

FLÁVIA HELENA CABRAL SILVA REIS

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO
SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Orientador: Prof. Leonardo Manuel das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

FLÁVIA HELENA CABRAL SILVA REIS

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO
SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 18 de maio de 2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº: 06/2017, de 11 de janeiro de 2017, com a seguinte composição:

Presidente: prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Paulo Freire (2000)

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço à minha família, que amo muito: meus pais, meus irmãos, pelo apoio e pela compreensão.

Ao meu esposo, meu companheiro incondicional nessa jornada. Obrigada pela compreensão nas horas de reclusão em que tiveste que abdicar do nosso convívio para a pesquisa e produção deste trabalho.

À Faculdade do Maranhão – FACAM, por disponibilizar todo o seu acervo para o desenvolvimento deste trabalho de dissertação de mestrado.

À Universidade Lusófona e todo seu competente corpo docente e administrativo, por ter me oportunizado fazer um mestrado em Educação, possibilitando-me a realização de um sonho.

A todos os meus professores, sem distinção, pelos ensinamentos repassados que contribuíram para o início e término desta jornada.

Aos colegas de sala de aula, que foram muitos, e a todos, meu muito obrigada pelo companheirismo.

Ao meu orientador Prof. Doutor Leonardo Rocha, pelo incentivo, apoio, pela credibilidade e oportunidade de realização acadêmica e profissional.

A todos os meus amigos que se transformaram em interlocutores dos meus objetivos para a concretização de um sonho.

Às minhas amigas de trabalho que, no dia a dia na FACAM, me proporcionaram a oportunidade de fazer alguns registros para este trabalho, assumindo minhas tarefas, no intuito de contribuir para a realização da pesquisa objeto deste trabalho.

Aos professores e estudantes da FACAM, pela boa vontade em contribuir na realização desta pesquisa.

RESUMO

Analisa-se a percepção do professor no ensino superior privado sobre sua prática pedagógica, procurando saber como se dá a percepção desse professor sobre sua própria prática em consonância com as transformações sociais ocorridas nos últimos anos, oriundas da reformulação das diretrizes para formação do professor, do processo de expansão do ensino superior no País, e qual profissional está sendo oferecido ao mercado de trabalho numa sociedade globalizada. Para tanto temos como objetivo geral analisar a percepção dos professores da FACAM sobre sua própria prática pedagógica e como objetivos específicos questionar como se desenvolve o trabalho do professor com ou sem formação pedagógica nos cursos oferecidos pela Faculdade do Maranhão, e como a prática pedagógica desse professor pode influenciar o resultado final na formação do aluno. Utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo, tendo como apoio instrumentos de coleta e análise de dados, com aportes de Lapassade (2005), Minayo (1998) e Bogdan e Biklen (1994) para análise do objeto investigado. Concluiu-se que a percepção da prática pedagógica desses professores se caracteriza por uma abordagem pautada no paradigma tradicional e tecnicista, com forte influência do pensamento cartesiano na reprodução do conhecimento embora já apresente frágeis posturas de uma abordagem progressista ao perceber o aluno como sujeito de sua própria história.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ensino Superior privado. Formação inicial.

ABSTRACT

We have analyzes the teacher's perception in private higher education about his pedagogical practice, seeking to know how the teacher's perception of his own practice is in line with the social transformations that have occurred in recent years, resulting from the reformulation of the guidelines for teacher training, Of the process of expansion of higher education in the country, and which professional is being offered to the labor market in a globalized society. In order to do so, we have as general objective to analyze the FACAM teachers' perception of their own pedagogical practice and, as a specific objective, questions how the work of teachers with or without pedagogical training is developed in the courses offered by the Faculty of Maranhão, located in São Luís, and As the pedagogical practice of this teacher can influence the final result in the formation of the student. A qualitative methodology was used, with data collection and analysis tools supported by Lapassade (2005), Minayo (1998) and Bogdan and Biklen (1994) to analyze the investigated object. It was concluded that the perception of the pedagogical practice of these teachers is characterized by an approach based on the traditional and technicist paradigm, with a strong influence of cartesian thought on the reproduction of knowledge, although it already presents fragile postures of a progressive approach when he sees the students as subjects of their own history.

Keywords: Teaching Practice. Private Higher Education. Initial formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Centro de Estudos Brasileiros
CF	Constituição Federal
CMES	Conferência Mundial de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRES	Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe
ENADE	Exame Nacional do Ensino Médio
FACAM	Faculdade da Cultura Maranhense
FIES	Fundo de Incentivo ao Ensino Superior
FINEP	Fundo de Investimentos para Estudos e Projetos
FNDES	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FNES	Fórum Nacional da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Privado
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Aplicadas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SOAMAR	Sociedade Maranhense de Ensino Superior Ltda.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEUMA	Universidade do Maranhão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do número de matrículas em instituições privadas de 2001 a 2010	23
Quadro 2 – Áreas de atuação das IESP, por tamanho das instituições.....	26
Quadro 3 – Comparativo entre IES privadas e públicas – Percentual de docentes com mestrado e doutorado e relação matrículas/função docente – Ano 2007	29
Quadro 4 – Síntese de conhecimentos, saberes e competências necessárias à prática Pedagógica	44
Quadro 5 – Caracterização dos professores FACAM	48
Quadro 6 – Cursos oferecidos atualmente pela FACAM.....	50
Quadro 7 – Síntese do perfil formativo-profissional dos professores entrevistados	61
Quadro 8 – Tempo de docência e tempo na instituição.....	63
Quadro 9 – Apresentação sintética dos resultados obtidos na pesquisa	71

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 – Guião de Observação	II
APÊNDICE 2 – Questionário para o professor da FACAM.....	IV
APÊNDICE 3 – Caderno de campo	V
ANEXO 1 – Art.213 da LDBEN nº. 9.394/96	VI
ANEXO 2 – Projeto Pedagógico do Curso de Administração	XXI

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	15
1.1 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO	21
1.2 A PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	32
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	46
2.1 O CONTEXTO DO ESTUDO	47
2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	51
2.2.1. Objetivo Geral	51
2.2.2. Objetivos Específicos:.....	51
2.3 MÉTODOS UTILIZADOS	51
2.3.1. Observação do Ambiente e das Práticas	53
2.3.2 Realização das Entrevistas	57
2.3.3. Aplicação de Questionários.....	62
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	I
ANEXO.....	XIX

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática pedagógica do professor de ensino superior em uma instituição particular privada é uma tarefa pouco comum à comunidade acadêmica contemporânea, embora nos últimos anos venha sendo levada a cabo, frente ao colapso das velhas certezas morais, das quais nos fala Pimenta (2011, p. 23): “cobra-se do professor funções cada vez mais complexas”, uma vez que, para além do conhecimento racional, cabe ao docente lidar com a desigualdade social, a competitividade no mundo do trabalho e a perda das certezas científicas.

Assim, a escolha deste tema é um passo importante no processo de ressignificação do ser professor no ensino superior, de quem, hipoteticamente, se cobra ter o domínio de saberes científicos e pedagógicos, necessários ao enfrentamento das ambiguidades postas para ele na sala de aula.

Face ao exposto, propomo-nos refletir sobre a prática pedagógica dos professores de ensino superior particular privado procurando analisar a percepção desses professores sobre sua própria prática. Para tanto, tem-se como ponto de partida as reflexões teóricas existentes sobre a prática pedagógica desse professor, em consonância com as transformações socioeconômicas e culturais ocorridas nos últimos anos, oriundas do processo de expansão do ensino superior e dos olhares existentes sobre esse profissional.

