

6.121.

**Título:**

**Professor universitário em ciências contábeis e administração: experiência, saberes e práticas**

**Autor/a (es/as):**

Silva, Geraldo Rodrigues da [Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)]

Silva, Franciele Jacqueline Gazola da [Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)]

**Resumo:**

O objeto dessa investigação emergiu das inquietações vividas na graduação e pós-graduação, 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. Tal questão ganhou maior relevância na vivência como docente no ensino superior, o que resultou no desenvolvimento de uma pesquisa voltada a compreender o seguinte: quais dificuldades o professor bacharel em Administração e Ciências Contábeis enfrenta ao organizar sua prática docente, e que ferramentas desenvolve para superá-las? A preocupação com a formação do professor para o ensino universitário tem sido um tema bastante estudado por pesquisadores como Charlot e Tardif. No Brasil, autores como Pimenta e Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Anastasiou (2003) e outros 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, inexistem, 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, selecionamos para a pesquisa os melhores docentes, na ótica dos alunos. Utilizamos de questionários respondidos por alunos que concluíam os referidos cursos, onde indicavam os melhores professores, justificando a escolha. A partir dos quinze questionários que nos foram devolvidos, entrevistamos os três professores eleitos como melhores, buscando descobrir que ferramentas

utilizam em suas aulas, e como superam as dificuldades de ensino. Busca-se, 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, em fase final de análise de dados, indicou que a experiência no campo profissional nem sempre é definitiva para tornar as aulas mais significativas. No entanto, 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.

#### **Palavras-chave:**

Saberes pedagógicos, prática docente, professor universitário.

Percebendo que, mesmo com a experiência de mercado e de docência, muitos professores do ensino superior apresentavam dificuldades para proporcionar uma formação qualificada aos alunos, desenvolvemos uma pesquisa buscando entender que fatores conformam a prática pedagógica dos professores do ensino superior dos cursos de ciências contábeis e administração.

Com base na questão: quais dificuldades o professor bacharel em Administração e Ciências Contábeis enfrenta ao organizar sua prática docente, e que ferramentas desenvolve para superá-las? Pautamo-nos em contribuições de pesquisadores como Charlot (2005), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), 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. 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 os conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender. Além da ausência de formação para a docência, inexistem políticas de formação continuada para aperfeiçoamento dos docentes. 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, selecionamos para os melhores docentes, na ótica dos alunos. Utilizamo-nos de questionários respondidos por alunos que concluíam os referidos cursos, onde indicavam os melhores professores, justificando a escolha. A partir dos

quinze questionários devolvidos, entrevistamos os três professores eleitos como melhores, buscando descobrir que ferramentas utilizam em suas aulas, e como superam as dificuldades de ensino.

Busca-se, 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, em fase final, indicou que a experiência no campo profissional nem sempre é definitiva para tornar as aulas mais significativas. No entanto, 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.

### **A expansão do ensino superior e as transformações do trabalho docente**

Na tentativa de sistematizar uma reflexão acerca dos professores universitários dos cursos de administração e ciências contábeis, iniciamos a pesquisa buscando entender o contexto de trabalho desses docentes, e construir uma breve análise da educação superior, especialmente nesses cursos.

Um fenômeno que parece ter relevância é que o trabalho docente está impactado por políticas de expansão do ensino superior, que atingem fortemente esses cursos, que têm ligação direta com demandas do mercado, e são cursos com grande oferta no país, especialmente em instituições privadas. Tomando essa realidade, a pesquisa partiu e ocorreu em cursos em dois centros universitários da região sudeste do Brasil.

A expansão do ensino superior, que ocorre majoritariamente no âmbito das instituições privadas, articula-se a uma expansão de ordem mundial, em meio ao avanço da globalização e das políticas neoliberais, que impactam a educação especialmente através de reformas que acabam por transformá-la, nos diversos países, de direito fundamental em serviço – mercadoria – comercializável.

Focando o trabalho docente neste cenário, o artigo se estrutura em três momentos: primeiramente, apresenta as transformações da educação no contexto da globalização; na sequência, discute o impacto dessas mudanças nas instituições de educação superior para, finalmente, apresentar algumas reflexões sobre a pesquisa referente a experiências, saberes e práticas de docentes nos cursos pesquisados, que ocorrem nas instituições particulares de ensino. A partir dessas contribuições, busca-se tecer considerações a partir de contribuições das ciências da educação na interface com os cursos pesquisados.

