



CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DO ENSINO MINISTRADO NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESA, CIÊNCIA CONTÁBEIS E DIREITO NO BRASIL.

Silvana Malusá Baraúna – UFU; Gilberto José Miranda; Roberto Bernardino Jr.; Gilma Maria Rios; Guilherme Saramago de Oliveira; Helena C. Guimarães Queiroz Simões; Jociene Carla Bianchini; Marluclena Pinheiro da Silva; Ana Cecília Jorge de Souza; Márcia Elaine Catarin Vignoto; Walteno Martins; Patrícia Cardoso Rocha; Tatiana Barbosa Pereira
Apoio: CNPq – Processo nº: 473.541/2010-6

Introdução

Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Masetto (1998) traz a discussão para a necessidade de se perceber as transformações que a contemporaneidade exige na formação dos profissionais docentes do ensino superior. Ao discutir o papel do aluno no processo de ensino em cursos superiores e evidenciar que ele nunca estava no centro do processo, o autor corrobora com a concepção de que o professor era tido como o transmissor do conhecimento, sendo sua competência jamais questionada. Como contraponto, o autor coloca a aprendizagem dos alunos como objetivo central dos cursos de graduação, o que implica em questionar o que os alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea, chamando a atenção para que se perceba a docência como profissão e não como uma atividade amadora exercida por outros profissionais. O autor alerta que, nesse contexto de constantes mudanças, são poucos os professores que se perguntam: “O que devo ensinar a meus alunos? Ou, o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea?” (p.12). Acrescentam-se aqui outras questões: Como posso facilitar a aprendizagem de meus alunos? Ou, como posso fazer para que meus alunos construam devidamente o conhecimento e o façam de tal forma que passem a aprender continuamente?

Esta investigação, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob processo de nº 473.541/2010-6, tem como propósitos, identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de

regulação dos cursos de graduação, nas áreas de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, foram eleitas seis Instituições de Ensino Superior (IES), todas do Estado de Minas Gerais, região Centro-Oeste do Brasil: 1 – Escola Superior de Administração e Marketing (Esamc/Campus Uberlândia); 2 – Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP/João Pinheiro); 3 – Fundação Carmelitana Mario Palmério (Fucamp/Monte Carmelo); 4 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Campus Frutal); 5 – Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Campus Uberlândia); 6 – Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac/Campus Araguari), tendo como sujeitos, os docentes atuantes nos cursos em estudo.

1- A Pedagogia Universitária e os saberes docentes

Nos últimos tempos, tem-se consolidado a ideia de que a formação acadêmica não se pode restringir à transmissão do conhecimento pronto e acabado, mas despertá-la para a construção de novos conhecimentos. Dar ênfase a uma “educação problematizadora”, por meio da qual a relação pedagógica entre educando e educador conduz, segundo Paulo Freire (2011), a uma consciência crítica, onde se anseia aprofundar na análise de problemas. Não se satisfazendo com as aparências, substituindo as situações ou explicações mágicas por princípios de causalidade, indaga e investiga.

Nosso texto, com o objetivo de discutir sobre a Pedagogia Universitária, focalizando como ela mobiliza os saberes e como os professores os arregimentam para lidar com as configurações que trabalham e com os saberes que ensinam, levantamos os seguintes questionamentos: O que é, de fato, Pedagogia Universitária? Quais as concepções existentes de Pedagogia Universitária? O que ela difere, de fato, da chamada pedagogia? Essas questões enriquecem as reflexões de vários filósofos e dão origem a dimensões tendenciosas? Ao responder a essas indagações, teremos condições de vislumbrar a complexidade do conhecimento na atualidade e sua relação com a produção de informação.

Consideramos importante principiar discorrendo sobre a origem do termo pedagogia, antes de adentrarmos nas questões acima levantadas. É necessário termos em vista que a palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga, *paidós*/criança e *agogé*/condução. Desde modo, na Grécia, os "pedagogos" eram os escravos que conduziam as crianças à escola. Aí, é o local em que iniciam as primeiras reflexões acerca da ação pedagógica que vão influenciar, por séculos, a educação e a cultura ocidental.

No percurso da história ocidental, a pedagogia fundamentou-se como analogia da educação cujo valor é indiscutível na orientação da prática educativa. Considera-se que sua composição teórica apresenta-se assinalada por elevados níveis de enredamento e incerteza, quando compreendida como ciência da prática. É fundamental salientar que o conceito expandido de pedagogia, como palco do conhecimento sobre e na educação, embora concebido a partir da educação escolar, apresenta-se com probabilidade de facilitar não apenas a interpretação e intercessão dos processos educativos que ocorrem na escola, mas também daqueles que ocorrem em ambiente não escolares.

