberes e práticas dos professores universitários do curso de Ciências Contábeis e Administração, articulando a análise dos dados com as contribuições das ciências da educação.

Conforme já citado no início da pesquisa, são professores de disciplinas técnicas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis das unidades educacionais Universidade A e Universidade B, localizadas na Baixada Santista.

Como se trata de professores dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, vale ressaltar que a preocupação com a qualidade da formação tem sido objeto de debate, também, por parte dos Conselhos Profissionais de Administração e de Ciências Contábeis. Esse cuidado indica que mesmo os Conselhos têm percebido as deficiências dos profissionais ao chegarem ao mercado de trabalho.

O Conselho Federal de Administração divulga em sua página na internet as avaliações dos cursos, e é notável que as instituições que desenvolvem exclusivamente ensino acabam, em sua maioria, com notas rebaixadas nas avaliações do MEC. Aqui não quero dizer que cursos bem colocados no ENADE necessariamente proporcionam uma formação integral do aluno, no sentido que os autores da educação e o pesquisador apontam (ético, político, pedagógico e técnico).

Como o ENADE atém-se majoritariamente a questões técnicas, cabe uma reflexão de que mesmo os cursos com boas notas no ENADE não prioritariamente estão voltados para uma formação integral, no sentido de formar os indivíduos de maneira a refletir sobre os conhecimentos adquiridos, e sobre a prática decorrente de sua formação. A intenção foi, basicamente, de demarcar que há uma notável diferença entre a qualidade dos cursos ofertados.

Apesar das limitações do ENADE, é notável uma preocupação de diversas instâncias e entidades de classe no aperfeiçoamento da formação dos futuros

profissionais – justificável diante do aumento explosivo de instituições e matrículas no ensino superior.

Tal preocupação, no caso do Conselho Federal de Contabilidade, resultou na Resolução CFC n.º 1.373/2011, que instituiu o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de registro profissional nos Conselhos Regionais de Contabilidade, tendo como público alvo todos os graduados em Ciências Contábeis ou Técnicos em Contabilidade, cuja atuação será agora condicionada pela aprovação no Exame.

Se a formação discente é objeto de intensos debates na sociedade, o mesmo não ocorre com a carreira docente, ainda vista, muitas vezes, como “vocação” (FRANCO, 2008). A análise da carreira docente e das contribuições da pedagogia para a uma docência com embasamento pedagógico, apresentada por Saviani (2008) em “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” aponta para os determinantes políticos, econômicos e sociais da profissão dos professores.

Para o autor, há uma desvalorização dessa profissão que tem raízes históricas e que se mantém socialmente, expressa pelos baixos salários, poucos investimentos na formação dos profissionais, precariedade da carreira, tardia entrada da Pedagogia na universidade, enquanto campo do saber socialmente valorizado.

Essa associação entre a valorização social da carreira e o exercício da profissão é destacada por diferentes autores, dentre eles Carvalho (2005), que após uma análise histórica da posição subalterna desses profissionais, afirma que o atual sentimento do professor em relação à docência o leva a “apequenar-se”, resultando num profissional sem auto-estima e iniciativa.

Carvalho (2005), após entrevistar os participantes do Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, relatou que eles expressam descontentamento diante do fato de as decisões técnicas, operacionais e estratégicas referentes à sua carreira serem tomadas por profissionais alheios à área, Tal descontentamento, em certa medida, gerava desinvestimento na profissão.

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser

consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alieígenas para eles.(CARVALHO, 2005, p. 99)

Ao que parece, os alunos entrevistados esperam, dos professores, somente um bom desempenho ao “explicar os conteúdos”, uma postura de diálogo que propicie o esclarecimento de dúvidas. Em alguns momentos, esperam incentivos e, também, autoridade, no sentido de propiciar regras e práticas que construam maior autonomia no ambiente de aprendizagem.

Os docentes, via de regra, também demonstram estar atentos a estas questões. Para a satisfação dos objetivos dos professores e discentes, conforme depoimentos dos mesmos, a formação pedagógica não seria fundamental, mas “acrescentaria”, trazendo “dicas, “informações” e outros elementos integrantes das ciências educacionais, como técnicas para facilitar o ensino e o controle da turma.

A valorização maior volta-se aos saberes disciplinares, que articulam-se aos experienciais. Assim, o domínio da teoria e a articulação desta com a vivência profissional são aspectos bastante valorizados por alunos e professores destes cursos. Para os alunos, estes conhecimentos devem ser repassados de maneira clara e objetiva, com interatividade, abertura e participação.

Para tanto, os “bons professores” lançam mão de diferentes estratégias, advindas do aprendizado enquanto alunos (especialmente na graduação, que parece ter sido a grande referência na formação destes docentes), ou do que aprenderam ao longo de sua própria trajetória enquanto professores. Um dos “melhores professores” apontou que “testa” os problemas a serem colocados em aula e a organização do tempo, aludindo a constantes “experimentações” que permeiam a vida dos professores, considerando que cada experiência com os alunos é única, e gera diferentes demandas em termos de estudo, gerando também aprendizagem para o docente.

Além das boas explicações, alunos e professores valorizam a articulação com a prática, prática profissional fonte dos saberes profissionais, prática no sentido de articulação com a realidade, que serve de “exemplo” de “aplicação da teoria”. As respostas são constantemente permeadas pela questão do “mercado”, das “empresas”, da experiência do docente enquanto profissional.

Mas, ao que parece, a aprendizagem fica bastante limitada para além da formação técnica profissional. Há poucas referências à pesquisa, mas quando emerge surge como possibilitada por uma organização própria da turma, que envolve disciplina dos alunos, apoio do professor, e uma relação que propicia a construção da autonomia em relação aos conteúdos científicos.