## **1. A mundialização das reformas educacionais e os novos contornos da educação superior brasileira**

Em outubro de 2009, o documento da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES – Sindicato Nacional) sobre a Reforma Universitária no Brasil, intitulado “Reforma Universitária: quais os interesses envolvidos?” destacava que a Organização Mundial do Comércio (OMC), em suas diversas rodadas de discussão, vem pressionando os países-membros - inclusive o Brasil - por uma maior “abertura” deste setor, também a investimentos estrangeiros. O documento apontava a educação superior como um dos setores estratégicos de ampliação do “mercado de serviços”.

Esse documento ilustra o debate corrente sobre a educação superior. Chauí (2001, p. 175) localiza a questão no que chama de Reforma do Estado, e que seria a tentativa de “adaptar o Estado Brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não carece mais, como careceu nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia”.

A autora afirma que tal reforma seria difundida como racionalizadora e modernizadora, tendo como centralidade a redefinição das atividades estatais em 4 campos: o Núcleo Estratégico do Estado; as Atividades Exclusivas do Estado, definidas pelo Núcleo Estratégico; o Setor de Produção para o mercado - as empresas estatais; os Serviços Não-Exclusivos do Estado, aí incluída a Educação.

Como serviço não exclusivo do Estado, a educação pode ser realizada por instituições prestadoras, sendo o Estado basicamente regulador do serviço.

Del Pino (2001) destaca que o pensamento neoliberal disseminou uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes, expressos através de acordos com o FMI e o Banco Mundial. Paradoxalmente, tais “orientações” não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos.

*As modificações na estrutura da educação brasileira acontecem no bojo da implementação de uma série de políticas sociais que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países do Terceiro Mundo (Del Pino, 2001, p. 76-77)*

Essa diferenciação de orientações referentes à caracterização das reformas – inclusive educacionais - nos países ricos e pobres é coerente com o fenômeno neoliberal de acirramento das desigualdades não só dentro de cada país, mas entre os países ricos e pobres. A despeito das especificidades dos países, é fato comum o ataque à racionalidade e funcionalidade do Estado, antes visto como indispensável à “ordem e progresso” social.

Como elemento de afirmação da nova racionalidade neoliberal, Chauí (2001) atenta à modificação em curso no imaginário social, que desconstrói o conceito de educação, em especial de “Educação

Superior”, como um *direito inerente à condição humana*, substituindo-o pelo vago conceito de *bem público*. Essa mudança, construída com forte apoio midiático, atua no sentido de legitimar interesses expressos em inúmeros acordos econômicos mediados por organismos internacionais.

*Essa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de direitos pelo de serviços, que leva a colocar direitos (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. (...) Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado. (Chauí, 2001, p. 177).*

Ilustrando a consolidação dessa perspectiva, a ANDES (2009) cita as recentes decisões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em julho de 2009, que tem em seu documento final a defesa de que: “A educação superior, como **bem público** é da **responsabilidade de todos os mantenedores**, especialmente governos”<sup>53</sup>. Esse tratamento diferenciado para a educação não anula o papel que cumpre no ideário político e social. Autores como Gohn (2001, p. 96) apontam que, diante da incapacidade de outras políticas sociais, como de trabalho e assistência, o fomento à educação foi defendido como uma das principais estratégias de integração social. A noção de integração social estreita o vínculo educação superior – mercado de trabalho:

*A educação ganha centralidade também nos discursos e políticas sociais, porque (...) competirá a ela ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades. À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquistas de direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc.*

O impacto das políticas neoliberais na educação superior são significativos, sendo esta uma das mais privatizadas do mundo. Como ilustração, dados compilados pelo ANDES (2009) como subsidio ao

---

53 Destaques do ANDES.

debate da Reforma Universitária mostram a mercantilização da educação brasileira é alarmante, com uma taxa de privatização já superior a 75% das matrículas<sup>54</sup>.

Mesmo se comparados aos do Chile, que iniciou as reformas neoliberais anteriormente e de forma mais agressiva, os índices brasileiros são consideravelmente maiores. A diferença aumenta em relação à situação dos países europeus, difusores do neoliberalismo, mas que apenas muito recentemente estão permitindo a instalação de instituições privadas, em números tímidos, bem abaixo dos 10%. Mesmo países que mantêm um sistema majoritariamente privado, como o Japão e a Coreia, têm índices bem menores se comparados aos brasileiros.