Sabemos que a formação do professor para atuar na docência do ensino superior se dá predominantemente nas licenciaturas, muito embora os bacharéis também galguem, por meio de concurso público, uma cátedra na docência do ensino superior, fato esdrúxulo, mas que ocorre em nossos meios universitários e que certamente fazem diferença no cômputo final da prática pedagógica de sala de aula.

Entendemos que, para refletir sobre essa temática, precisamos identificar os pressupostos que orientam a formação dos professores que atuam nessa instituição de ensino superior, destacando as diferenças existentes entre um professor com licenciatura e outro com bacharelado. Essa diferenciação, em tese, está na formação pedagógica que é oferecida ao primeiro e inexistente ao segundo, tomando por orientação as diretrizes que orientam a formação acadêmica desses profissionais no momento atual.

Dessa forma, a variável dependente, que norteia nossa discussão teórica, é a prática pedagógica, e a independente é a influência da formação base do professor na percepção que este tem da sua prática pedagógica. Por outro lado, buscamos numa base teórica específica nos instrumentalizar para a construção de nosso trabalho.

A nossa preocupação com a prática pedagógica do professor no ensino superior da rede privada, se dá por vários motivos e, dentre eles, a precarização do trabalho docente que

observamos no ambiente onde atuamos como Técnica em Assuntos Educacionais, quando observamos professores bacharéis e/ou tecnólogos atuando na docência de sala de aula nos cursos oferecidos pela Faculdade do Maranhão, cuja sigla FACAM passaremos a usar daqui em diante.

Conforme citamos anteriormente, os professores da FACAM são em sua maioria bacharéis e/ou tecnólogos sem a formação pedagógica específica para o exercício da docência, fato que deixa lacunas didático-pedagógicas no contexto da sua prática pedagógica e que reflete na sua *performance* profissional.

Para além disso, a necessidade desses profissionais de trabalharem em instituições privadas, para garantir sua própria sobrevivência, os leva a atender as prerrogativas dos empregadores, muitas vezes traduzida por exploração da mão de obra do trabalho docente.

Partimos da premissa de que *saber* é a palavra de ordem para os bacharéis, no entanto, saber utilizar metodologias adequadas para a compreensão dos conhecimentos necessários ao ensino e à aprendizagem dos alunos é seara dos licenciados, competência que acaba relegada à supremacia da informação sobre a epistemologia das matrizes curriculares, quando quem está à frente do ensino não tem os elementos norteadores de uma prática pedagógica salutar. É, pois, essa a distinção que norteará nossa compreensão que supostamente resulta em formas diferentes de ensinar.

Consideramos relevante este tema, com base na premissa de que toda atividade docente, em qualquer instância, requer não apenas uma natureza pedagógica, vinculada a situações didáticas e a processos metodológicos de socialização e assimilação do conhecimento tácito, mas também a apropriação de outros saberes e competências profissionais. Consideramos também como um tema exequível, por não exigir grandes investimentos e que dará uma contribuição social para a comunidade acadêmica como um todo e em especial ao campo de investigação utilizado.

Reiteramos que, refletir sobre a prática pedagógica do professor de ensino superior em uma instituição privada, ao longo de sua trajetória docente, não é uma tarefa comum, visto que, geralmente, refletimos muito mais sobre a prática de ensino dos professores da educação básica, deixando, de certo modo, a educação superior acima de qualquer suspeita. Isso nos leva a inferir que tal fato ocorre, comumente, por não recair sobre a comunidade acadêmica a responsabilidade de formar cidadãos, visto que os alunos do ensino superior supostamente são considerados como tais.

Portanto, desenvolvemos esta investigação acadêmica tangenciada pelas motivações acima descritas e pelas leituras mais recentes, oriundas dos *sites* acadêmicos e de repositórios institucionais onde coletamos informações teórico-metodológicas do estado da arte desse campo epistemológico.

Então, buscamos subsídios teóricos e empíricos que contribuíssem com nosso recorte temporal, voltado para a análise da prática pedagógica dos docentes que trabalham no ensino superior, que, por conta das reformas de Estado no campo educacional, tem se caracterizado pelo desmonte das instituições públicas e um velado incentivo ao desenvolvimento das instituições privadas, haja vista as políticas públicas identificadas como Programa Universidade para Todos - PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil – FIES incentivados pelos Governos Lula (2002-2006/2006-2010) e Dilma Rousseff (2010-2014/2014-2016).

Por outro lado, a discussão que propomos desenvolver em torno da prática pedagógica dos professores de uma instituição de ensino superior privado nos induz a conhecer inicialmente as condições estruturais da educação superior no Brasil, em consonância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e no processo de expansão do ensino superior, para depois adentrarmos na discussão epistemológica do ensino superior no Brasil, notadamente o ensino superior particular privado em São Luís do Maranhão/Brasil.

Para construir a problemática deste tema, tomamos como ponto de partida as mudanças no mundo do trabalho aonde vai se conformando a educação nacional e, ao mesmo tempo, no discurso existente sobre a formação do professor, baseado empiricamente na ideia de que basta ao professor do ensino superior ter o domínio do conteúdo para ter sucesso em sua prática docente.

Esta é uma reflexão que se mostrou errônea ao longo da discussão teórica e empírica deste trabalho acadêmico, quando aponta para algumas incongruências decorrentes da formação inicial sem uma base pedagógica consistente que dê sustentação a um ensino e a uma aprendizagem reflexiva, crítica e construcionista.

Sem a pretensão de querer enveredar pela dicotomia teoria e prática, ou seja, de que as disciplinas ditas teóricas são mais importantes do que as práticas, ou de que esta tem a supremacia sobre as outras, defendemos a complementaridade entre os vários saberes disciplinares, na certeza de que esses saberes é que contribuem para a prática pedagógica do professor, e daí decorrem algumas questões norteadoras do nosso trabalho, a saber:

- Como se conforma atualmente a formação do professor de ensino superior?

- Quais as transformações que ocorrem na sociedade atual que contribuem para a construção da prática pedagógica do professor de ensino superior privado?
- Qual a percepção que o professor da FACAM tem sobre sua prática pedagógica?

Entendemos que já não basta ao professor do ensino superior ter o domínio específico da sua área de saber, seja ela a Matemática, seja a Linguagem ou a História, pois, se este professor não obteve em sua formação inicial saberes condizentes com a sociedade em que vive, bem como o domínio das teorias pedagógicas da aprendizagem, pode ser considerado um analfabeto cultural, por desconhecer normas deontológicas elementares que o identifiquem com o mundo que o rodeia.

O conhecimento tácito do professor é que redimensiona sua prática pedagógica, pois, para além dos componentes científicos e didático-pedagógicos, ele terá que ter também valores éticos, atitudinais e procedimentais do ser professor, porque estes lhe darão competências para tomar decisões, ser crítico e criativo, atento às implicações do ser professor.

Consideramos a prática pedagógica como o lugar para onde todos esses saberes convergem, por isso, é essa a problemática que procuramos desvelar com os professores da FACAM, entidade particular privada que oferece cursos técnicos profissionalizantes e cursos pedagógicos à sociedade maranhense.

Desse modo, organizamos esta dissertação em três capítulos, quais sejam: Capítulo I, no qual tratamos sobre A trajetória do ensino superior no Brasil; no Capítulo II, discutimos O Ensino Superior Privado no Brasil e, no Capítulo III, refletimos sobre a Prática Pedagógica do professor no ensino superior.