Todavia, a prática educativa é um fato social cuja origem está ligada à da própria humanidade. A compreensão do fenômeno educativo e sua intervenção intencional fizeram surgir um saber específico que modernamente associa-se ao termo pedagogia. Assim, da indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização erigiu o saber pedagógico ao nível científico. Com esse caráter, o pedagogo passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, por isso, científica do processo educativo.

Devido a nossa familiaridade com o cotidiano do ensino superior, compreendemos que não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores. Entendemos que os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal. A esse respeito, citamos Tardif (2000) que destaca e explicita que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

Para Cunha (2007: 14), isso se dá porque “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo”. Como a concepção de formação do professor não é neutra, aí está incluída a do professor universitário, é imprescindível analisá-la numa expectativa que se afaste da percepção puramente técnica. Gauthier (1998) ressalta com propriedade, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo” (p.24).

Nessa perspectiva, é importante fazer uma reflexão mais severa da percepção do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se formou, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Como exemplo, podemos citar médicos, advogados, dentistas, contabilistas, administradores, nutricionistas, fisioterapeutas, etc. O ponto de partida era/é quem sabe fazer sabe ensinar foi/é sustentáculo à lógica para atrair docentes que saíram do bacharelado e não das licenciaturas.

De acordo com Lucarelli (2007), Pedagogia Universitária “é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (p.36). Desse modo, podemos apreender que há uma inter-relação entre a fala acima mencionada, que se materializa numa prática social objetiva e facilmente identificável.

Conseqüentemente, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que formação do professor demanda esforços exclusivamente na abrangência científica do docente, consolidada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Assim, ocorrem embates entre professores e alunos; o aluno diz que não está aprendendo e o professor revida dizendo que está na universidade para fazer pesquisa.

As observações decorrentes das leituras sobre o tema permitiram-nos também recolher informações importantes para a construção de um conhecimento sobre o significado e as possibilidades de uma Pedagogia Universitária. Nessa direção, afirmam Leite e Ramos (2007:19) que

a “Pedagogia Universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade”.

Essa maneira de pensar coopera para romper com as práticas tradicionais, estruturas essas instaladas na cultura acadêmica dificultando a iniciativa dos docentes a alterarem sua prática clássica de ensinar e aprender. O exercício profissional da docência não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção, construção ou reconstrução.

Ultimamente, a Pedagogia Universitária desenvolve um enfoque multidimensional e a esse respeito. Em conformidade com as várias leituras, ela é entendida numa postura mais além do que as concepções de didática e envolve o docente como intelectual público, um agente da ação pedagógica e formativa que deposita nas questões sociais e políticas a proeminência de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais no ponto de vista da ética e da emancipação humanas. Englobando também o conhecimento social, saberes científicos e da academia, com saberes do cotidiano das pessoas é que se constrói, através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto,” resgatando o humano da relação educativa.

Do ponto de vista da Pedagogia Universitária, o exercício pedagógico não se restringe à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico-cultural, datado e centrado, numa inclusão dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. Ambiente, onde o docente edifica os seus saberes, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.

A partir desses escopos, reafirmamos que Pedagogia Universitária são saberes docentes plurais e heterogêneos, matrizes para o entrosamento das suas capacidades de ensinar e aprender e são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/ espaço de atuação do professor. Incluem os saberes experienciais e os acadêmicos, os saberes profissionais e curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização na prática docente universitária.

2 A pesquisa

Este trabalho está sendo realizado por docentes, pesquisadores da linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, alunos e ex-alunos, dos cursos de mestrado e doutorado em Educação e alunos do curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU/Brasil. O projeto centra-se na investigação interpretativa de concepções de Pedagogia Universitária, procurando uma compreensão dos seus modos de existência, através de documentos de regulação, dos cursos e IES, em estudo, e nas perspectivas de seus docentes.

Como locais para a realização desta pesquisa, foram eleitas seis IES, todas na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, sendo elas:

IES	Campus ou Cidade
1 Esamc – Escola Superior de Administração e Marketing	Campus Uberlândia
2 FCJP – Faculdade Cidade de João Pinheiro	João Pinheiro
3 Fucamp – Fundação Carmelitana Mario Palmério	Monte Carmelo
4 UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Campus Frutal
5 UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Campus Uberlândia
6 Unipac – Universidade Presidente Antônio Carlos	Campus Araguari

Os sujeitos participantes deste trabalho são 103 docentes universitários atuantes em sala de aula, com formação específica frente aos cursos trabalhados: Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito.