Outro país analisado no documento é os Estados Unidos que, apesar de tomado como paradigma da liberalização, oferece mais de 70% de sua Educação Superior em instituições públicas<sup>55</sup>, e investem quase 5% de seu PIB em educação pública, índice que, acrescido dos gastos privados, chega a mais de 7%, mostrando uma tendência crescente, na década que terminou em 2005.

*O Brasil, com seu sistema ainda em desenvolvimento, precisaria (...) investir cerca de 10% de seu PIB para, minimamente, recuperar os atrasos quantitativos e, principalmente qualitativos, de sua Educação e não os aproximadamente 4%, ou menos, que vem despendendo. (...) Em relação ao seu PIB, os recursos destinados à Educação Superior pelo Brasil, são ainda mais diminutos. Toda Educação Superior brasileira (que engloba, não apenas o ensino, mas, também, atividades de pesquisa, atividades culturais - oferecidas muitas vezes como extensão, serviços de saúde, em seus hospitais-escola etc.) recebe apenas 0,8% do PIB brasileiro, na forma de investimento público. (ANDES, 2009, p.4)*

O documento discorre sobre a participação da educação no PIB de diversos países, em porcentagens bem maiores que as brasileiras - países escandinavos investem 1,7% de seus PIBs apenas em Ensino Superior, pois a atividade de pesquisa é contabilizada à parte; Coreia, 2,4% e os EUA, 2,9%, Israel 1,9%, ambos em volumes crescentes nos últimos anos.

Tais dados indicam um aumento substancial dos recursos públicos destinados à educação superior e, também, a manutenção de um projeto nacional para o setor, confirmando a defesa de Chomsky, de que o neoliberalismo é um forte instrumento de dominação do “norte” sobre o “sul” ou, como afirma Del

---

54 Dados de 2007, Sinopse Estatística do INEP.

55 Não se descarta aqui especificidade desse país, que freqüentemente cobra taxas por este ensino porém, também mantém políticas de redução das mesmas considerando as condições sócio-econômicas e primam pela manutenção dos estudantes nas instituições.

Pino (2001, p. 72), “A ideologia do livre-mercado tem, portanto, dois lados: proteção estatal e “auxílio” público para os ricos e o rigor de mercado para os pobres”.

Ao contrário de um projeto de Estado, o Brasil tem impulsionado a expansão mercantil da educação, que galgou novo patamar, já que várias empresas educacionais estão abrindo seus capitais, transformando-se em sociedades anônimas e vendendo suas ações na bolsa de valores. Por informações divulgadas pela imprensa, a ANDES estimava em cerca de 250 mil o número de estudantes em cursos de graduação matriculados em empresas educacionais com ações na bolsa, em 2009. Outro fenômeno crescente é a compra das instituições educacionais privadas brasileiras por grupos econômicos, em especial estadunidenses.

Esses fatos ilustram a dimensão mercantil que tomou a educação superior, fomentada pela insuficiência do setor público nos direitos sociais, agora propagada como “bem”, combinada com incentivos aos investimentos. E, no caso dos cursos de administração e ciências contábeis, há uma relação estreita entre a expansão destes e as demandas mercadológicas. Diante da expectativa de ascensão social dos alunos, no contexto das instituições particulares de ensino, os docentes buscam qualificar suas práticas, inclusive como estratégia de permanência nas instituições de ensino superior.

## **2. A educação superior brasileira: que contornos para a educação superior?**

A expansão da mercantilização da educação superior brasileira foi impulsionada pelo 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). No campo da educação superior, a regulamentação desta perspectiva ocorre na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996.

A lei referenda a criação de duas figuras jurídicas díspares neste setor: as universidades e os centros universitários. As primeiras mantêm relação com o modelo defendido pela sociedade brasileira na década de 80, através da mobilização popular advinda da redemocratização, que em 1988 aprova na Constituição Brasileira o artigo 207, segundo o qual “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mazzilli (2009, p. 34) destaca que:

*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.*

Mantida por lei uma universidade autônoma, coube a setores do Estado e das elites a defesa de figuras jurídicas paralelas, que atualmente são as maiores “fornecedoras” 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, pela extensão, ofertando exclusivamente o ensino. A expansão dessas instituições expressa o ajuste neoliberal ao “serviço” educação. O Estado nesse cenário assume majoritariamente a função de ‘regulador’ do mercado, através de credenciamento e avaliação – e recentemente 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.