O grande personagem deste cenário parece ser o mercado, e os professores valorizam muito suas experiências profissionais, e pouco aludem aos conhecimentos em educação. Talvez porque a formação técnica dos docentes implica na valorização dos conhecimentos disciplinares, em detrimento dos pedagógicos, muitas vezes entendidos como parte inerente do indivíduo, como “vocação”.

Diante desse pendor, os docentes permanecem conciliando sua carreira profissional com as aulas no ensino superior, e muitas vezes privilegiando a carreira, até por questões de remuneração. Pelas questões expostas, sobra pouco tempo e mesmo interesse - por conta da valorização social dos conhecimentos pedagógicos - para investimento na formação, e atenção às questões ético-políticas implicadas na docência.

Mesmo com a tendência à ausência de espaços institucionais de debate e formação, a pesquisa ocorreu em 2 instituições, nas quais houve diferenças de formação, participação na pesquisa, e outras, que talvez devam-se, também, aos portes diferenciados das instituições.

Pelos dados da primeira fase da pesquisa, parece que a instituição A, na qual desenvolvi as fases posteriores, tem um quadro de docentes com maior grau de formação acadêmica, maior tempo de docência, e outras condicionantes que podem, inclusive, ter influenciado o fato de, nesta instituição, a disposição dos docentes para a pesquisa ser mais visível, com maior número de questionários devolvidos. Por terem já construído pesquisas, os docentes talvez estejam mais abertos a novos pesquisadores, e suas contribuições.

Apesar da desvalorização destas questões nas IES, ao depararem-se em sala de aula com as questões relativas ao ensino, os docentes, em sua maioria, aplicam conhecimentos frutos da experiência, mas tornam-se também aprendizes, transformando o ambiente num laboratório de pesquisas, onde “aprendem” com os alunos, buscam que eles “tenham noções básicas sobre seus direitos”, “entendam que têm que ter responsabilidade com o conhecimento”.

Trazem questões sobre as quais as pesquisas em educação têm muito a dizer, e também a ouvir.

Esses processos têm tido visibilidade através dos estudiosos da educação, e de um olhar que se construiu no campo da pedagogia sobre a educação superior. Franco (2008, p. 128) é uma das pesquisadoras que valoriza a docência, defendendo que ela deve ser exercida em toda sua plenitude, o que exigiria dos professores tempo e ambiente para acompanhar o dinamismo do ofício:

Todos que pesquisam a formação docente sabem que não basta ensinar, ou dar orientações, muitas vezes, dicas, para que o professor enfrente melhor, algumas dessas suas dificuldades habituais. Acerta-se aqui e logo a seguir surgem outras necessidades que embaralham e colocam novamente o professor em situação de dificuldade; ou seja, nesta direção, o professor não se apropria de saberes que lhe permitem resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes.

Para a autora, o exercício pleno da docência requer um contato com os saberes pedagógicos, que vão sendo apropriados a partir dos desafios cotidiano dos professores e não de “orientações”, o que coloca a pedagogia como uma referência para os professores, e não como uma “orientação” técnica. Os docentes em questão, sem o espaço pedagógico formal, construíram seus saberes com base no conhecimento das disciplinas, na experiência profissional, na experiência em sala de aula como alunos e, posteriormente, como professores, sedimentando um conjunto de práticas e saberes adquiridos ao longo da vida.

Se olharmos para o ensino superior nos dias de hoje, o procedimento defendido por Franco (2008), dificilmente será praticado em nossas escolas, notadamente naquelas dotadas de menor estrutura. Além disso, muito raramente encontraremos professores com dedicação integral ao ofício de professor, o que lhe possibilitaria percorrer os passos necessários para o fiel cumprimento de sua profissão.

É o caso destes professores, que se esforçam para construir um processo de aprendizagem e formar profissionais qualificados, mas numa perspectiva individualizada, bastante fragmentada. Seus acertos e erros, muitas vezes, só aparecem para os outros em pesquisas científicas ou pouco mais do que isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi idealizado com o intuito de dirimir dúvidas à respeito da docência superior, notadamente no que se refere à formação, saberes e práticas que me inquietavam desde a época dos cursos de graduação e pós-graduação. Porém, só pôde ser levado à efeito pela oportunidade surgida com a minha participação no Mestrado em Educação, integrante da grade curricular “*stricto sensu*” da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, no qual desenvolvi estudos na Linha de Formação de Professores, implementando pesquisa, cujos resultados pretendo aqui registrar.

Confesso que o trabalho foi árduo, permeado de obstáculos e demorado. Entretanto, o concurso dos professores e colegas da Unisantos, o tornaram mais suave e factível. A contribuição dos professores e alunos das duas universidades lócus da pesquisa foram de fundamental importância para a obtenção de dados e retrata fielmente a convivência professores-alunos nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Muito foi descoberto, o que além de enriquecer meus conhecimentos, serviu para tornar-me uma pessoa melhor e certamente um profissional mais preparado.. Por isso, afirmo que o prazer que me foi proporcionado superou todas as dificuldades, motivo da imensa satisfação que experimento ao concluí-lo e disponibilizá-lo para aqueles que procuram entendimento e progresso da esfera educacional, especialmente no nível universitário.

Percebendo que, mesmo com a experiência de mercado e de docência, muitos professores do ensino superior - por não possuírem formação e/ou ferramentas pedagógicas - apresentavam dificuldades para proporcionar uma formação qualificada aos alunos, decidi que, no momento adequado, buscaria entender como se dava a formação dos professores universitários e como esses construam seus saberes e suas práticas. Enquanto funcionário do Banco do Brasil essa investigação tornava-se impossível. Todavia, com o advento da minha aposentadoria surgiu a oportunidade de realização de um sonho acalentado desde a adolescência: ser professor.