Cursos	IES
1 Administração de Empresa	Esamc, FCJP, Fucamp, UEMG, UFU, Unipac
2 Ciências Contábeis	UFU, Unipac
3 Direito	Esamc, UEMG, UFU, Unipac

De acordo com o Censo Nacional da Educação Superior (2009), o curso de Administração é o que oferta o maior número de vagas no ensino superior brasileiro, mais de 1.100.000 vagas, correspondendo a 19% do total delas no ensino superior. Em segundo lugar está o curso de Direito com 11% das vagas do ensino superior. O curso de Ciências Contábeis é o sexto, apresentando 4% das referidas vagas. Juntos, esses três cursos são responsáveis por mais de 1/3 das vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil.

Para a análise dos dados coletados neste estudo, as abordagens eleitas são a quantitativa e qualitativa, por acreditarmos que ela permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na prática docente no ensino superior.

No que se refere ao instrumento utilizado para desenvolver essa investigação, de forma interdisciplinar, estão sendo utilizadas fontes bibliográficas das áreas específicas dos diferentes saberes, bem como documentos oficiais das instituições em estudo, frente à criação dos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. As visões de Pedagogia Universitária, presentes nesses documentos de regulação, estão sendo contrapostas frente às perspectivas dos que fazem a pedagogia, no caso desse estudo, dos docentes formados e atuantes nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, as categorias de análises utilizadas na avaliação deste trabalho, através da escala likert, são: a) competências profissionais; b) saberes docentes; c) processo ensino-aprendizagem.

3 Resultados principais – parciais

3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

A caracterização dos respondentes foi obtida a partir da primeira parte do questionário, denominada “dados gerais sobre o sujeito pesquisado”. Por meio desses dados, foi possível traçar o perfil dos sujeitos investigados. Na TAB.1 encontra-se a síntese dos dados.

TABELA 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

Variáveis	Contabilidade	Direito	Administração	Total
Sexo				
Masculino	9	33	26	68
Feminino	6	16	13	35
	15	49	39	103
Faixa etária				
21 a 30	3	7	5	15
31 a 40	4	25	16	45
41 a 50	4	14	12	30
acima de 50	4	3	6	13
	15	49	39	103
Titulação: apenas o maior título				
Especialização	9	19	9	37
Mestrado	4	19	23	46
Doutorado	1	11	4	16
Pós-Doutorado	0	0	3	3
Não respondeu	0	1	0	1
	14	50	39	103
Atuação				
Graduação	15	49	38	102
Mestrado	1	4	5	10
Doutorado	0	1	0	1
Cursos <i>Lato Sensu</i>	6	20	15	41
Não respondeu	0	1	0	1
Exerce outra atividade?				
Sim	9	40	22	71
Não	6	9	17	32
	15	49	39	103

Do total de 103 professores respondentes à pesquisa, 39 (38%) eram do curso de Administração de Empresas, 15 (15%) eram do curso de Ciências Contábeis e 49 (48%) eram do curso de Direito. Também foi observado que 40 (39%) docentes atuavam na IES pública (UFU) e 63 (61%) atuavam nas IES privadas investigadas.

Em termos de gênero, foi observado que 68 professores (66%) eram do sexo masculino e 35 (34%) do sexo feminino. Não houve diferenças significativas entre os cursos, apenas o de Ciências Contábeis apresentou um percentual de docentes femininos um pouco maior (40%), enquanto nos demais o percentual foi de 33%. De qualquer forma, nos três cursos, predomina o gênero masculino.

A maior parte dos sujeitos investigados está na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. São 45 docentes (44%). Em segundo lugar, 30 sujeitos (29%), estão os professores com idades entre 41 e 50 anos. Os professores com idades entre 21 e 30 anos e aqueles com idades superiores a 50 anos apresentaram os menores percentuais, 15% (15 docentes) e 13% (13 docentes) respectivamente.

No tocante à titulação dos sujeitos investigados foi considerado apenas o maior título. Foi

verificado que um docente (1%) possuía apenas graduação e 37 (36%) possuíam o título de especialista. O curso de Ciências Contábeis foi o que apresentou o maior percentual de especialistas (60%) e de Administração o menor percentual (23%). O título de mestrado é mantido por 46 docentes (45%), sendo que o curso de Administração apresenta o maior percentual (59%). O título de doutor é apresentado por 16 docentes (16%), sendo que o curso de Direito apresentou o maior percentual (22%). Finalmente, três professores (3%) têm também pós-doutorado, todos do curso de Administração.

Nos três cursos analisados, a instituição pública apresenta maiores níveis de titulação, seguindo a tendência nacional, conforme demonstra o Censo Nacional da Educação Superior. Aliás, na UFU, existem programas de mestrado nos cursos de Administração e Direito, o que facilita a obtenção desses títulos em sua região. Também se percebe que as instituições analisadas, em conjunto, possuem quase 2/3 (65 docentes) de professores com titulação *stricto sensu*. Se esse nível de titulação é importante para a pesquisa, o mesmo não se pode dizer em termos de ensino. Almeida e Pimenta (2009, p. 17) entendem que “a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) acaba por ter primazia em relação à formação dos estudantes”, pois:

Cada hora de esforço adicional que um professor dedica à docência provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe uma quase perfeita correlação negativa entre as horas de docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa habitualmente desanimam os professores de levarem a sério a docência. (GIBBS, 2004, pp. 16-17)

No que se refere ao nível de atuação na docência, foi constatado que além da graduação, 41 docentes (40%) atuam também em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. No entanto, apenas 11 docentes (11%) atuam em programas de mestrado e/ou doutorado. Os demais atuam exclusivamente em cursos de graduação.