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>56</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<sup>57</sup>. Trata-se de cenário de inúmeras transformações, que afeta a educação superior de forma global.

### **Os professores e o ensino-mercadoria: experiências, saberes e práticas constituindo a busca por qualidade**

---

<sup>56</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 infra-estrutura, 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.

<sup>57</sup> Uma avaliação mais pormenorizada da reforma universitária pode ser encontrada no documento “Reforma Universitária: quais os interesses envolvidos?” , e também em Jose Rodrigues(2007), “Fracções Buguesas em Disputa e a Educação Superior no Governo Lula”.



A reflexão inicial do artigo buscou construir um panorama da educação superior brasileira no último período, no qual fica evidente o fortalecimento da lógica privatista da educação superior mediante reconfiguração das políticas educacionais no contexto neoliberal de reforma do Estado. Como conseqüências dessas reformas, intensificaram-se os processos de diversificação e diferenciação institucional, com expansão das matrículas no ensino privado e fortalecimento da concepção de ensino-mercadoria, fragmentação da tríade ensino-pesquisa-extensão, fragilizando dessa forma as possibilidades do compromisso com a produção de novos saberes e a transformação da sociedade.

É nessa conjuntura que a questão que orienta esse artigo adquire relevância. Diante da expansão do ensino-mercadoria e esvaziamento de sentido da educação superior indagamos: como estão os docentes do ensino superior, sujeitos centrais implicados nesta reforma? E, para construir algumas possibilidades de reflexão, será indagado que identidade e autonomia são possíveis aos professores universitários, atentando aos espaços delimitados na pesquisa (cursos de ciências contábeis e administração) em tempos/espaços dominados pelo ideário neoliberal.

Para entender como alguns professores estão construindo suas práticas de modo a atender as necessidades dos estudantes (em tempos de massificação da educação superior), nesses cursos com grande oferta e demanda, distribuímos a sessenta alunos que concluíam os cursos pesquisados em dois centros universitários (duas turmas). Os questionários buscavam identificar os “bons professores” na perspectiva dos estudantes, que qualificavam as práticas desses sujeitos.

Além disso, fizemos uma caracterização dos professores, através de questionário, no qual perguntamos idade, tempo de profissão, sexo, tempo de docência, experiência profissional, formação pedagógica. Dos dezenove professores que responderam o questionário, 14 eram homens e 5 mulheres, 4 tinham de 30 a 40 anos de idade, 05 de 40 a 50 anos, e 10 docentes tinham mais de 50 anos. Cinco dos professores tinham até 05 anos de experiência nas universidades, cinco tinham até 10 anos de experiência, e 09 tinham mais de uma década de experiência. Somente dois tinham pós-graduação em educação. Quanto aos conhecimentos utilizados em aula, 18 deles recorriam à experiência técnica profissional anterior, e todos afirmaram ter essa experiência anteriormente à aula – doze professores citaram questionamentos dos alunos quanto à experiência dos professores no mercado. Dez dos professores afirmaram que os conhecimentos pedagógicos facilitam o trabalho nas aulas. E, ainda, doze professores apontaram a necessidade de formação continuada em educação, para qualificar o trabalho no ensino superior.

Houve reconhecimento da necessidade de conhecimento pedagógico por parte de um número significativo de professores, o que contrasta com a rara existência desse tipo de acompanhamento institucional – mesmo com sua necessidade, por parte dos professores.

Analisando os quinze questionários que nos foram devolvidos, buscamos articular os dados com contribuições de autores das ciências da educação, que pesquisando as reformas educacionais têm atentado à centralidade dos educadores na execução das reformas, e às práticas produzidas nesse contexto. Nove dos questionários foi respondido por mulheres, maioria nos cursos pesquisados. 14 alunos tinham de 20 a 30 anos de idade. Eles citaram os melhores professores, emergindo diferentes nomes, e a justificativa da escolha envolveu, quase que por unanimidade, domínio do conhecimento técnico aliado a explicações detalhadas, boa “didática”, clareza, atenção, interatividade com a classe, articulação com exemplos práticos. Percebe-se uma clara alusão a questões pedagógicas.