No Estudo empírico, destacamos a metodologia adotada no estudo, seus sujeitos implicados, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados, fechando com as Considerações Finais e Referências Bibliográficas.

Concluimos que a percepção da prática pedagógica desses professores se caracteriza por uma abordagem pautada no paradigma tradicional e tecnicista, com forte influência do pensamento cartesiano na reprodução do conhecimento, embora já apresente frágeis posturas de uma abordagem progressista ao perceber o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

CAPÍTULO I - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Investigar sobre o ensino superior oferecido pelas universidades privadas é uma tarefa que nos interessa, sobretudo pelo fato de que fomos aluna de uma universidade da rede privada e agora atuamos como profissional do ensino superior também em uma instituição privada. Esta situação nos permitiu estabelecer hipóteses contextuais sobre as condições da prática pedagógica dos professores nas instituições privadas, por termos experiência e informações dessa realidade.

Iniciadas em 1990, as agendas nacionais e internacionais direcionadas ao ensino superior, quer seja público, quer privado, se caracterizaram pelas prerrogativas do neoliberalismo, portanto, pautadas na reestruturação produtiva do capital, com vista, às novas formas de acumulação flexível que se traduz pelo sucateamento das universidades públicas decorrente da precarização do trabalho docente e em benefício das instituições privadas, que, através dos tempos, vem se tornando um mercado promissor para seus investidores.

Todo esse aparato está em consonância com as propostas internacionais oriundas do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE, quando associam à oferta do ensino superior as exigências do mercado internacional, e, nesse contexto, a educação superior se transformou em alvo de mudanças metamorfoseadas de benefícios à sociedade brasileira.

Tais ofertas estão na agenda dos programas de ingresso e permanência dos alunos nas universidades privadas, estimulando a oferta de emprego e a permanência do professor em sala de aula, sem dar a devida importância à sua prática pedagógica que, certamente, se traduz ao final em resultados nem sempre positivos na agenda profissional do aluno, ainda que essas propostas sejam caricaturadas de avanços na educação superior, conforme nos aponta Dellors (1996, p. 252).

Sabemos que a finalidade das reformas na Educação Superior, encetadas pelas recomendações da Conferência Mundial de Educação (CMES, 2009), da Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe (CRES, 2008) e do Fórum Nacional da Educação Superior (Brasil, 2009), prenunciaram atender a expansão da educação superior e apontaram para 2015 o patamar de 40% de atendimento aos cidadãos brasileiros em situação de ingresso no nível superior, sem especificar a faixa etária.

Assim, utilizamos para essa análise os princípios do materialismo histórico-dialético, que contempla, entre seus pressupostos, a análise crítica do modo de produção capitalista para problematizar a prática pedagógica do professor do ensino superior privado que se afigura como resultante das mudanças ocorridas desde os anos de 1990 até aos dias atuais. Estas reflexões

são objeto de estudo de teóricos, como Campos & Pessoa (1998), Pochmann (2000), Bernardo (2004) e Chesnais (2000).

Nessa perspectiva, as décadas de 1980 e 1990 representaram o auge da reestruturação do capitalismo, com base na política econômica identificada como toyotismo, que se caracteriza pela ênfase na especialização dos profissionais voltada para um mercado diversificado, onde os trabalhadores não terão funções únicas e restritas, como acontecia no fordismo e no taylorismo.

Nesse contexto, a educação é entendida como um processo de trabalho que visa à produtividade diversificada, tomando por sustentação a teoria marxista, a qual considera que, a todo momento, o homem necessita produzir e reproduzir sua própria existência, mas, que para isso ocorra, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver (Gounet, 2000, p. 93).

De acordo com Bernardo (2004),

“O toyotismo aproveitou todos os resultados do taylorismo no que dizia respeito à análise do processo do trabalho nos seus componentes elementares, e levou esses resultados a um estágio mais avançado, alterando os métodos de enquadramento e de mobilização dos trabalhadores e desenvolvendo a análise dos seus componentes não só do processo de trabalho físico, mas igualmente do trabalho intelectual”. (Bernardo, 2004, p. 86)

O professor de nível superior, nesse contexto, é considerado um trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital, fundamental para a acumulação flexível, defendida pelo toyotismo, em contraposição à produção em massa e em série, típica do fordismo e do taylorismo, em que a presença do patrão era determinante para o cumprimento das tarefas padronizadas de trabalho.

Nesse novo modelo, o patrão não precisa estar personificado, mas sim internalizado nas ameaças de punições, corte de ponto, desemprego, redução salarial, que geram medo, ansiedade e incertezas (Bernardo, 2004, p. 133).

O avanço tecnológico é um grande aliado dessa concepção econômica, pois através do ponto eletrônico, das câmeras instaladas nos ambientes de trabalho, dos relatórios de avaliação profissional preenchidos e enviados *on-line*, garante formas de controle do trabalhador. O docente de ensino superior não escapa dessa conjuntura, que é geradora de um desconforto que

vai desencadeando adoecimento psíquico e somático, conforme as circunstâncias vividas (Chesnais, 2000, p. 34).

De acordo com Pochmann (2000, p. 45), devido a todas essas transformações econômicas e tecnológicas ocorridas no final do século passado e início deste século, a discussão sobre a prática pedagógica do professor de ensino superior privado passou a ser uma questão central. De um lado, esse debate tem o intuito de demonstrar a inadequação existente entre o sistema educacional privado e o aparelho produtivo (o professor).

Para Campos & Pessoa (1998),

“A certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que os professores enveredam para chegar a um lugar claramente definido, está aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para melhor compreensão da escola e das práticas nela realizadas” (Campos & Pessoa, 1998, p. 183).

De outro lado, retomamos as teorias do capital humano, em que a formação docente é vista como uma forma de o indivíduo tornar-se empregável em uma sociedade tecnológica, a qual exige cada vez mais qualificação dos trabalhadores.

Em relação à prática pedagógica do professor do ensino superior, a garantia mínima de qualidade do ensino é evidenciada historicamente por meio da aprovação dos alunos, no entanto, nessa nova realidade, esse resultado é questionado mediante os sistemas avaliativos intra e extra instituição, visto que o professor, seja da IES pública, seja da privada, é avaliado também por produção acadêmica e participação em eventos (Chesnais, 2000).

Quanto à titulação docente, para além de garantir ao professor o trabalho pretendido, garante também a aprovação dos cursos superiores, seu reconhecimento e credenciamento. Contraditoriamente, este mesmo título fica esquecido quando se trata de valorar o trabalho despendido, equivalente à sua qualificação profissional, sob pena de ser despedido por possuir a titulação além do necessário à instituição.

Entretanto, a formação inicial e continuada é de extrema importância, pois permite aos professores se posicionarem no *ranking* restrito e competitivo do mercado de trabalho. Pochmann (2000, p. 46) diz que para se evitar a inadequação entre a demanda de trabalho com pouca preparação, tornam-se crescentes as exigências de maior qualificação profissional e a valorização da prática pedagógica ao lado do conhecimento teórico. E a esse respeito, assevera: “os novos requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no mercado de

trabalho em transformação, seriam passíveis de atendimento somente através de um maior nível educacional dos professores” (Pochmann, 2000, p. 48).