Com a satisfação do meu intento de ingressar na docência superior, a questão ressurgiu e ganhou relevância, pois na vivência como docente no ensino universitário, encontrei o campo propício para o desenvolvimento de pesquisa voltada a compreender

quais dificuldades o professor bacharel em Administração e Ciências Contábeis enfrenta ao organizar sua prática docente, e que ferramentas desenvolve para superá-las.

Ao iniciar o trabalho descobri que a preocupação não era só minha. Muitos estudiosos já se debruçavam em pesquisas objetivando encontrar formas adequadas para a formação do professor para o ensino universitário e como os docentes utilizam conhecimentos em sala de aula. O tema tem sido bastante estudado por pesquisadores como Tardif (2002). No Brasil, autores como Pimenta e Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2003) e outros, que compreendem que a qualidade de ensino nas universidades passa pela necessária formação pedagógica, o que não é exigido pela legislação brasileira, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (lei nº 9.394/96), em seu artigo 66 define que *"A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado"* (BRASIL, 1996).

Os profissionais de contabilidade e administração são formados em cursos que não contemplam em sua matriz curricular os conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender. Além da ausência de formação para a docência, inexitem, para as universidades brasileiras, políticas de formação continuada para aperfeiçoamento de sua prática. Há uma contradição, entre a contribuição dos autores citados, que apontam a importância de formação pedagógica aos professores do ensino superior, e o que se vê na legislação e na realidade do ensino superior brasileiro. Buscando compreender como os docentes lidam com tal contradição, selecionei para a pesquisa os quatro professores, indicados como os melhores, pelos alunos concluintes do curso de Administração na Universidade A.

A partir dos quinze questionários devolvidos, colhi, através de outros formulários de questionamentos, apresentados aos quatro professores eleitos como melhores, os saberes e ferramentas utilizados em suas aulas e como superam as dificuldades de ensino. Busquei com a pesquisa, auxiliar a construção de uma articulação entre os saberes acadêmicos que se produzem em relação à qualificação da educação superior e as práticas dos docentes nesse setor, trazendo à tona as

contribuições da educação e, também, as ferramentas pedagógicas que podem colaborar para a qualificação da educação superior brasileira.

A pesquisa desfez várias das minhas suposições e propiciou algumas constatações, tais como: na formação dos bacharéis em Administração e Ciências Contábeis, não existe no currículo dos cursos, nenhuma disciplina voltada ao ensino; ausência, por parte das instituições de ensino, de incentivo à formação continuada; contradição entre a legislação brasileira e o pensamento dos estudiosos; experiência no campo profissional não é fator preponderante para o sucesso na docência; a formação na área pedagógica, muito embora englobe um considerável cabedal para embasamento do professor, também não é condicionante para que atenda às expectativas dos alunos, vez que, dentre os considerados melhores, apenas um professor possui graduação na área de educação; essa realidade não elimina os fundamentos pedagógicos, que são por todos praticados empiricamente, mesmo não possuindo formação acadêmica na área de pedagogia.

Por fim, dentre muitos recursos evocados, mostrou-se como dado relevante, a articulação que os docentes realizam entre saberes técnicos e saberes de sua experiência, com base em “modelos” por eles vividos ao longo da escolarização, por mim nomeados de “professores ícones”.

Todos os alunos ouvidos têm na sua visão um modelo do professor completo, sendo que através do presente estudo, tiveram oportunidade de externar esse protótipo, como também demonstrar suas preferências pelos professores que melhor atendem aos requisitos. Contrariando alguns entendimentos de senso comum, demonstraram que as condições ideais para o bom desempenho de um professor em sala de aula são: *domínio da disciplina; boa didática; exemplos práticos; interatividade com a classe e disciplinador*. Essas qualidades estão ligadas ao conjunto de aspectos que emolduram a boa prática de dar aulas defendidas por Anastasiou e Alves (2003, p. 68), que são: *estratégia, técnica e dinâmica*. Além disso, no desejo “interatividade com a classe”, os alunos externam suas esperanças de que os professores os entendam, colocando-se do “outro lado”, no lugar deles. Curiosamente, todos os bons professores apontaram esse comportamento como uma de suas características, corroborando o contido no livro “O Bom Professor e Sua Prática” Cunha (2011).

A *interatividade com a classe* apareceu frequentemente como característica de bom professor desejada pelos alunos e constatada nos eleitos. Estes, também enalteceram suas atitudes nesse sentido, o que confirma o pensamento de Masetto (2003, p. 38), cujo enfoque está sob o título “Desenvolvimento na Área Afetivo-Emocional”. Masetto (2003, p. 38), complementa seu pensamento sobre os objetivos comuns de discentes e docentes, promovendo o encontro das expectativas dos primeiros e o propósito dos professores, resultando numa relação denominada pelo autor de “*A aula como um grupo de pessoas buscando objetivos comuns*”.

Dos quatro professores considerados os melhores, apenas um possui formação complementar na área de pedagogia, corroborando o que pensa Masetto (2003, p. 37) onde reforça a não exigência, para professores universitários, de formação na área educacional, pois

*...a função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”.*

Mesmo não possuindo formação pedagógica, os bons professores, ainda que inconscientemente, empregam todos os requisitos previstos por Masetto (2003, p. 48) que os relaciona da seguinte forma:

*dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas*

*tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.*

Na mesma obra, Masetto (2003, p. 63), afirma que...*em primeiro lugar, é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina.* Em todos os depoimentos dos bons professores constatamos essa preocupação, inclusive com explanação das práticas que possibilitam a consecução do objetivo proposto.

A pesquisa demonstrou que os melhores professores apontados pelos alunos, mesmo não possuindo formação na área de pedagogia, no exercício da profissão, praticam-na plenamente, reunindo conteúdo, processos, dinâmicas, e, especialmente buscando a transformação dos alunos e conseqüentemente o meio onde vivem. Também recorrem ao aprendizado pela convivência com professores que se tornaram ícones ao longo da formação escolar.