Além disso, 14 dos discentes relataram a alusão de experiências técnicas anteriores dos professores, como elementos que enriquecem as aulas dos professores citados.

Outra pergunta do questionário refere-se a sugestões para os docentes tornarem as aulas mais produtivas. Os alunos citaram a necessidade de evitar aulas excessivamente teóricas, e emergiram demandas bastante evidentes, como a necessidade de apoio em informática, interação, paciência, além de uma visão bastante instrumental, como a necessidade de “revisão antes das provas”.

Esses dados parecem articular-se a essa conjuntura de expansão do ensino superior, em que muitos jovens tiveram acesso a educação superior, porém é notável a dificuldade de uma parcela significativa em acompanhar os conteúdos, devido à qualidade da escolarização anterior. Valorizando provas e a prática, em consonância com a cultura imediatista hegemônica, os alunos querem do professor “revisão” para a prova, casos atuais, evitar aulas excessivamente teóricas.

Buscamos entender as respostas a partir da contribuição dos autores que analisam a educação superior e a formação de professores em diversos níveis, e identificamos validas avaliações desses autores que apontam como a massificação da educação altera o estatuto profissional e as características dos sujeitos da educação, também no ensino superior.

Trazendo para a educação superior as contribuições da educação e da própria pedagogia, conforme aponta Cunha (2010), que argumenta sobre a relevância da contribuição das ciências da educação no debate sobre a docência na universidade.

Como a universidade é estrutura de poder em nossa sociedade, as decisões sobre a docência passam por discussões corporativas dos campos científicos ali representados, tornando as reflexões pedagógicas bastante instrumentais no âmbito das universidades. Articulada a outros fatores, como a ausência da formação em educação na trajetória dos docentes do ensino superior e a histórica identificação do campo epistemológico da pedagogia com a docência da educação infantil e séries iniciais da escola básica, há um distanciamento histórico entre as ciências da educação e a educação superior. Conforme aponta Cunha (2010, p. 294):

*O panorama de fragilidade conceitual da pedagogia universitária e as tramas culturais que marcam a universidade como instituição, nas relações de poder entre a macroestrutura e os campos científicos, são responsáveis pelos vácuos de formação para o professor universitário.*

É no contexto de fragilização desse “olhar científico” ao professor universitário como sujeito da educação – o que não significa ignorar a crescente contribuição nesse campo – que entendemos as respostas dos professores que, divididos quanto à necessidade de formação pedagógica, pouco puderam identificar sobre suas contribuições.

Pressupõe-se que o estreitamento dessa relação contribui para analisar a situação complexa da docência no ensino superior e, portanto, pode contribuir para instrumentalizar os docentes diante da tarefa de ensinar, em tempos atuais. A incipiente pedagogia universitária vem constituindo-se como área importante nesse sentido, indicando caminhos como o da “inovação pedagógica”, identificando práticas e espaços que podem contribuir à tarefa dos docentes, e apontando tal tarefa como necessidade institucional e coletiva.

Contextualizando o cenário dessa tarefa, recorreremos à Charlot (2005) que, refletindo sobre as inúmeras mudanças no campo da educação, busca parte justamente do que percebe como os “universais” da “situação de ensino”, sendo esta entendida como o trabalho de um professor no contexto de uma instituição, que paga seu salário e o dos colegas com os quais convive, fornecendo-lhe um currículo, a ser trabalhado com os alunos. O contexto em que o autor analisa esses universais (2005, p. 79) é o da já discutida massificação da educação:

*É bastante arriscado falar do professor nas sociedades atuais (...). Entretanto, parece-me que existe um movimento de base, na escala do longo tempo da história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. Essa abertura pode ocorrer em níveis diversos: é uma generalização do ensino fundamental nos países mais pobres (na África, por exemplo), uma generalização do ensino médio e uma abertura do ensino superior nos países mais ricos (como na França), uma combinação de todos esses fenômenos nos países ditos emergentes (no Brasil, por exemplo). Porém, em todos os casos há um movimento para o que as organizações internacionais chamam de educação para todos. É esse o movimento que as distintas reformas do ensino buscam acompanhar e é, portanto, a respeito dele que se deve pensar para compreender a profissão de educador em tempos de reformas.*

Para o autor, essa “abertura” está relacionada a dois outros fenômenos: um estreitamento entre o nível de escolarização e de inserção profissional e, também, a insistência da imposição por parte dos poderes públicos e dos pais do sucesso escolar. A contradição apontada por Charlot é justamente a de

que os três fenômenos são incompatíveis: essa massificação do ensino, com o sucesso dos alunos, implicaria em garantia de sucesso profissional.