Dessa forma, o capitalismo tenta ressignificar o universo profissional, tanto que a capacitação profissional se torna apenas um treinamento ou adestramento da força de trabalho para atender às necessidades criadas pelo sistema capitalista; já a qualificação vai além: possibilita ao trabalhador o acesso não somente ao conhecimento técnico, mas também a uma melhoria na qualidade de vida e à compreensão política dos processos nos quais estão inseridos (Lowi, 1992, p. 87).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) trouxeram mudanças significativas no âmbito da educação superior, que delinearam as políticas neoliberais nos anos 1990, antecipando o caráter privatista da política neoliberal para a educação superior, ao assegurar a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, embora restringindo-os àquelas instituições que comprovem, formalmente, finalidade não lucrativa (Art. 213). Este artigo, ao admitir a existência de escolas com fins lucrativos, antecipa a natureza empresarial da privatização da educação, que se constitui a especificidade da política neoliberal para a educação superior (Neves, 2002, p. 45).

Para Silva (2001), as políticas educacionais para o ensino superior na década de 1990 são políticas assentadas no ideário neoliberal, caracterizado pela ordem capitalista, na medida em que a educação serve para proporcionar um nível de instrução para a população conseguir um espaço no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação assume a função de capacitar a força de trabalho para um mercado que exige cada vez mais um maior nível de escolaridade, incitando ideias de competitividade, eficiência e produtividade. Enfim, devido à nova ordem neoliberal capitalista instalada, são colocadas, para a educação, as mesmas exigências adotadas nos modelos empresariais.

Diante disso, a taxa de exploração do capital é real e verificável na exploração da *mais-valia absoluta* por meio da extensão da jornada de trabalho e do acréscimo de responsabilidades, concretizados na obrigatoriedade de participação em projetos institucionais, sob pena de não obter pontuação para a progressão funcional ou, nas instituições privadas, garantia de permanência no cargo, o que pode produzir a “mais-valia relativa” (Gentili, 1997).

Na teoria marxista, o trabalho produtivo é visto como subordinado ao capital, à medida que o valor produzido pelo *capital constante*, acrescido do *capital variável*, é garantia da mais-

valia. A taxa de lucro do empregador vai corresponder à mais-valia originária do *capital constante* e do *capital variável* (Marx, 2002).

Para Castells (1998, p. 154), uma das características dessa *mais-valia* é criar um exército de reserva que contribui para que os professores se contentem com sua situação de trabalho. Aliado a isso, o aumento de professores com títulos de mestres ou doutores formados nas indústrias produtivistas das IES públicas ou privados do país vem se transformando em um exército industrial da educação, disponível e à espera de uma oportunidade de trabalho na docência do ensino superior.

Vale salientar, porém, que a competitividade inclusa nas qualificações *stricto sensu*, por si só, não garante a permanência do emprego nem a melhoria da remuneração profissional, mas garante a produtividade real em número de aula no semestre ou a inserção nos projetos de pesquisas, grupos de estudos, artigos e livros publicados, que garantem a sobrevivência do professor. É, sobretudo, esse aspecto que identifica o professor de nível superior como um trabalhador do sistema produtivo-industrial (Castells, 1998, p. 157).

No que se refere às IES privadas, esse quadro econômico cria mais um ingrediente: a instabilidade a que é submetido o professor contratado, ou seja, aquele que tem seu papel reduzido exclusivamente à presença física na sala de aula, para garantir o atendimento à máxima presença dos alunos, muito embora, às vezes, com mínima qualidade de aprendizagem, mas garantindo a sua permanência nos quadros da instituição.

Tudo isso denota que os professores precisam garantir sua subsistência, e a docência no ensino superior privado é uma alternativa para a complementação salarial ou, por vezes, a única fonte de renda. Ademais, especialmente nesse caso, como o valor da hora aula pago costuma ser baixo, estes professores assumem muitas disciplinas, em mais de uma instituição, para aumentarem seus salários.

Daí, concordarmos ser o materialismo histórico-dialético o método que nos permite compreender que o homem é um ser que transforma e é transformado dentro de relações contraditórias e inerentes a esse mesmo processo. Nesse sentido, o concreto é a síntese de múltiplas determinações, e a problematização da percepção da prática pedagógica do professor de ensino superior privado se explica por meio de um movimento que parte de uma realidade concreta e particular, que se expande para uma realidade mais complexa, isto é, para uma totalidade que se explica pelas transformações no mundo no trabalho, presentes em um contexto de crise estrutural do capitalismo neoliberal e de reestruturação produtiva.

O contato empírico com essa realidade coloca sob suspeita as intenções desses paradigmas que pretendem dar respostas globais e totais para uma realidade que se mostra contextual e particular.

É, pois, nesse sentido que Pérez Gómez (1992) vem reafirmar a relevância da complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e do conflito dos fenômenos educativos. Por isso, a necessidade de compreendermos a essência do fenômeno estudado, porque, como bem afirma Marx (2002), se a aparência fosse igual à essência não precisaríamos da ciência, pois o resultado seria o óbvio, o aparente.

1.1 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO

No Brasil o ensino superior tem como objetivo a formação do profissional de nível superior nas modalidades Bacharelado e Licenciatura. A primeira, para formar profissionais de áreas liberais que atuam no mercado de sua habilitação, que, via concurso, podem ingressar no magistério superior, enquanto a segunda habilita profissionais para atuarem preferencialmente no exercício da docência na educação básica, embora também possam, via concurso, ingressar no magistério superior.

A questão que essa realidade nos apresenta está vinculada à reflexão sobre os aspectos da formação técnica para o mercado ou a pedagógica para o exercício em sala de aula. Pimenta (2011, p. 98) questiona, além da titulação exigida desse profissional pela sociedade, que habilidades e competências ele deveria ter para atuar no magistério superior.

Durham, em um trabalho organizado em 2003 para o Centro de Referência de Estudos Brasileiros-CRES, nos brinda com uma análise sobre o ensino superior no Brasil em suas duas vertentes – público e privado –, apontando duas características que considera importantes no desenvolvimento do ensino superior: a primeira é o seu caráter tardio, só iniciado com a vinda da família real portuguesa ao Brasil (1808). E esta reflexão aponta a segunda: o caráter tardio do surgimento das primeiras universidades brasileiras, que datam de 1930, e o surgimento precoce do ensino privado inaugurado com a República, tornando-se posteriormente híbrido, visto que há uma derivação dessa atividade no surgimento do setor particular ou empresarial (Barreyro, 2008).

Aqui não nos deteremos na análise das instituições públicas, já que elas não são objeto de nossa investigação, mas tão somente das entidades educacionais privadas do tipo particular

e /ou empresarial, por possuírem fins lucrativos, em contraposição às ditas filantrópicas e confessionais, sem fins lucrativos, com isenção fiscal e apoio das autoridades constituídas.

A esse respeito, Soares (2002) destaca:

“As instituições particulares são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Se dividem em particulares privadas, comunitárias instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores que incluam na sua mantenedora representantes da comunidade. As confessionais que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que correspondem à respectiva orientação confessional. As filantrópicas são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração”. (Soares, 2002, p. 112).

O ensino superior do tipo particular privado é um fenômeno recente que afeta os países em desenvolvimento, na medida em que as instituições que o ministram se caracterizam como empresas com fins lucrativos; data de 1920, período marcado pela modernização do País e foi incentivado pela urbanização e pelas grandes transformações econômicas decorrentes da industrialização, que exigiu a renovação cultural da sociedade. E, portanto, dessa época a diversificação do sistema educacional superior no Brasil, conformado em instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, particulares privadas, religiosas ou confessionais e filantrópicas (Soares, 2002).