Tal processo também é conhecido pelos estudiosos, como declara Pimenta e Almeida (2011, p. 80):

No contexto da universidade, a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior. Esse modo de se constituir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica.

Após comparadas as práticas dos bons professores e as expectativas dos alunos, pude comprovar a sinergia gerada pela conexão ensino-aprendizagem, o que somente foi possibilitada em função de algumas atitudes dos docentes, não comuns na maioria dos profissionais hoje em exercício. Essas características fizeram a diferença no atendimento aos anseios dos alunos, resultado no alcance dos destaques apontados pelos destinatários inquiridos.

Um processo institucional, organizado e continuado de formação pedagógica, pode ser direcionado à melhoria da prática dos professores, que deve transcender a preocupação de transmissão do conteúdo programático. Ou melhor, o conteúdo

programático deve ser considerado pensando que a ciência está em constante movimento, como a sociedade e o mercado de trabalho.

Além disso, deve considerar a universidade como espaço de socialização da cultura e da ciência, e os estudantes como sujeitos em desenvolvimento, com suas particularidades. Para ser um bom espaço de formação, a IES depende precipuamente da qualidade do seu corpo docente. Naturalmente que esses professores devem ter o amplo domínio das disciplinas que lecionam, pois é indispensável o conhecimento técnico-científico para o docente universitário, afinal, ninguém pode ensinar o que não sabe.

Ademais, deverá ser probo e capaz de despertar nos formandos os sentimentos de ética e responsabilidade. O curso superior, estágio final exigido para o exercício da profissão, é também uma fonte de conhecimento, reflexão e libertação, razão pela qual, cabe aos professores desse nível, profundo conhecimento das técnicas profissionais, mas também capacidade para lapidarem os alunos, transformando-os em profissionais e cidadãos cômicos dos seus direitos e deveres.

Pelo constatado no presente trabalho, todos os professores sujeitos da investigação, tanto na primeira quanto na terceira coleta, possuem conhecimentos técnicos-científicos suficientes para o exercício da profissão, e buscam qualificar-se, sendo suas especializações, na maioria, técnicas. Este esforço não fica nítido ao lançar um olhar sobre a questão pedagógica, inclusive pela visão estreita do que seria o pedagógico, a ponto de um professor, ao abordar “didática”, falar de “oratória”.

Se não percebem tal questão, percebem parte dela. Abordam o aspecto relacional, de aprendizagem mútua, de desenvolvimento de raciocínio, de descoberta que envolve o ensino. Pedagogia, mesmo não sendo por eles vista ciência, pode ser entendida como arte, já que não tem uma “receita” pronta para a eficácia. Franco (2008), faz esse questionamento sobre a pedagogia: “é ciência ou arte”? No desenvolver da sua teoria também externa essa ambiguidade: “Para além de ciência, há uma tendência a considerá-la também como arte. Assim, muitas vezes a pedagogia é conceituada como a ciência e a arte da educação, ou mesmo a ciência da arte educativa”.

Agora, ao que parece, é preciso utilizar a pedagogia e as ciências da educação para além do senso comum, propiciando a socialização dos saberes construídos de

forma fragmentada nas IES, ampliando os espaços pedagógicos, e qualificando a formação docente e, conseqüentemente, discente.

Com a pesquisa, percebi com mais clareza a dificuldade de ensinar e o processo de aprendizado dos docentes. Identifiquei, também, que a instituição é determinante na formação e prática docente, inclusive pela sua ausência. E que, muitas das lacunas citadas pelos alunos podem ser desconstruídas, a partir de um processo coletivo de socialização de saberes, que altera as práticas por intermédio das ciências da educação.

Como reflexão, e até mesmo objetivando a constante busca pela perfeição, permito-me elencar alguns procedimentos, que a meu ver, poderiam ser adotados pelas partes: - as instituições de ensino devem incentivar a participação dos professores em cursos de formação continuada na área de pedagogia; as instituições devem firmar convênios com empresas para que os alunos, diferentemente do estágio formal, possam aprender no canteiro de trabalho, as práticas preconizadas na teoria, relativamente às diversas disciplinas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis; colher, a cada início de semestre, as expectativas dos alunos repassando-as aos professores; implementar junto aos alunos, pesquisa para avaliação dos professores, de acordo com suas expectativas; instituição de ciclo de palestras e debates, para todos os professores, tendo como repassadores das boas práticas, aqueles melhor avaliados. Esta última sugestão vem atender ao que defende Masetto (2003, P. 47) como “*interações do professor*”.

Concluindo, desejo que o presente trabalho venha a servir de base para as boas práticas do professor universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, como também de referencial para a comunidade acadêmica, especialmente as instituições de nível superior, para o permanente aperfeiçoamento das estruturas escolares e formação daqueles que têm a missão de preparar os aprendizes para o competente exercício de suas profissões, sendo promotores da transformação do meio onde estão inseridos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. (Orgs.). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos Para as Estratégias de Trabalho em Aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional. *Reforma Universitária: quais os interesses envolvidos?* Brasília: 2009. Disponível em [www.andes.org.br](http://www.andes.org.br) em 25/07/2010.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 113, p. 51-64. jul/2001.

BRASIL, Decreto nº 5.573 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. D.O.U. de 10.5.2006.

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

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CAMARGO JR., Kenneth R. de & BOSI, Maria Lúcia Guimarães. *Metodologia Qualitativa e Pesquisa em Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: 2011. Physis: Revista de Saúde Coletiva, vol. 21, os. 1187-1190.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O Não-lugar dos Professores nos Entrelugares de Formação Continuada*. Revista Brasileira de Educação nº 28. Rio de Janeiro. Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

CHAGAS, Gilson. *Contabilidade Geral Simplificada: Demonstrações Financeiras Após Alterações na Lei das S.As. e as Sociedades Empresariais à Luz do Novo Código Civil*. 2. Ed. São Paul: Saraiva, 2010.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Não Nascemos Prontos! Provocações Filosóficas*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. et tal. *Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif.*” In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da & CGUE MARTINI, Jussara (orgs). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p. 239, 2002.