Novamente, Charlot traz o professor ao centro do problema: as sociedades atuais instalam um modelo socioescolar contraditório, trazendo ao professor novos tipos de aluno, que o professor tem de garantir que sejam bem sucedidos, garantia inexistente na sociedade atual. Daí que, para Charlot (2005, p. 80), “em nossa sociedade, a escola e, portanto, o professor são o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades”.

A partir de tais universais ele recupera a especificidade da educação, que como prática complexa executada por sujeitos com uma trajetória e trabalho singular – os professores, carregada de contradições que possibilitam aos sujeitos da educação determinada autonomia e sentido.

A educação é tarefa essencial à humanização de qualquer sociedade, e Charlot (2005) afirma que há dimensões do ensinar que permanecem em aberto e devem ser retomadas quando se discute educação, um triplo processo que ao mesmo tempo humaniza, socializa e singulariza.

Contreras (2002) aponta em nossa sociedade ao menos dois desafios centrais à educação, que dialogam com os apresentados anteriormente: o da sociedade da informação e sociedade do conhecimento (este envolvendo o trabalho docente), e o da sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho. A tarefa da universidade seria a de trabalhar as informações na perspectiva de conhecimento, tendo como sujeito dessa tarefa o professor.

No caso de uma sociedade capitalista neoliberal, na qual “humanidade” não é legado de todos os seres humanos, o que está em xeque é a própria instituição escolar, sua relevância para a integração plena dos estudantes na dinâmica social, conforme aponta o Charlot (2005, p. 83):

*Na escala histórica, porém, é um outro fenômeno que merece atenção: os alunos não vão mais à escola para aprender, mas para “ter um bom emprego no futuro”. É este o fenômeno fundamental, verificado em vários países, por outro lado, muito diferentes (...), fenômeno que resulta diretamente no novo modelo socioescolar analisado anteriormente.*

Diante disso, outro universal da situação de ensino é ignorado, sendo propagada, especialmente em instituições privadas, a idéia de que caso o aluno não passe a “culpa” é do professor. Para Charlot (2005, p. 84), ocorre que o fato de um número crescente de alunos, especialmente das camadas populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da de aquisição de saber: a idéia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno deixou de ter importância para várias instituições.

Tais problemáticas permeiam também o ensino superior, em especial as IES particulares, onde de fato há pagamento e “consumo” do serviço educação, através da figura imediata dos professores, submetidos a todo tipo de julgamento e controle.

No caso do ensino superior, tal controle é perceptível desde o refinamento das políticas de standardização, ranqueamento e avaliação do ensino, que afetam a organização interna das IES e o trabalho docente, culminando no estrangulamento da autonomia dos professores. Lemos (2010, p. 34-35) analisa as transformações dos papéis dos diversos organismos ligados à educação superior no Brasil e seus impactos no trabalho docente e afirma que:

*Uma das conseqüências dessa superestrutura de controle é a perda progressiva da autonomia docente sobre o seu objeto de trabalho, sobre o fazer acadêmico. A entrada (ENEM) e saída (ENADE) dos alunos da graduação são avaliadas por instâncias extrínsecas à Universidade. As diretrizes curriculares também são definidas externamente. Os programas de pós-graduação obedecem a uma avaliação de desempenho que os classifica de acordo com o mérito, segundo*

*critérios extrínsecos. Os próprios pesquisadores também são classificados de acordo com a sua produtividade científica, medida a partir de critérios definidos*

*extrinsecamente. E, acima de tudo, foi criado o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Assim, a autonomia relativa do docente vai se restringindo cada vez mais e, até, se transformando numa ‘ilusão de autonomia’.*

Nas IES particulares, fortalece-se um cenário no qual a preocupação central é o de desempenho dos alunos e cursos nas avaliações, sendo esse o organizador do trabalho docente. Nesse quadro, percebe-se a dificuldade de tomar a autonomia dos professores para além do *slogan* inevitável. Para Contreras (2002, p. 33), pensar a autonomia dos professores implica aboradar inclusive os aspectos relacionados à idéia do professor como profissional e à retórica do profissionalismo no ensino.