A reforma educacional proposta a partir de 1930, mais precisamente no Governo Vargas, se caracterizou pela disputa hegemônica entre as elites católicas conservadoras e os intelectuais liberais (Schwartzman & Bomeny, 2000) ocorrendo nesse período a intervenção da Igreja na concessão do campo educacional, ao introduzir o ensino religioso nas escolas públicas, em caráter facultativo, e a afirmação das entidades confessionais que se caracterizavam como os embriões do ensino privado no Brasil.

Tanto é que, em 1933, as instituições privadas particulares e/ou filantrópicas e confessionais já correspondiam a 44% das matrículas dos 60,0% dos estabelecimentos de ensino superior, donde se denota que Vargas (Presidente do Brasil de 1930 a 1945), embora incentivando o ensino público, não proibiu e apoiou a iniciativa privada que abriu estabelecimentos próprios, sob a supervisão governamental, de modo que

“Os Decretos nº 42/83, 2.076/40 e 3.617/31 da reforma estabeleciam que a criação e a manutenção de cursos de nível superior “era livre e os poderes públicos, pessoas naturais e jurídicas e o direito privado poderiam ministrá-los, desde que autorizados pelo governo federal” (Geiger, 2006, p. 33).

Esta abertura política do Governo Vargas se espalhou aos governos subsequentes e contribuiu para o aumento substancial dos estabelecimentos de ensino superior privado no País, trazendo consigo características que não eram conhecidas no setor educacional público, conformada na maior flexibilidade de ingresso, horários e consequentemente na permanência dos alunos na universidade. No entanto, a oferta dos cursos nesses estabelecimentos acadêmicos se concentrou em formações bacharelescas que atendiam a oferta de empregos na sociedade capitalista em expansão.

Conforme podemos visualizar na Quadro 1, a seguir, houve entre os anos de 2001 a 2010 um real aumento dos estabelecimentos de ensino superior particular privado no Brasil, indo para além desse período, se buscarmos dados concernentes a essa problemática.

Quadro 1 – Evolução do número de matrículas em instituições privadas de 2001 a 2010

Ano	Números	%
2001	2.091.529	69,0
2002	2.434.650	69,2
2003	2.760.759	70,1
2004	3.009.027	71,2
2005	3.321.094	72,7
2006	3.632.487	74,4
2007	3.914.970	74,6
2008	4.255.064	73,3
2009	4.430.157	74,4
2010	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep, 2010.

Para Geiger (2006),

“O setor privado na educação superior se caracterizou pelo avanço das matrículas das instituições de ensino superior privado em detrimento do público, concentrada na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências de ingresso, geralmente oferecendo os cursos de administração, economia e magistério”. (Geiger, 2006, p. 60)

Assim, a partir de 2001 as instituições de ensino superiores privadas se tornaram um bom negócio e parte delas se originou como extensão das escolas de ensino médio, atraindo esse contingente de alunos e foram financiadas por um grande percentual de empresários que até então não tinham interesses na educação, criando-se o que se denominou *mass private sector*

competindo com o setor público, voltado para um ensino mais diversificado e supostamente mais qualificado (Geiger, 2006).

A expansão deste segmento empresarial se orientou para satisfazer a demanda social que buscava tão somente a obtenção de um diploma, tendência essa reforçada no Brasil por uma tradição cartorial da sociedade brasileira, que associa diploma de curso superior a uma profissão regulamentada e bem vista no mercado de trabalho, sendo este setor dividido entre segmentos privados com características empresariais, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Em relação à oferta do ensino superior privado, no estudo elaborado por Schwartzman & Bomeny, publicado na Revista Ensaio (2002, nº 37, vol.10), eles destacam:

“Com poucas exceções o setor privado concentra suas atividades e cursos no turno noturno, nas áreas de ciências sociais aplicadas e com uma clientela numa faixa etária mais alta e que provavelmente trabalha durante o dia, mesmo assim é o responsável pela maior parcela da educação superior brasileira, muito embora cobrem custos altos para essa parcela da população, os autores estimam que este setor represente uma indústria de bilhões de reais, além disso, destacam que a maioria dos estudantes é do sexo feminino e estes estabelecimentos estão mais concentrados na região sul e sudeste.”
(Schwartzman & Bomeny, 2002, p.13)

Nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, o ensino superior privado recebeu por parte dos pesquisadores educacionais uma atenção mais pontual, talvez pelo fato de que sua expansão seja um fenômeno social contemporâneo e por isso não pode ser excluído das pesquisas educacionais, ainda que exista uma relativa diferença entre esse ensino e o das instituições públicas, onde tais estudos ocorrem de forma mais pontual e com ênfase na área da produção científica.

Do exposto, isto é, das estratégias e ações oficiais, visando à reforma de Estado e da educação superior em nosso país, destacam-se com grande nitidez alguns aspectos ou características que merecem aqui ser elencadas. No caso específico das reformas de Estado, é bastante evidente a articulação com as diretrizes dos organismos internacionais que têm sugerido aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a busca da redução dos gastos públicos, o controle de preços e a privatização dos serviços públicos, entre esses os serviços educacionais de ensino, pesquisa e extensão.

Destacam-se, sobremaneira, o incentivo e a valorização da administração privada, da descentralização, da autonomia com controle por resultados, principalmente na perspectiva da

educação superior, transformando-as em fundações de direito privado. No âmbito de iniciativas do Ministério de Educação – MEC, a reforma da educação superior contemplou uma configuração do sistema educacional em público e privado, compreendendo as IES mantidas pela União e as IES mantidas pela iniciativa privada, que se distinguem das particulares privadas, confessionais e filantrópicas.

As mantenedoras das IES privadas, como pessoas de direito privado, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito civil ou comercial, prevendo-se legalmente a existência de IES privadas com e sem finalidade de lucro. E uma das exigências para essa forma organizativa de ensino é a existência da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além de que o seu corpo docente deve se constituir de 30% de mestres e 30% de doutores e ainda de 30% de contratados em regime de tempo integral, com 40 horas semanais, 20 das quais destinadas a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

As instituições de ensino superior privadas estão mais voltadas para a qualificação profissional necessária ao atendimento do mercado de trabalho, sem perder de vista que nestas não existem as decisões colegiadas, visto que o poder é centralizado e possui um forte componente empresarial.

Os estudos recentes sobre as instituições privadas sob a chancela MEC apontam para o aumento dos setores privados da educação superior, destacando também que a legislação brasileira tem sido a cada ano mais condescendente com tais instituições, por facilitar sua regulamentação de oferta de cursos, orientando e acompanhando o desenvolvimento do setor particular, inclusive com incentivos financeiros para o aumento de ingresso de alunos (Barreyro, 2008).

Tanto que,

“Em 1980, o setor privado e particular já era numericamente predominante; respondia por cerca de 60% das matrículas e por cerca de 80% dos estabelecimentos de ensino superior. Mas essa trajetória de crescimento contínuo já mostrava sinais de esgotamento e seria interrompida a partir daquele mesmo ano. Durante toda a década de 1980, alternaram-se períodos de estabilidade e de redução do número de matrículas. A interrupção do crescimento das matrículas, ainda que atingisse o sistema de ensino superior como um todo, afetou de forma mais intensa o setor privado e particular que diminuiu sua participação relativa na taxa total de matrículas de ensino superior naqueles anos (Barreyro, 2008, p.126).