\_\_\_\_\_, 2006. Maria Isabel da. *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

\_\_\_\_\_, 2011. Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. 23. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOURADO, Luiz Fernandes (2010). *Mundialização, Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: Múltiplas Regulações e Controle?* Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Elvas – Portugal.

ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Revista Educar, vol. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia Como Ciência da Educação*. 2. Ed. Re. Ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga. et al. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Tradução: Cristina Antunes. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, Ago/Dez. 2009.

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

MAZZILLI, Sueli. *Orientação de Dissertações e Teses: Em Que consiste?* Araraquara SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

\_\_\_\_\_. 2011. *Revista Universidade e Sociedade*.

MENDONÇA NETO, O.R.; ANTUNES, M.T.P.; OYADOMARI, J.C.T. ; CARDOSO, R.L.; DE LIMA, P.M. A contribuição da Universidade Presbiteriana Mackenzie na formação do pensamento contábil brasileiro. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 3, p. 17-32, 2009

MENDONÇA NETO, O. R.; OYADOMARI, J.C.T. ; CARDOSO, R.L. A profissionalização do Contador no Brasil. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MOACYR, P. *A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MOREIRA, J. R. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: Caminhos Para a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Cortez 2007.

SILVA, Franciele Jacqueline Gazola. *Extensão Universitária: Aproximações em Tempos de Mercantilização da Educação*. Santos, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. (Dissertação de Mestrado). 2012.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação nº 14. Rio de Janeiro. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). *O Ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais*. 3. Ed. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRINDADE, Helgio. *A República em tempos de Reforma Universitária: o desafio do governo Lula*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004.

\_\_\_\_\_, 1999. *Universidade em Perspectiva: sociedade, conhecimento e poder*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 10, p. 5 – 15. Jan-abr 1999.

\_\_\_\_\_, 2000. *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. Revista Estudos Avançados, vol. 14, p. 122 – 133. 2000.

VILLANOVA, José (Org.). *Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948. Texto recebido em 15 mar. 2006.

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

<http://www.cfc.org.br/busca.asp>. Acesso em 09 de janeiro de 2012.

<http://www2.cfa.org.br>. Acesso em 09 de janeiro de 2012. e 05 de junho de 2012

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 11 de janeiro de 2012.

[www.fecap.br](http://www.fecap.br) . Acesso em 22 de setembro de 2012.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

Santos (SP), 05 de maio de 2011

Caro Professor,

Meu nome é Geraldo Rodrigues da Silva e sou professor de Mercado Financeiro nos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis na Universidade Santa Cecília e Contabilidade Bancária e Planejamento da Ação Empresarial na UNIESP – Unidade Guarujá.

Estou concluindo Mestrado Em Educação na Universidade Católica de Santos, tendo como objeto de pesquisa o seguinte tema: “PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, SABERES E PRÁTICAS”.

Para embasamento da investigação, foi elaborado o presente questionário, que ora lhe apresento, solicitando que o responda num prazo de 10 dias.

O seu depoimento será muito importante para o fundamento da Dissertação, que procurará compreender de modo fidedigno a situação do professor universitário dos citados cursos, notadamente na perspectiva de analisar o impacto da experiência profissional nas atividades de docência.

O presente estudo, de incomum relevância para a nossa profissão, objetiva levantar problemas e apresentar soluções, cujo resultado será disponibilizado para a comunidade acadêmica, como também à V. S.<sup>a</sup>, essencial contribuinte para o verdadeiro diagnóstico da realidade investigada.

Grato pela colaboração.

Geraldo Rodrigues da Silva

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO

#### A - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Sexo: Masculino  Feminino

Idade: Entre 20 e 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Entre 40 e 50 anos

Acima de 50 anos

#### B - PERFIL PROFISSIONAL

Tempo de exercício da docência universitária:

De 01 a 05 anos

De 05 a 10 anos

Há mais de 10 anos

Graduação: Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

#### C – EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1 – Qual(is) a(s) disciplina(s) que você leciona?

2 – Você já teve oportunidade de praticar as teorias que ministra na Universidade?

Sim

Não

Comente sua resposta:

3 – Você exerce ou exerceu profissionalmente atividade correlacionada com a(s) disciplina(s) que leciona?

Sim

Não

Se você respondeu **SIM**, considera que essa atividade facilitou sua tarefa de lecionar?

Se você respondeu **NÃO**, considera que essa ausência de atividade dificultou sua tarefa de lecionar?

Comente sua resposta, inclusive quanto à superação de possível dificuldade enfrentada.

4 - Você entende que a formação na área de pedagogia facilita a tarefa de lecionar em cursos superiores?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

5 – No ato de ensinar, a experiência como professor supre possível falta de experiência profissional de mercado?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

6 – Em sala de aula, algum aluno já o questionou sobre a sua experiência no mercado, relativamente à disciplina que leciona?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

7 – A(s) instituição(ões) na(s) qual(is) você leciona, exige(m) que no seu currículo conste experiência profissional na área da(s) disciplina(s) que ensina?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

8 – A(s) instituição(ões) na(s) qual(is) você trabalha, tem interface com empresas do mercado?

Sim

Não

9 – Em caso negativo, como você supre essa necessidade?

10 – Você considera necessária a formação continuada na área de pedagogia, ao professor universitário que não possua formação na área?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

11 – Se você fosse Coordenador dos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis, indicaria a contratação de professor candidato a lecionar disciplina(s) sobre a(s) qual(is) não tem vivência de mercado, mas possua largo conhecimento teórico?

Sim

Não

Justifique sua resposta.

Caso seja necessária uma entrevista para complementação deste questionário, você estaria disponível? Se positivo, favor informar email e telefone.