A precarização das condições de trabalho é explicitada em recorrentes documentos do ANDES, vide temática da revista da entidade, em janeiro de 2010, com inúmeros artigos articulados em torno do tema “Reforma Universitária e Trabalho Docente”. O documento de 2009 desta entidade relata que, pela legislação atual, uma instituição pode credenciar-se como universidade com, no mínimo, um terço dos docentes com títulos de “mestre ou doutor”. Pode-se conceber uma universidade sem um único doutor, o que evidentemente tem impactos sobre a valoração da pesquisa na instituição. Outro elemento destacado é a exigência legal de, no mínimo, um terço dos docentes contratados em *tempo*

*integral*, com contrato de 40 horas semanais, sendo admitidas até 20 horas de atividades em sala de aula.

*Os docentes vêm sendo submetidos a condições indignas de trabalho: instabilidade resultante de renovações contratuais semestrais “por hora-aula”, ou seja, a atuação majoritária se dá como “horistas” (sobretudo nas IES privadas) e na dependência de atribuição de carga didática conforme os interesses dos empregadores. Tal situação é agravada por relações pouco saudáveis no trabalho, devido à criação de ambientes instáveis e competitivos e, ademais, no âmbito mais amplo, pela busca desenfreada de criação de novas IES (tanto públicas como privadas) e novos cursos, em geral vazios na essência. Esses novos cursos, não raro embalados por marketing bem elaborado, criam a ilusão da democratização do ensino superior.*

Segundo a ANDES (2009, p. 7), nas instituições privadas, usualmente, os docentes de regime integral trabalham 20 horas em sala de aula, sendo as horas restantes consumidas em atividades administrativas, à revelia dos trabalhos de pesquisa e extensão, e também da formação integral dos estudantes. Aos professores que questionam ou se organizam diante das precárias condições de trabalho, restariam a demissão e inclusão nas “listas negras”, que dificultam sua contratação por outras instituições de ensino.

### **Considerações parciais**

O objetivo do artigo foi entender as práticas, saberes e experiências a que recorrem os docentes do ensino superior dos cursos de administração e ciências contábeis, e que caracterizam-nos como bons professores na ótica dos discentes dos cursos analisados. Conforme já apontado, os alunos valorizam o domínio dos saberes técnicos, saberes da prática e experienciais, aqueles citados por Tardif como saberes constituídos na história de vida e trabalho a que recorrem os professores.

Os discentes valorizam a maneira como os professores apresentam o conteúdo, se estão articulados à realidade profissional, e à disposição para “explicar”, tirar dúvidas, revisar, inclusive “antes da prova”, e a interagir com os alunos. Aparecem nessa valoração as demandas em relação ao processo de aprendizagem, e ao domínio (talvez instrumental) dos conteúdos, para passar nas provas. Mas, de certa forma, há uma valorização da interação, da relação professor-aluno, e do papel mediador do docente.

Esse docente é valorizado, assim como seus saberes pedagógicos. Entretanto, percebe-se que já há uma demanda pela formação pedagógica no ensino superior, um reconhecimento dos saberes pedagógicos, porém não é unanimidade entre os docentes, nem é prática institucional nos cursos pesquisados.

No contexto de expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente, há pouco espaço para reflexões sobre a intencionalidade da educação superior, poucos espaços de reflexão coletiva e construção a longo prazo, além da não valorização/socialização de práticas diferenciadas dos professores. As aulas são tratadas como responsabilidade individual, e o recurso usado pelos professores é o da experiência e saber técnico.

Essa ausência da intencionalidade, da pesquisa, e a valorização do conhecimento em detrimento da construção dele, na pesquisa, articula-se a um panorama da educação marcado por inúmeras reformas, na qual dissemina-se a visão neoliberal que retira a educação do campo dos direitos e a coloca no de “bens”, tornando-a serviço fornecido por agentes diversificados, e regulado pelo Estado.

Modificam-se as instituições e também, as exigências diante do trabalho docente e da própria universidade, no que Charlot chama de modelo socioescolar contraditório, no qual afirma-se a igualdade de acesso, porém não há sucesso generalizado dos alunos, já que este atualmente está associado ao sucesso no mundo do trabalho, ao qual a educação passa a ter vinculação estreita, em detrimento de seu estatuto de espaço de socialização do conhecimento.