Também foi questionado aos docentes se eles exercem outras atividades além da docência. Em média, 69% dos respondentes exercem outras atividades fora da academia. O curso de Direito apresentou o maior percentual, 82% dos docentes investigados desse curso têm outras atividades como advocacia, promotoria, assessorias jurídicas, magistratura, oficiais de justiça, servidores públicos, etc. Esse resultado corrobora o entendimento de muitos autores sobre o fato de que a docência é considerada como uma profissão secundária no curso de Direito (MACHADO, 2007; FURTADO, 2006, SOUZA JÚNIOR *et al*, 2004).

Em segundo lugar, apareceu o curso de Ciências Contábeis em que 60% dos docentes atuam fora da sala de aula em atividades como contadores, consultores, auditores, consultores, peritos contábeis, etc. Finalmente, no curso de Administração, 56% dos docentes têm outras atividades além da docência (produtores rurais, engenheiros, executivos, consultores, etc.). Ou seja, nessas três áreas, a docência é, em geral, a segunda profissão para a maioria dos professores.

3.2 Concepções do processo de ensino-aprendizagem

O GRAF.1 apresenta as concepções do processo de ensino-aprendizagem apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos docentes dos três cursos investigados

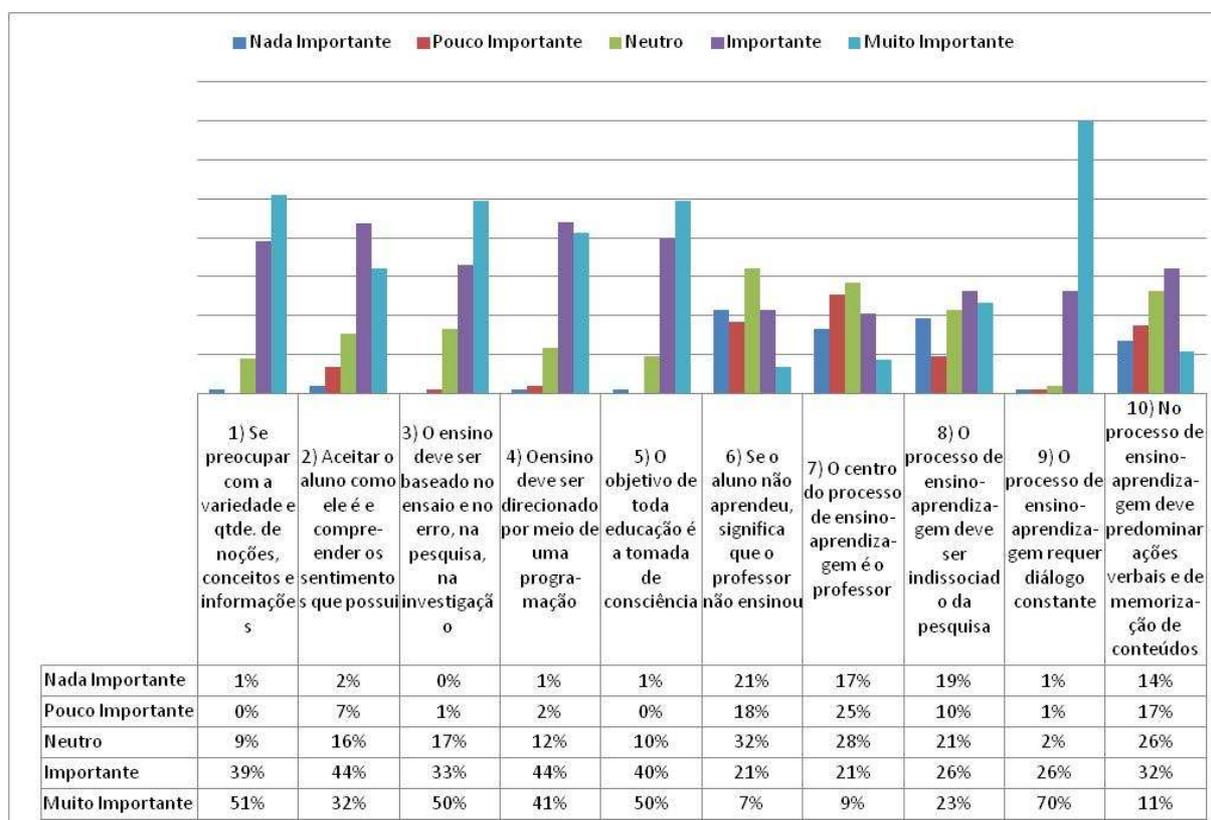


GRÁFICO 1 – Concepções do processo de ensino-aprendizagem

A abordagem tradicional, como se sabe, é marcada pela centralização do professor no processo de ensino e aprendizado (VASCONCELOS, 2003). Nesta pesquisa, foi constatado que aproximadamente 1/3 (30%) dos docentes investigados consideram que o professor deva ser o centro do processo de ensino-aprendizado (item 7), tendo assinalado as opções, “importante” ou “muito importante”. Nesta análise, os professores do curso de Direito tiveram os maiores percentuais para essas duas opções (34%). Já os cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentaram, respectivamente, 28% e 27%.

Outro atributo da abordagem tradicional é o predomínio de ações verbais e de memorização de conteúdos (item 10). Nesta opção, pode ser revelado que quase a metade dos docentes investigados ainda tem seus modos de trabalho fundados na referida abordagem, pois 43% dos docentes consideram “importante” ou “muito importante” o predomínio das técnicas verbais e de memorização de conteúdos. O curso de Administração apresentou o menor percentual (36%), enquanto o curso de Direito apresentou o maior (49%). Ou seja, as práticas de ensino conteudistas ainda são fortes.

Finalmente, a abordagem tradicional se preocupa com a quantidade de informações trabalhadas em sala de aula. Sobre esse aspecto, verifica-se que 80% dos sujeitos pesquisados

consideram “importante” ou “muito importante” que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações (item 1). Entre os professores do curso de Administração esse percentual chega a 94%, mas entre os contadores, fica em 73%. Esses resultados sinalizam o predomínio da abordagem tradicional entre os docentes dos três cursos investigados.