### ANEXO 3

Santos (SP), 13 de setembro de 2011

Prezado Aluno,

Estou concluindo Mestrado Em Educação na Universidade Católica de Santos, tendo como objeto de pesquisa o seguinte tema: “PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, SABERES E PRÁTICAS”.

Para embasamento da investigação, foi elaborado o presente questionário, que ora lhe apresento, solicitando que o responda dentro da brevidade possível.

O seu depoimento será muito importante para o fundamento da Dissertação, que procurará compreender de modo fidedigno, a visão do alunato em relação aos saberes e práticas dos professores dos referidos cursos, especialmente sobre o impacto da experiência profissional nas atividades de docência.

Grato pela colaboração.

Prof. Geraldo Rodrigues da Silva

## ANEXO 4

### **QUESTIONÁRIO**

#### **A – IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: Masculino

Feminino

Idade: Entre 20 e 30 anos

Entre 30 e 40 anos

Acima de 40 anos

Curso:

Período:

#### **B – PERGUNTAS**

1 – Cite (2) dois professores que a seu ver ensinam bem nesta Faculdade.

2 – Por que você os considera bons professores?

3 – O que esses professores fazem e como fazem para que suas aulas sejam consideradas boas?

4 – Esses bons professores relacionam a teoria das disciplinas com experiências práticas que os mesmos dizem ter vivenciado?

5 – O que você gostaria que o professor, em geral, fizesse para tornar as aulas mais produtivas?

## ANEXO 5

### RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Questionários Distribuídos: 30

Questionários Recebidos: 19

### TABULAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO

#### A - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Sexo: Masculino: 14

Feminino: 05

Idade: Entre 20 e 30 anos: 0

Entre 30 e 40 anos: 04

Entre 40 e 50 anos: 05

Acima de 50 anos: 10

#### B - PERFIL PROFISSIONAL

Tempo de exercício da docência universitária:

De 01 a 05 anos: 05

De 05 a 10 anos: 05

Há mais de 10 anos: 09

Graduação na Área de Pedagogia: Sim: 0

Não: 19

Pós-graduação na área de Pedagogia: Sim: 02

Não: 17

#### C – EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1 – Qual(is) a(s) disciplina(s) que você leciona?

2 – Você já teve oportunidade de praticar as teorias que ministra na Universidade?

Sim: 18

Não: 01

Comente sua resposta:

3 – Você exerce ou exerceu profissionalmente atividade correlacionada com a(s) disciplina(s) que leciona?

Sim: 19

Não: 0

Se você respondeu **SIM**, considera que essa atividade facilitou sua tarefa de lecionar?

Se você respondeu **NÃO**, considera que essa ausência de atividade dificultou sua tarefa de lecionar?

Comente sua resposta, inclusive quanto à superação de possível dificuldade enfrentada.

4 - Você entende que a formação na área de pedagogia facilita a tarefa de lecionar em cursos superiores?

Sim: 10

Não: 09

Justifique sua resposta.

5 – No ato de ensinar, a experiência como professor supre possível falta de experiência profissional de mercado?

Sim: 09

Não: 10

Justifique sua resposta.

6 – Em sala de aula, algum aluno já o questionou sobre a sua experiência no mercado, relativamente à disciplina que leciona?

Sim: 07

Não: 12

Justifique sua resposta.

7 – A(s) instituição(ões) na(s) qual(is) você leciona, exige(m) que no seu currículo conste experiência profissional na área da(s) disciplina(s) que ensina?

Sim: 11

Não: 08

Justifique sua resposta.

8 – A(s) instituição(ões) na(s) qual(is) você trabalha, tem interface com empresas do mercado?

Sim: 17

Não: 02

9 – Em caso negativo, como você supre essa necessidade?

10 – Você considera necessária a formação continuada na área de pedagogia, ao professor universitário que não possua formação na área?

Sim: 12

Não: 07

Justifique sua resposta.

11 – Se você fosse Coordenador dos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis, indicaria a contratação de professor candidato a lecionar disciplina(s) sobre a(s) qual(is) não tem vivência de mercado, mas possua largo conhecimento teórico?

Sim: 07

Não: 12

Justifique sua resposta.

## ANEXO 6

### **TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR**

#### **TOTAL DE RESPONDENTES:**

#### **A – IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: Masculino: 06

Feminino: 09

Idade: Entre 20 e 30 anos: 14

Entre 30 e 40 anos: -

Acima de 40 anos: 01

Curso: Administração: 13

Contábeis: 01

N/informado: 01

Período: Noturno

#### **B – PERGUNTAS**

##### **1 – Cite (2) dois professores que a seu ver ensinam bem nesta Faculdade.**

Claudio: 07

Marcelo Marsaioli: 06

Rita: 04

Vítor Lemela: 04

Vandré: 03

Ambrósio: 01

Aurélio: 01

Carlos Roberto: 01

Fernanda Lisboa: 01

Geraldo: 01

Reinaldo: 01

##### **2 – Por que você os considera bons professores?**

Conhecimento, domínio da disciplina, explicações detalhadas, exemplos reais, boa didática, exemplos da prática, clareza na comunicação, objetividade, atencioso, interatividade com a classe, paciência.

**3 – O que esses professores fazem e como fazem para que suas aulas sejam consideradas boas?**

Disciplinadores, didáticos, dinâmicos, tiram dúvidas, conhecimento, correlacionam teoria com a prática, incentivam a pesquisa, atualizados no mercado, apresentam slides limpos e simples, são pacientes, praticam a interatividade com a classe.

**4 – Esses bons professores relacionam a teoria das disciplinas com experiências práticas que os mesmos dizem**

**ter vivenciado?**

Sim: 14

Não: 01

**5 – O que você gostaria que o professor, em geral, fizesse para tornar as aulas mais produtivas?**

Dinamismo, Cativar os alunos, apresentação de casos reais, objetividade, evitar aulas excessivamente teóricas, menos uso de slides, casos atuais, tirar dúvidas, revisão antes das provas, apoio da informática, dar aulas claras e objetivas, maior interação com a classe, empatia.