Sabemos que a oferta da educação superior é uma função pública; não é monopólio do setor particular, que hoje já é visto como um mal necessário, devido ao descompasso entre a oferta e a demanda nas instituições públicas, como não o foi em tempos passados, quando eram participantes legítimos e complementares para o cumprimento dessa missão educativa.

Assim, embora visem a lucros diferenciados, os empreendimentos educacionais particulares não são antagônicos aos públicos, embora na prática venham a sê-lo. Daí a necessidade das políticas de avaliação de qualidade do ensino e resultados finais, instituídos pelo MEC, para dar credibilidade à oferta e à titulação dos alunos do ensino superior, seja ele público, seja privado.

Não podemos deixar de mencionar que as políticas educacionais no Brasil desenvolvidas pós-LDB nº. 9.394/96 instituíram os subsídios (Fies, ProUni) para as instituições privadas, no sentido de possibilitar que a demanda não absorvida pelo ensino superior público tivesse possibilidade de ingressar no setor privado com garantia de qualidade e de acompanhamento pelos setores competentes.

Esse fato contribuiu para uma corrida de jovens e adultos que sonhavam cursar o nível superior de ensino, principalmente nas áreas consideradas nobres como, por exemplo, Direito, Administração, Odontologia, Enfermagem, entre outras, bem como as áreas operacionais desses novos tempos, como as Engenharias, a Veterinária e a Saúde. Uma demonstração desse fenômeno está no Quadro 2, a seguir, com dados estatísticos de ingresso nas áreas de saber mais procuradas nessas instituições de pequeno, médio e grande porte.

Quadro 2 – Áreas de atuação das IESP, por tamanho das instituições

Áreas de atuação das instituições de ensino superior	Pequenas	Medias	Grandes	Total
Educação	18.07%	27,33%	16,76%	17,67%
Humanidades e Artes	3.68%	1.32%	2.02%	1.99%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	49.07%	45.59%	50.64%	50.19%
Ciências, Matemática e Computação	13.31%	6.60%	7.90%	7.90%
Engenharias, Produção e Construção	5.81%	3.33%	7.25%	6.89%
Agricultura e Veterinária	0.93%	2.03%	1.13%	1.20%
Saúde e Bem-Estar Social	5.79%	10.68%	12.23%	11.98%
Serviços	3.34%	3.11%	2.07%	2.19%
Total	35.240	151.628	1.620.351	1.807.219

Fonte: MEC/Inep, 2010.

O governo federal, por meio dos programas de financiamento estudantil PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), vem

possibilitando, ano após ano, a inclusão de milhares de alunos, especialmente das classes sociais menos favorecidas no ensino superior privado nos últimos 10 anos.

O crescimento verificado nesse contexto foi de 110%, e o setor privado ficou responsável por 74% dessas matrículas, conforme informação obtida no Relatório Técnico que contém estudos sobre a oferta e demanda dos cursos de graduação como subsidio ao Conselho Nacional de Educação no Brasil para a formulação de políticas públicas que possibilitem melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação (Brasil, 2012).

Para Sécca & Leal (2012),

“O incentivo do governo federal à ampliação do acesso ao ensino universitário constitui uma importante oportunidade para as IES privadas. Além de incrementar o número de alunos, essas iniciativas permitem às IES obter benefícios fiscais. O PROUNI concede benefícios fiscais às IES privadas em impostos e contribuições, como IRPJ, CSLL e COFINS. Já o FIES oferece o parcelamento das mensalidades e está integrado ao PROUNI no caso das bolsas parciais (a parte que o aluno paga pode ser financiada com recursos do FIES).” (Sécca & Leal, 2012, p.113).

Conforme dados divulgados pelo MEC e INEP, o ensino superior brasileiro tem atualmente 7,3 milhões de alunos na graduação e, somando-se o número de estudantes de pós-graduação *scripto sensu* (mestrado e doutorado), são 7.526.681 matriculados. Em 2013, houve aumento de 3,75% em relação a 2012 na quantidade de estudantes inscritos no ensino superior, tanto em graduação quanto em cursos sequenciais de formação específica. No último Censo de 2012, o crescimento registrado era de 4,32% em relação ao ano anterior.

A meta para os próximos 10 anos, em conformidade com o novo Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020 (Brasil, 2011), é dobrar esse número. Possivelmente, essa será a meta mais difícil de se alcançar, não apenas pelo esforço que precisará ser feito diretamente no ensino superior, mas também porque dependerá necessariamente da melhora da qualidade da educação básica e do crescimento do atual modelo de financiamento pelo setor público no setor privado de ensino superior.

Nesse cenário de expansão, e com grande demanda reprimida, que justifica a projeção do novo PNE, surgem dois novos fatos: a internacionalização do ensino e as aquisições e fusões das instituições de ensino superior privado por empresas internacionais que detêm grandes capitais, questões estas, atuais, mas que não serão abordadas neste trabalho.

Numa tentativa de situar historicamente a educação superior no Brasil, tomamos por base a reflexão feita por Schwartzman & Bomeny (2000), que analisam três momentos

específicos dessa modalidade de ensino: o primeiro, até à década de 60, nos mostra o ensino superior como uma cópia da universidade elitista europeia: poucos alunos, todos jovens e do sexo masculino, de origem aristocrática ou burguesa, “homens cultos”, herdeiros do capital cultural da nação.

Os cursos nobres eram Medicina, Direito e Engenharia, curso de cátedras e alunos de uma mesma estirpe que se denominavam *doutos*, com a responsabilidade de serem sustentáculos para a elite política a serviço da classe dominante.

O segundo momento foi o da modernização da universidade brasileira e a oferta do ensino superior de massa, com orientação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, a criação da Universidade de Brasília, a Lei nº 5.540/68 e, depois, os Planos de Educação resultantes dos Planos Nacionais de Desenvolvimento que trouxeram as marcas características de crescimento e privatização. Ainda nesse período, a universidade brasileira tornou-se uma organização complexa, em que a visão tradicional cedia lugar à visão político-burocrática, sobressaindo problemas de organização, de orçamento, de coordenação, de hierarquia, de comando e de autoridade. A universidade procurava sua nova identidade; os segmentos internos movimentavam-se em posições diferentes, fixando eixos próprios de união e pactos originais.

Ainda durante o período final de vigência do primeiro PNE, foi realizado o primeiro Censo (2009) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em cumprimento ao Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, expondo a realidade do ensino superior, tendo-se constatado a prevalência das instituições privadas sobre as públicas evidenciada no gráfico anterior.

O terceiro momento é o que caracteriza a crise da universidade na década de oitenta, que, em seus últimos dias, foi conhecida como a década perdida. As sucessivas crises econômicas internacionais, já ao final da década de 70, vão, pouco a pouco, modificando o clima, passando da euforia à desconfiança; desta, chega-se, nestes últimos anos, à descrença: é a crise da credibilidade, que é mundial, mas que ricocheteia mais violentamente nos países periféricos e naqueles em desenvolvimento (Castro, 1986).

E acrescenta Castro:

“Enfim a universidade democratizou-se sem dúvida: temos hoje a ‘universidade mesocrática’, com o maior percentual de seus integrantes pertencendo à classe média e, sobretudo à classe média baixa. Essa profunda heterogeneidade estudantil que, entre outras coisas, encontra-se despolitizada, acha-se motivada por valores mais complexos e contraditórios com identidade nova, com expectativas e pautas de comportamento bem

diferentes dos anos atrás; na universidade eles veem um “locus” para expressar sua concepção de vida, criar cultura própria, abraçar ou rechaçar normas, alimentar ideologias e construir modelos de valorização.” (Castro, 1986, p. 15).