Também se constata que 76% dos docentes consideram “importante” ou “muito importante” aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui (item 2), conforme preconiza a abordagem humanista (MIZUKAMI, 1986). Sobre esse aspecto, os três cursos não apresentaram diferenças significativas, exceto o de Ciências Contábeis em que 20% dos docentes consideram “pouco importante” aceitar o aluno como ele é, contrariando a literatura relativa à abordagem humanista que recomenda a consideração de aspectos como as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado.

De acordo com o GRAF.1 (item 3), 83% dos docentes pesquisados consideram que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa e na investigação. Entre os docentes do curso de Direito, esse percentual chega a 90%, o curso de Administração permanece na média (82%), mas, no curso de Ciências Contábeis, o percentual de docentes que concorda com essa abordagem é de apenas 60%, revelando a ênfase tecnicista ainda existente nesse curso (LAFFIN, 2005; MIRANDA, 2010).

O GRAF.1 (item 4) também aponta que 85% dos professores questionados entendem que o ensino deve ser direcionado por meio de uma programação, ou seja, de acordo com a abordagem comportamental (MIZUKAMI, 1986). Sobre essa afirmativa, não houve diferenças significativas entre os três cursos pesquisados.

Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou (item 6). Nas palavras de Freire (1996), “não existe docência, sem discência”. Por trás dessas palavras subjaz o entendimento acerca da responsabilidade de o professor se preparar profissionalmente para o desempenho do ensino. Para Freire (1996), o professor deve se preocupar em desenvolver a “curiosidade epistemológica” nos alunos e não simplesmente “depositar” o conhecimento do objeto de estudo. Sobre esse ponto, apenas 28% dos respondentes o consideram “importante ou muito importante”. O curso de Ciências Contábeis se afasta um pouco dessa média, apresentando o percentual mais baixo ainda, apenas 14%.

A maioria absoluta dos docentes investigados (90%) entende que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência (item 5), de acordo com a abordagem sociocultural. Sendo que o curso de Ciências Contábeis apresentou o menor percentual (80%), pois 20% dos docentes dele são neutros com relação a esse tópico. Nessa direção, Freire (1986) preconiza que ensinar exige estar aberto para o diálogo. Conversar com os alunos sobre suas realidades, suas dificuldades, sobre o contexto em que estão todos inseridos, bem como estabelecer uma postura crítica frente ao que a mídia nos traz. Sobre esse aspecto houve quase consenso na pesquisa, pois 96% dos docentes consideram que o ensino requer diálogo constante (item 9). No entanto, quando se analisa a importância da pesquisa (item 8), não chega à metade dos professores pesquisados (49%) aqueles que consideram que o processo de

ensino e aprendizado deve ser indissociado da pesquisa. Interessante foi observar as divergências entre os três cursos. No curso de Direito, esse percentual chegou a 64%, no curso de Administração 46% e no curso de Ciências Contábeis apenas 13%. É importante lembrar que o curso de Ciências Contábeis é também o curso com os menores percentuais de titulação *Stricto sensu*.