Conforme Cunha (2006), ao contrário do modelo vigente, é um universal da educação ser um espaço de socialização, individualização e humanização. É diante dessa contradição que se encontram os docentes do ensino superior, que percebem a tripla função da educação, mas encontram-se em um modelo marcado por regulação e privatização, que fortalece a concepção de educação mercadoria que fragiliza – porém não anula - nos termos de Charlot, o “valor de uso” da educação para a humanidade.

*Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora. Em segundo lugar, os professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos. (CONTRERAS, 2002, p. 39)*

Tal análise é compatível com o panorama da universidade brasileira em tempos neoliberais, e à realidade pesquisada nos cursos de contabilidade e administração. Com a expansão do ensino superior, constituem-se como professores novos sujeitos, em meio ao esvaziamento do próprio sentido da universidade, muitas vezes alterando a base social, atingindo professores universitários vindos de diferentes camadas sociais, e por vezes inferiores

Como atividade “carregada de tensões”, nos termos de Charlot, aos professores é impossível que sejam tiradas todas as funções intelectuais. Daí que Pimenta e Almeida (2011) apontam a possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção no trabalho por parte dos

professores, mas também a possibilidade de que os investimentos no controle técnico e ideológico do trabalho docente sejam exitosos.

Trata-se de um embate histórico, cujos contornos buscamos explicitar em tempos de expansão da educação superior e de “reforma universitária”. Acreditamos que, justamente nesse contexto, vale ressaltar que a educação tem a dizer às universidades, dentre outras coisas, que os professores são sujeitos de seu trabalho e do sentido da docência, que ainda e “universalmente” é espaço de humanização e socialização de conhecimento, antes de ser nicho de mercado ou “bem” abstrato.

## Referências

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.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; Alves, Leonir Passate (orgs) (2003). *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de trabalho em Aula*. Joinville,SC: UNIVILLE.

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

CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o Saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

CONTRERAS, José (2002). *Autonomia de professores..* São Paulo: Cortez.

CUNHA, Maria Isabel (org.) (2010). *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES: CNPQ.

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

DEL PINO, Mauro. Política Educacional, Emprego e Exclusão Social (2011). IN GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.): *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (PP. 70- 89). São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.

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.



GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) (2001): *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (PP. 90- 105). São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.

MAZZILLI, Sueli (2009). *Orientações de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES.

PIMENTA , Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs) (2011): *Pedagogia Universitária: Caminhos para a Formação de Professores*. São Paulo: Cortez.

## 6.122.

### **Título:**

**Os saberes docentes necessários a um educador matemático: o que pensam os professores-formadores numa perspectiva de formação inicial?**

### **Autor/a (es/as):**

Silva, Marcos Guilherme Moura [Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática]

### **Resumo:**

Retratar saberes que subsidiam práticas docentes eficientes no contexto social atual se torna uma questão relevante de ser debatida, tendo em vista que residimos em uma conjuntura de mão dupla. De um lado somos confrontados com os adventos tecnológicos, com as facilidades em se obter informações, com um público estudantil de aspectos cognitivos diferenciados e condizentes com essa nova sociedade. Em contrapartida, as formações iniciais de professores (Gonçalves (2006), Gonçalves & Gonçalves (1998), Fiorentini (2005), Pimenta (2005)) de maneira geral pouco centram esforços para constituir um profissional que intervenha a partir de seus saberes (Tardif (2002), Gauthier (1998), Fiorentini, Nacarato & Pinto (1999), Pimenta (2005), Freire (2000), García (1992), Shulman (1986), Perrenoud (2000), Braslavsky (1999), Masetto (1998), Zabalza (2006) e Morin (2000)), de maneira diferenciada nessa sociedade e nas mazelas de uma escola que caminha a passos lentos rumo a excelência, e que ainda privilegiam um “saber fazer” situado na tradição pedagógica (ARAGÃO & SCHNETZLER, 2000). Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar quais os saberes docentes que subsidiam uma futura prática eficiente em alunos de graduação em Matemática, sob a perspectiva de seus professores formadores, tendo em vista o papel de destaque ocupado pelos mesmos. Para tanto, trilhou-se os caminhos de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1996), com dados constituídos a partir de entrevista com questões semi-estruturadas confrontadas a seis