## ANEXO 7

### QUESTIONÁRIO APRESENTADO AOS 4 MELHORES PROFESSORES

Santos (SP), 09 de maio de 2012

Prezado(a) Professor(a),

Estou concluindo Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos, tendo como objeto de pesquisa o seguinte tema: “PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, SABERES E PRÁTICAS”.

Para embasamento da investigação, foi aplicado questionário a 30 alunos concluintes do Curso de Administração no ano de 2011, buscando identificar os melhores professores do curso, seus saberes e suas práticas. Seu nome integra o elenco dos bons professores citados.

Assim, para continuidade da pesquisa, preciso do seu depoimento à respeito do assunto. Para tanto, apresento-lhe em anexo questionário para facilitar a sua manifestação.

A sua contribuição será muito importante para o citado estudo, que procurará compreender de modo fidedigno, a formação e as práticas dos docentes dos cursos em questão.

Grato pela colaboração.

Prof. Geraldo Rodrigues da Silva

## **A – IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Curso:

Disciplinas:

## **B – PERGUNTAS**

1 – Você tem formação na área de **Pedagogia**?

2 – Suas aulas relacionam **teoria** com experiências **práticas** vivenciadas?

3 – O que você faz para que suas aulas sejam consideradas boas?

4 – Suas práticas são baseadas em algum professor “ícone” conhecido ao longo da sua formação?

5 – Nas respostas dos alunos constam frequentemente os seguintes termos:

- domínio da disciplina;
- boa didática;
- exemplos práticos;
- interatividade com a classe;
- disciplinador.

Como você se comporta em relação a cada um desses atributos?

**DOCUMENTOS REFERENTES À APRESENTAÇÃO NA BANCA DE DEFESA  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS – 18.09.2012**



**UNISANTOS**  
Universidade Católica de Santos

**INSTITUIÇÃO:**

**Universidade Católica de Santos – UNISANTOS**

**CURSO:**

**Mestrado em Educação**

**TÍTULO:**

**Professor Universitário dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis: saberes e práticas.**



**UNISANTOS**  
Universidade Católica de Santos

**MESTRANDO:**

**Nome: Geraldo Rodrigues da Silva**

**Formação: Administração de Empresas**

**Pós-Graduação**

- Especialização: Gestão Avançada de Negócios – UFMT
- Aperfeiçoamento: MBA – Curso de Negócios e Finanças - FDC
- MBA – Curso de Formação Para Altos Executivos – FIA/USP
- CEO – Chief Executive Officer – FGV



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Percurso Pessoal e Profissional:**

- **Exército Brasileiro – 2 anos e 7 meses;**
- **Banco do Brasil – 35 anos e 2 meses;**
- **Professor Universitário:**

[	<b>Unisanta – Santos (SP)</b>
	<b>Unaerp – Guarujá (SP)</b>
	<b>Uniesp – Guarujá (SP)</b>



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Experiência Como Professor:**

- **Quando estudante do Curso Médio;**
- **No Exército;**
- **No Banco do Brasil.**



### **Retomada do Sonho:**

- **aposentadoria;**
- **distribuição de currículos;**
- **identificação dos saberes necessários;**
- **ingresso no Mestrado;**
- **entrevistas (aulas testes);**
- **entrada na profissão de professor.**



### **Conflitos:**

- **teoria dissociada da prática;**
- **professores bem sucedidos no mercado;**
- **professores com carreira acadêmica;**
- **aulas boas e aulas ruins;**
- **como são formados e selecionados os professores de disciplinas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis?**
- **exigências legais.**



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Dificuldades e Soluções Comuns:**

- **saberes técnico-científicos;**
- **bacharéis professores (sem formação pedagógica);**
- **saberes pedagógicos empíricos;**
- **saberes adquiridos nos longos anos de profissão;**
- **recorrência a exemplos de professores ícones;**
- **soluções baseadas na experiência de vida.**



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **A Questão:**

- **como se dá a formação dos professores universitários dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e como estes constroem suas práticas?**

### **Objetivo:**

- **descobrir como é a formação dos professores universitários dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e quais saberes utilizam para bem desempenhar suas funções.**



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Início da Pesquisa:**

**- Legislação:**

**(LDB - Lei 9.394/96 – Art. 66)**

**- Estudiosos:**

**Tardif, Pimenta e Almeida, Franco, Cunha, Anastasiou, Pimenta e Anastasiou (outros).**



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Pressupostos Estudados:**

#### **FORMAÇÃO:**

**- PIMENTA E ALMEIDA, 2011, pag. 29 e 30;**

- compromisso das instituições universitárias para criar as condições que tornem possível o processo;
- determinação em caminhar rumo a uma cultura de colaboração;
- concepção de formação ligada à prática docente e que compreenda a inovação e a formação como elementos complementares da organização da política formativa;
- apostar em ações que tenham relação com a qualidade da docência, potencializando e gerando interesse pela melhora do ensino;
- gerar os elementos condicionantes capazes de integrar uma mesma política as atuações sobre avaliação, desenvolvimento profissional e inovação.



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Pressupostos Estudados:**

#### **PEDAGOGIA:**

FRANCO, 2008, 2. Ed. 1º Capítulo – Aula do dia 25.10.2011:

- intencionalidade (aplicação com objetivo determinado de transformação);
- construído no coletivo e destinado ao coletivo (conhecimento gerado pela sociedade destinado à sociedade);
- objetivo ostensivo (objetivo declarado e divulgado);
- avaliação (mensuração do grau de atingimento do objetivo).