3.3 Formação profissional

O GRAF.2 apresenta a avaliação das questões relacionadas à formação docente, apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos professores investigados nos três cursos objeto desse estudo.

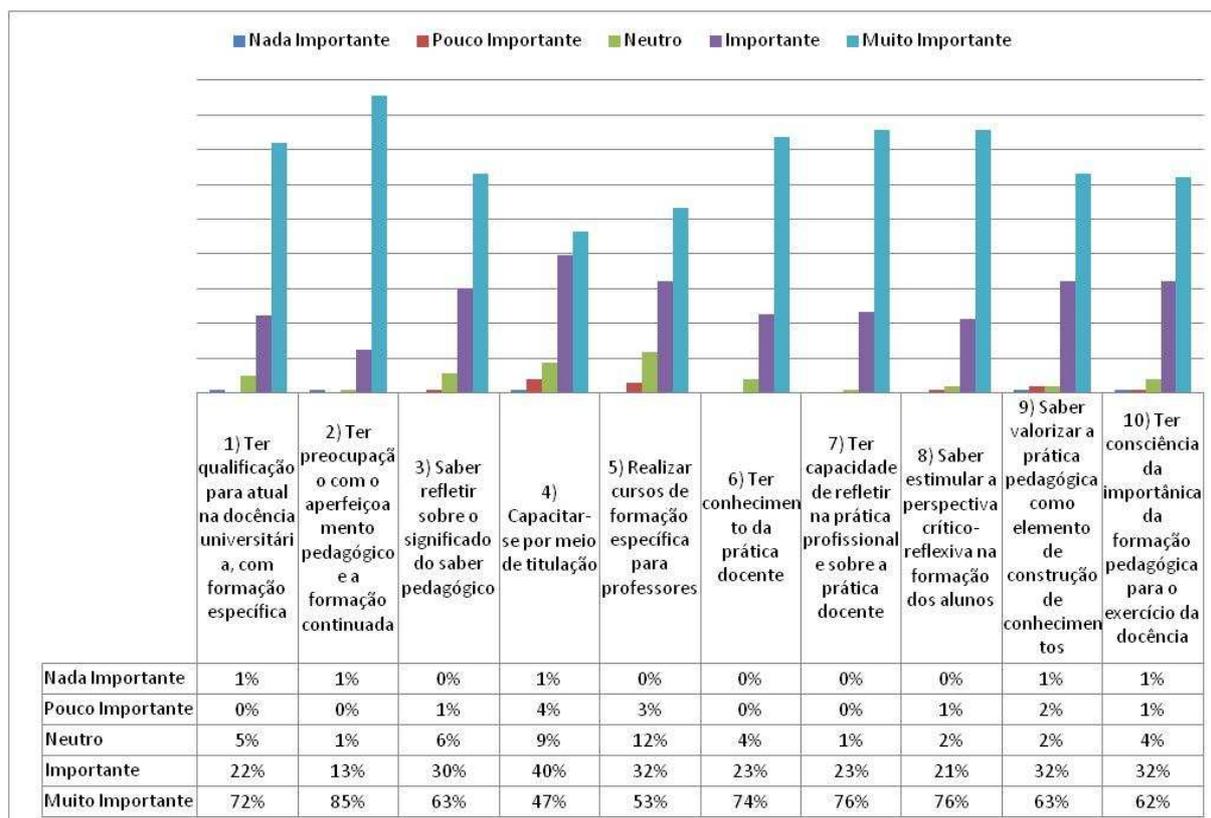


GRÁFICO 2 – Formação profissional

É praticamente senso comum o fato de que o professor deva ter domínio do conteúdo que ensina. Diversos estudos corroboram essa afirmação (MASETTO, 2000; AZZI, 2002; BALZAN, 1996). Nesta pesquisa, duas questões puderam confirmar essa assertiva. Na primeira (item 1), 94% dos docentes consideraram “importante” ou “muito importante” ter qualificação para atuar na docência universitária com formação específica (não houve diferenças significativas entre os cursos). Na segunda (item 4), 87% dos respondentes consideraram “importante” ou “muito importante” a capacitação por meio de titulação (também não houve diferenças significativas entre os cursos).

A preocupação com a formação pedagógica também parece estar ganhando espaço entre os docentes (ALARCÃO, 1998; IMBERNÓN, 2004; BEHRENS, 2000; FERNANDES, 2000). Ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada (item 2), 98% dos docentes apontaram a questão como “importante” ou “muito importante”. Quando

questionados sobre a consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência (item 10), novamente houve alto percentual de respostas (94%) às categorias “importante” e “muito importante”. A terceira questão abordava a realização de cursos de formação específica para professores (item 5). Sobre esse aspecto, 85% dos docentes consideraram “importante” ou “muito importante”, sendo que entre os professores de Direito esse percentual foi de 92%, entre os docentes de Administração (79%) e entre os professores de Contabilidade (80%).