O potencial político das universidades hoje são os professores identificados como a elite acadêmica expressiva, responsáveis pela transmissão da cultura superior do país, a formação de segmentos profissionais e técnicos a cujo *status* aspira parte razoável da população, independentemente de ser pública ou particular, em sua maioria bacharéis em Direito, Administração, Medicina, Engenharia.

Esses profissionais têm seu mérito expressivo no meio acadêmico e social, contudo não possuem a formação pedagógica necessária para atuar no exercício da docência e, portanto, se identificam com o modelo político-econômico associado ao capital internacional, que quer uma mão de obra diplomada, mas não preocupada com as classes sociais menos favorecidas.

Após este esforço de compreender as diversas formas de oferta do ensino superior no País e as características pertinentes a esse fenômeno historicamente contextualizado, procuramos destacar a configuração da formação de professores no contexto do ensino superior brasileiro, dando destaque a um *ranking* de profissionais com titulação *stricto sensu* maior que o das instituições privadas, conforme pode ser visto no Quadro abaixo.

Quadro 3- Comparativo entre IES privadas e públicas – Percentual de docentes com mestrado e doutorado e relação matrículas/função docente - Ano 2010

IES PÚBLICAS	%
% docentes com doutorado	62,9%
% docentes com mestrado	89,9%
Relação matrículas / função docente	33,64%
IES PRIVADAS	
% docentes com doutorado	32,3%
% docentes com mestrado	67,7%
Relação matrículas / função docente	22,5%

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep.

Do exposto, fica claro que as políticas educacionais têm privilegiado as estratégias e ações oficiais, visando à reforma da educação superior em nosso país. Isso nos leva a destacar alguns aspectos ou características que vêm incentivando a qualificação da mão de obra dos docentes do ensino superior público, em articulação com as diretrizes dos organismos internacionais, sugerindo aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a busca pela melhoria da qualidade dos quadros docentes por meio da qualificação *stricto sensu* (Cury, 2005, p.15).

Por outro lado, para Moehlecke (2002, p. 200), as instituições privadas procuram nesses quadros qualificados professores que lhes garantam autorização para funcionamento, mas, ao mesmo tempo, não se dispõem a remunerá-los na mesma proporção, exigindo-lhes que se conformem com os baixos salários oferecidos sob pena de serem despedidos de suas funções. Ou seja, não existe uma relação direta entre garantia de emprego e remuneração condizente a este, embora exista sobremaneira o incentivo e a valorização da administração privada por parte do MEC na perspectiva da educação superior.

No âmbito de iniciativas do MEC, a reforma da educação superior contemplou uma configuração do sistema educacional em público e privado, compreendendo as IES mantidas pela União e as IES mantidas pela iniciativa privada que se distinguem das particulares privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As mantenedoras das IES privadas, como pessoas de direito privado, poderão assumir qualquer das formas admitidas em Direito Civil ou Comercial, prevendo-se legalmente a existência de IES privadas com e sem finalidade de lucro.

A única exigência para essa forma organizativa de ensino é a existência da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além de que o seu corpo docente deve constituir-se de 30% de mestres e 30% de doutores, além de 30% de contratados em regime de tempo integral, 40 horas semanais, 20 das quais destinadas a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Outro dado relevante diz respeito ao Índice Geral de Cursos da Instituição-IGC (2010), a avaliação do MEC para as IES, que vai da faixa 1 à faixa 5. De acordo com análise do INEP/CAPES, 79,3% das IES públicas obtiveram conceito maior ou igual a 3 e 35,5%, conceitos 4 ou 5. Já entre as privadas, 51,6% obtiveram conceito maior ou igual a 3, e somente 4,9% atingiram as faixas 4 ou 5.

Os professores determinam a qualidade do produto fornecido pelas IES, e há uma tendência de busca por professores com maior titulação por parte das IES privadas – a proporção de mestres, apesar de ainda baixa em relação à média das IES públicas, subiu de 28,6% para 39,7% entre 1999 e 2010, de acordo com dados do INEP. O número total de docentes nas IES privadas aumentou 135% no mesmo período.

Os serviços das IES privadas têm rápido crescimento no País (14,7% de crescimento em 2010, de acordo com o INEP). Esse dado se justifica pelo fato de que esses serviços permitem que o aluno ingresse mais rapidamente no mercado de trabalho.

Com a recente crise mundial norte-americana, as IES privadas, como muitas outras empresas, vêm enfrentando dificuldades, como a falta de crédito, por exemplo, que pode prejudicar a rolagem das dívidas e encarecer seu custo de capital. Além disso, a desaceleração da economia vem causando aumento do desemprego no País, o que poderá aumentar a inadimplência nas IES privadas.

Dessa maneira, aquelas que já vinham enfrentando problemas certamente sofreram maiores danos, o que é corroborado em notícias de jornais nacionais e locais, os quais mostram a grave situação financeira de conhecidas universidades privadas nacionais. Com a crise econômica mundial, as IES privadas demandaram auxílio governamental por meio de uma linha de financiamento do BNDES, com taxas abaixo do mercado, inclusive para capital de giro, citando a escassez de crédito como justificativa (informações obtidas em www3.caixa.gov.br/fies).

Na perspectiva da compreensão do setor de ensino superior privado do Brasil, vemos uma rivalidade entre os competidores, visto existirem instituições de grande porte, como as PUCs, e instituições de pequeno porte, principalmente no estado do Maranhão, onde também podemos identificar algumas *top* de linha no *ranking* local, como a UNICEUMA, por exemplo. Isso deixa claro que as condições estruturais determinam as condições de mercado, podendo haver boas oportunidades de negócio para as IES bem posicionadas e bem administradas.

Entretanto, a longo prazo, a demanda por cursos de graduação pode vir a experimentar novos ciclos de grande crescimento, embora hoje o ingresso ao ensino superior no Brasil seja muito baixo, mesmo quando comparado ao de outros países latino-americanos. É que, o fantasma da inadimplência assola essas instituições, apesar dos incentivos federais, que, nesse momento, se encontram ameaçados pela própria instabilidade político-econômica nacional.

Assim, há menores oportunidades de crescimento orgânico, associadas ao baixo poder financeiro da maioria das IES privadas, podendo ocasionar mudanças no ritmo das suas consolidações. As faculdades isoladas proliferaram e possibilitam à classe média uma via de ascensão social; esse é um empreendimento bom, no ramo de prestação de serviços, visto possuírem hegemônica representação partidária que lhes garante assento nas políticas e na legislação educacionais nas esferas do Executivo e do Legislativo, daí sua solidez tanto na política quanto na economia brasileira (Martins, 1998, p.13).

É nesse contexto que nossas certezas caem por terra e exigem a busca de novas verdades e entrecruzamento de saberes, levando-nos a compreender que os paradigmas

hegemônicos não nos fornecem respostas para todas as incógnitas que o cotidiano apresenta, pois a realidade sempre apresenta novas e complexas dificuldades.

Das certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica, surge em nós a consciência dos nossos não saberes, e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas, sendo necessário procurarmos entender como se originou e qual a percepção que temos da prática pedagógica dos professores de ensino superior privado.

1.2 A PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

A percepção ou perceção é um conceito derivado do latim (*perceptione*) que descreve a capacidade de perceber alguma coisa (Ferreira, 2012). No entanto, no campo da Psicologia e das Ciências Cognitivas, a percepção consiste em uma organização e interpretação dos estímulos que foram recebidos pelos sentidos e que possibilita identificar certos objetos e acontecimentos.