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Pressupostos Estudados:**

#### **PRÁTICAS:**

- CUNHA, 2011, 23. Ed., pag. 93 ;

- as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir” (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores);
- as relações que estabelece com o “saber” (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção de conhecimento);
- as relações que estabelece com o “fazer” (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação).



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Metodologia:**

- **método:** pesquisa de campo – qualitativa.

- **sujeitos:**

- Primeira Coleta – Professores da Universidade A;  
– Professores da Universidade B;
- Segunda Coleta – Alunos concluintes do curso de Administração  
Universidade A;
- Terceira Coleta – Professores eleitos como os melhores  
Universidade A.

- **instrumentos:** questionário e entrevistas.



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Razões do Enquadramento da Pesquisa Como Qualitativa – Minayo:**

- ciclo espiral;

- fases

- exploratória.
- trabalho de campo;
- análise e tratamento do material empírico e documental.

- hermenêutico (interpretação do todo);

- dialética (constante modificação).



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### Embasamento da Pesquisa:

- introdução do ensino superior no Brasil;
- o ensino de Contabilidade no Brasil;
- o ensino de Administração no Brasil;
- a atual educação superior brasileira;
- formação dos professores sujeitos da pesquisa;
- expectativas dos alunos referentes ao bom professor;
- práticas dos professores escolhidos como os melhores.
- reflexão sobre formação e práticas dos atuais professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.



**UNISANTOS**

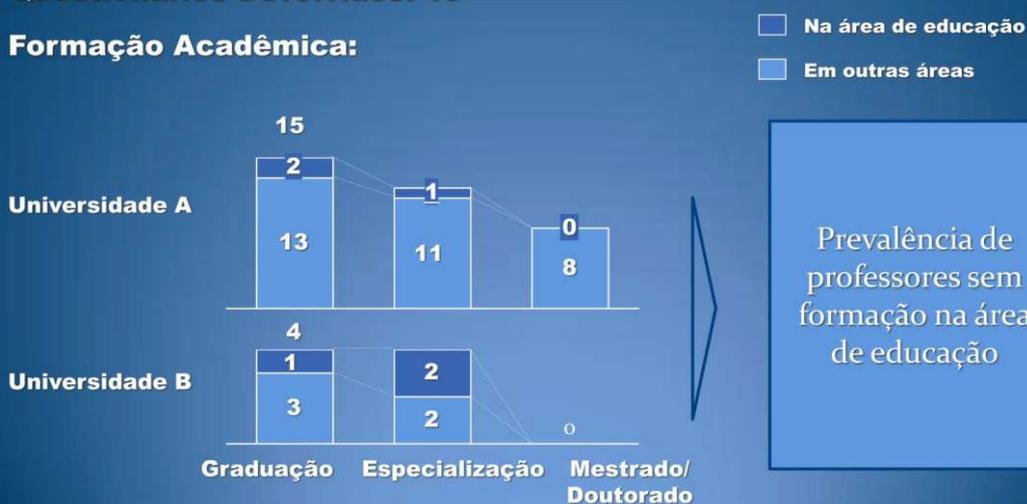
Universidade Católica de Santos

### Dados Relativos à Formação dos Docentes:

Questionários Distribuídos: 30

Questionários Devolvidos: 19

#### Formação Acadêmica:





**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Constatações:**

- na formação dos bacharéis em Administração e Ciências Contábeis não existe no currículo nenhuma disciplina voltada ao ensino;
- ausência por parte das instituições de incentivo à formação continuada;
- contradição entre a legislação brasileira e o pensamento dos estudiosos;
- experiência profissional de mercado não garante um bom professor;
- os bons professores eleitos, mesmo não possuindo formação pedagógica, usam-na empiricamente nas suas práticas.



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Conclusões:**

#### **Expectativa dos Alunos**

---

##### **Domínio da Disciplina**

- sede de aprendizado

##### **Boa Didática**

- facilidade na compreensão

##### **Exemplos Práticos**

- associação da prática com a teoria

##### **Interatividade com a Classe**

- ter o professor como um semelhante

##### **Disciplinador**

- ordem nas atividades

**X**

#### **Atuação dos Bons Professores**

---

##### **Domínio da Disciplina**

- condição indispensável;  
constante preparo

##### **Boa Didática**

- treinamento; sistematização

##### **Exemplos Práticos**

- experiência na atuação profissional (mercado)

##### **Interatividade com a Classe**

- colocar-se no lugar do aluno;  
despertar confiança

##### **Disciplinador**

- domínio das situações



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Sugestões:**

- as instituições de ensino superior devem incentivar a formação continuada dos seus professores;
- as instituições devem firmar convênios com as empresas para que os formandos tenham prática do que aprendem na teoria;
- a cada início de semestre coletar as expectativas dos alunos, repassando-as aos professores;
- implementar pesquisa junto aos alunos, para avaliação dos professores, de acordo com suas expectativas;
- instituição de ciclo de palestras e debates, para todos os professores, tendo como repassadores das boas práticas, aqueles melhor avaliados;
- estabelecimento de cursos para aperfeiçoamento pedagógico dos professores que não forem bem avaliados.



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

### **Os Primeiros Frutos:**

- lições para a própria atuação como professor;
- apresentação de “Comunicação Livre” no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária (Universidade do Porto – Portugal) em co-autoria com Franciele Gazola, tendo o mesmo título e fundamentos da pesquisa.

**REGISTRO DA APRESENTAÇÃO NO VII CONGRESSO IBEROAMERICANO  
DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – 26.06.2012**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE DO PORTO - PORTUGAL**







Liliana Sanjurjo  
(Argentina)

Oscar Eduardo  
(España)

Elisabeth Ramos  
(México)

Ana María  
(Argentina)

Geraldo Rodrigues  
(Brasil)

Rui Alves  
- Coordenador -  
(Portugal)



**UNISANTOS**

Universidade Católica de Santos

**Obrigado!**