A prática pedagógica é outro ponto importante na docência. Os saberes experienciais são discutidos por vários autores (IMBERNÓN, 2004; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2002; FERNANDES, 2000; GRILLO, 2000). Sobre a prática pedagógica também havia três questões. A primeira versava sobre o conhecimento da prática pedagógica (item 6). Para 97% dos pesquisados, tal conhecimento é “importante” ou “muito importante”. A segunda questão estava relacionada à valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos (item 9). Novamente o percentual de docentes que consideraram “importante” ou “muito importante” foi alto: 95%. A terceira pergunta era sobre a capacidade de refletir na prática profissional a prática docente (item 7). Para os docentes, essa reflexão também é relevante, pois 99% deles marcaram as opções “importante” ou “muito importante”.

Ainda sobre o processo reflexivo foram feitas duas últimas perguntas. Questionados sobre a importância de saber refletir sobre o significado do saber pedagógico (item 3), 93% dos docentes consideraram “importante” ou “muito importante”. Finalmente, 97% dos professores consideram “importante” ou “muito importante” saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos (item 8).

3.4 Saberes docentes

O GRAF. 3 apresenta a avaliação das questões relacionadas aos saberes docentes apurada segundo as alternativas escolhidas pelos docentes investigados nos três cursos objeto deste estudo.

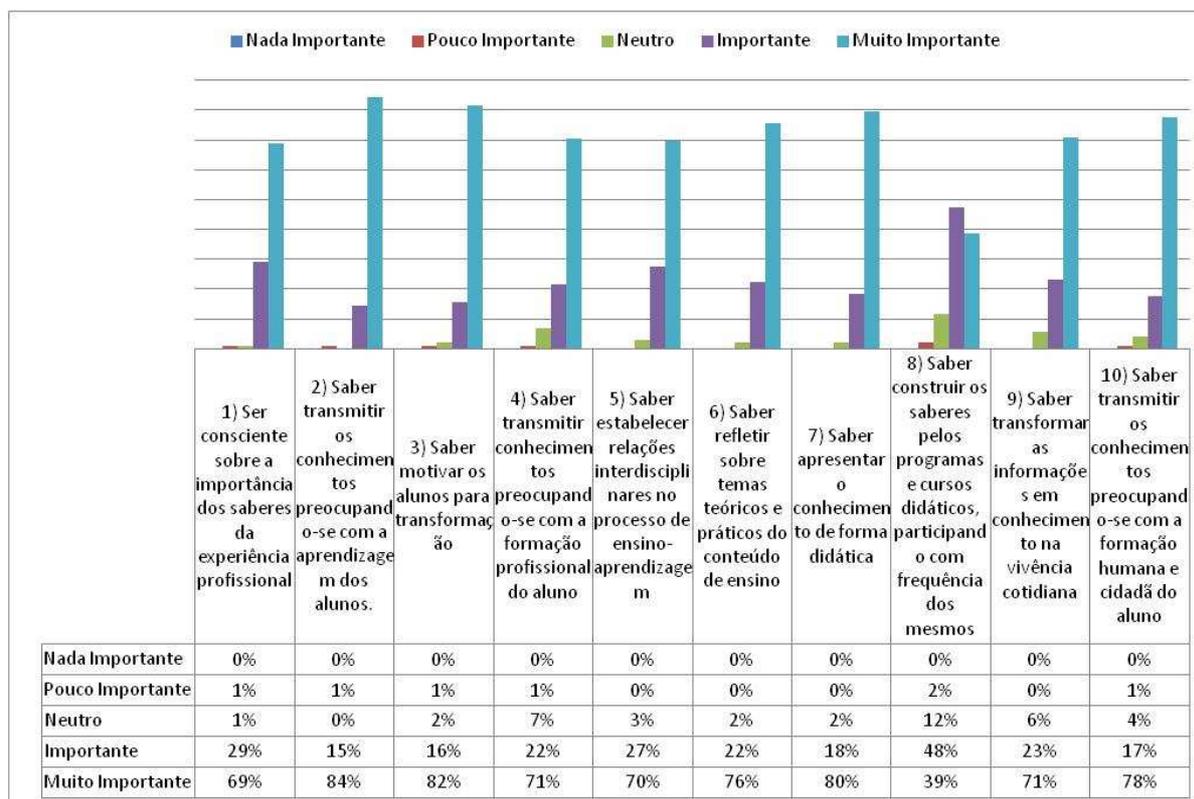


GRÁFICO 3 – Saberes Docentes

Como pode ser notado no GRAF. 3, a maioria absoluta dos professores pesquisados entende que os saberes elencados são “importantes” ou “muito importantes” no processo de ensino e aprendizado. Essas duas categorias, juntas, obtiveram médias acima de 90% para a maioria dos saberes investigados. E também não houve diferenças significativas entre os três cursos pesquisados.

Pesquisas anteriores têm demonstrado que os saberes experienciais predominam entre professores de cursos como Direito, Medicina, Engenharia e Ciências Contábeis. Volpato (2009, p. 335), tendo como suporte teórico o conceito de *hábito* – função desempenhada pelas representações na sociedade – estabelecido por Bordel (1983, 1989), realizou uma pesquisa para compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Medicina, Direito e Engenharia. Segundo o autor, “[...] ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula”, pois, de acordo com os estudantes, “[...] o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos” (VOLPATO, 2009, p. 339).

Na mesma linha, Marshall *et al* (2010) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos (doutores) sobre o ensino da Contabilidade. Os autores verificaram que, segundo os respondentes, não há qualificação que substitua a experiência no ensino e na prática contábil quando

se pretende tornar um professor de Contabilidade eficaz. O saber experiencial ocupa um lugar importante na construção do conhecimento, porém, por si só, não é suficiente. É necessário que seja alimentado por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la.

Conclusões preliminares

Na concepção transformadora de educação, a Pedagogia Universitária vai além das meras concepções de didática ou das metodologias de estudar e aprender, mas diz respeito a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico e cultural numa relação dialética e baseada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências, complexidade e interdisciplinaridade. Portanto, ser contador, advogado ou administrador não significa estar apto para atuar no ensino, assim como ser pesquisador não significa estar preparado para a docência.

Referências:

Alarcão, Isabel (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.

Almeida, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____; _____(Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Edusp, 2009.

Azzi, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.) (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed, São Paulo: Cortez.

Balzan, Newton Cesar (1996). Discutindo o processo de socialização profissional. In: Reali Aline M de M; Mizukami, M da G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR.

Behrens, Marilda Aparecida (2000). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.

Bourdieu, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, Pierre (1983). O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática.

Castanho, Maria Eugênia (2007). Pesquisa em Pedagogia universitária. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria I et AL (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria I (2000). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. 2º Ed. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria I. (2006) Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p.259-268, maio/ago.

Cunha, Maria I.(2001) Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, Sergio; Castanho, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria I (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n26, p.81-90, jan/abril.

Cunha, Maria I (2007). Pesquisas e qualidades no ensino: aprendizagem e possibilidades na educação superior. In: Engers, Maria E. A. e Morosini, Marília C. (Org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Fernandes, Cleoni, M, B (2000). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, Paulo (2011). *Educação e mudança*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gauthier, Clermont *et al.* (1998) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Gibbs, Graham (2004). Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario Mediante Estrategias Institucionales. *Educar*, Barcelona, UAB, n.33, p. 11-26.
- Grillo, Marlene Correro (2000). O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: Morosini, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Imbernón, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.
- Laffin, Marcos (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Leite, Carlinda e Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: Cunha, Maria I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Libâneo, José C.(1999). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez. Libâneo, José C., et. AL (2001). *Pedagogia, ciência da educação?* 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Lucarelli, Elisa (2007). Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Machado, Ana Maria (2007). Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender. *Direito e justiça*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.119-170.
- Marshall, P. Douglas (2010) *et al.* *The Accounting Education Gap. The CPA Journal*. June.
- Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- Masetto, Marcos (2000). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Miranda, Gilberto José (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. *REPEC*, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai./ago.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Reali, Aline M de M; Mizukami, M da G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Morosini, Marília C. e Morosini, Lucio (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. *UNirevista*, v.1, n. 2, p.1-10, abril.
- Morosini, Marília Costa (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora.
- Pimenta, Selma Garrido (2005). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ed, São Paulo: Cortez.
- Souza Júnior, Edson J.de; Souza, Fernanda. U. B. de; Assis, Wanessa. P. S. de L. A (2004) *Imprescindibilidade da formação pedagógica para os professores do curso de Direito: Atualidades e Perspectivas*. Inhumas, Goiás, 2004. P.1-18. TCCs (Pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia). Unidade universitária de Inhumas. Inhumas.

Tardif, Maurice (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice; Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Ano XXI, n. 73, dez.

Vasconcelos, Maria Lúcia (2003). Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: Teodoro, A; Vasconcelos, M. L. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez.

Volpato, Gildo (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago.

Para referenciar o artigo:

BARAÚNA, Silvana M. et al. Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de administração de empresa, ciência contábeis e direito no Brasil. In: DIAS, Ana Maria I.; MELO, Geovana F. Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (INFORSUP), 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012. CD-ROM. ISSN: 2316-1922.