Para Schultz & Schultz (2009, p. 38), a percepção tem duas etapas: a sensorial e a intelectual. As duas se complementam, porque as sensações não proporcionam uma visão real do mundo e devem ser trabalhadas pelo intelecto, principalmente quando se trata de atribuir significados a aspectos historicamente vividos. É, portanto, com base na percepção que o indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio.

Schultz & Schultz (2009, p. 45) ainda destacam que cabe à percepção a aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. Além disso, a percepção pode ser estudada do ponto de vista estritamente biológico ou fisiológico, envolvendo estímulos elétricos evocados pelos estímulos nos órgãos dos sentidos. Do ponto de vista psicológico ou cognitivo, a percepção envolve também os processos mentais, a memória e outros aspectos que podem influenciar na interpretação dos dados percebidos.

A percepção também desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo-se uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança no ambiente educativo. Infelizmente, o fato de alguns sistemas de ensino e de algumas instituições de ensino superior associar a observação exclusivamente à avaliação de desempenho do professor desencadeia reações negativas no que se refere a esta atividade.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática dos professores tem sido defendida por vários autores, como Alarcão (2001), Schön (1983), Zeichner (1993), para os quais a reflexão na ação é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenômeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. Segundo Schön (1983), este tipo de reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de autoformação.

Por meio da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal, uma vez que, sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência, limita-se o ensino a uma mera rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem.

O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de terceiros, desde que devidamente documentadas e discutidas. Logo, o desenvolvimento profissional dos professores pode decorrer tanto em contextos formais (envolvendo a partilha e a discussão de ideias acerca da prática pedagógica e das suas bases teóricas) como através da reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos seus colegas.

É oportuno lembrar que o papel atribuído ao professor de ensino superior tem oscilado entre dois extremos: em um deles, o professor se vê na condição de técnico que apenas toma emprestado o conhecimento produzido por outrem e noutro, busca sua autonomia intelectual para que esta o ajude a se tornar um sujeito ativo/reflexivo, que participa das discussões e investigações e da produção e elaboração das inovações curriculares e que atenda aos desafios de seu tempo.

Porém, qualquer que seja o caminho escolhido, segundo Elliott (1993), os professores sentem que os conhecimentos teóricos, produzidos por especialistas ou pesquisadores acadêmicos, são uma ameaça porque

“São elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto dos procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar e processar informações sobre as práticas. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informações dos professores como fundamento de seu juízo prático nega sua cultura profissional, a qual define a competência docente como questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de

forma tácita através da experiência. Submeter-se a uma teoria é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência.” (Elliott, 1003, p. 63-64)

Já Tardif, Lessard & Lahaye (1991) destacam que os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa e os tomam como referenciais tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional quanto para aceitar ou produzir inovações,

“De fato, quando se interroga os professores sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de práticos ou da experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da sua competência. É a partir deles que os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão.” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 227)

Como podemos perceber, o problema de distanciamento entre os saberes científicos produzidos pela academia e os saberes práticos utilizados na prática docente parece residir no modo como os professores e os acadêmicos produtores de conhecimento mantêm relação com esses saberes. Relação que pode ser marcada ou pela racionalidade técnica, que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista, que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica; trata-se, pois, da dicotomia teoria-prática.

Essa situação se assenta, conforme apontam Shulman (1986) e Fiorentini (1994), na forma como até pouco tempo atrás a formação e seleção de professores era vista, isto é, eles tinham como foco exclusivo o domínio do conhecimento acerca de sua disciplina, sem a devida valorização da prática pedagógica.

Na década de 70, a valorização do tecnicismo no Brasil valorizou os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente as técnicas e métodos especiais de ensino, planejamento, organização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Na década de 80, a dimensão sócio-política dominou o discurso pedagógico, negativamente a importância da prática pedagógica, procurando analisar os saberes docentes com

base nas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava (Ezpeleta & Rockwell (1986) e Gerald (1993). No início dos anos 1990, passamos a reconhecer a complexidade da prática pedagógica, mediante novos enfoques e paradigmas para compreendermos a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo a ser ensinado e aprendido em sala de aula.

As pesquisas educacionais no Brasil que investigam a prática pedagógica priorizam três tipos de interesse conforme Carr & Kemmis (1988, p.147-150): o interesse técnico-instrumental, o interesse prático e o interesse emancipador, com vistas a avaliar as condições e determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem as práticas pedagógicas, concebendo essa prática como uma práxis social

Freire (2010, p. 24), Carr & Kemmis (1988, p. 62) questionam tanto aqueles que concebem o teórico como fonte de princípios que deverão aplicar na prática quanto o prático como domínio do discernimento profissional que irá se desenvolvendo à medida que aumente a clarividência dos praticantes; em contrapartida defendem a relação dialética entre a teoria e a prática.

A terminologia prática pedagógica toma assento em 2002, quando o governo federal, por intermédio do Ministério de Educação-MEC, reestruturou as licenciaturas, criando uma grande polêmica no meio acadêmico, notadamente das licenciaturas responsáveis pela formação de professores no Brasil.

A partir daquele momento os estudiosos da formação de professores foram obrigados a dominar esse conceito para delimitar as atividades que seriam validadas nos novos currículos de formação docente.

Então, definir prática pedagógica tornou-se quase um tormento, pois poucos haviam se dedicado a tal zelo, uma vez, que para muitos, prática não se teoriza, prática se pratica. Moreira (2004) destaca que os comportamentalistas entendem a prática pedagógica como a atividade exclusivamente observável e que gere uma atividade concreta, cujos resultados possam ser registrados, comprovados.

Os cognitivistas entendem a prática pedagógica como a atividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leva a resolver problemas. Os humanistas validam todo o processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas. Diante disso, qual fundamentação deveria ser prioridade para a prática pedagógica? Para Pimentel (1993), a prática pedagógica

“Significa questionar profundamente as próprias posições filosóficas, epistemológicas, políticas e

ideológicas. Significa entender-se como ser histórico e perguntar-se sobre suas intencionalidades, o que é diferente de simplesmente discutir, informar-se, polemizar. “É mexer com seu corpo, voz, postura, é mexer com sua família, com seu grupo social.” É ter permanente frente de luta, assumir conflitos pelo alcance que possam ter não apenas na própria história individual, mas pelo que possam significar na sua esfera humano-genérica – construtora do bem social. É descobrir que não é simplesmente no campo das ideias que se travam as grandes lutas, mas, também, na práxis.” (Pimentel, 1993, p. 37)

Como afirma Veiga (1992, p. 16), “a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social”. Assim a prática pedagógica é uma dimensão da prática social imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade e o significado que a prática pedagógica assume é algo que não pode ser definido, apenas pode ser concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a ideia, a concepção ou a formação do professor.

Inspirada em Freire (2000), entendemos a prática pedagógica como uma ação dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, objetivando uma leitura crítica da realidade. Desde essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Fernandes (1999):

“Prática pedagógica é uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.” (Fernandes, 1999, p. 159).

Dessa forma, Rios (2008) explicita que “a prática pedagógica é uma ação concreta que se apresenta quando o professor ensina, orienta, ajuda, aconselha, pois tudo que se origina dele naquele momento, sua fala, seus gestos, seu silêncio está carregado de sentido” (p. 65).

Ao ensinar uma disciplina, o professor não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Daí a necessidade do planejamento, do desenvolvimento, da revisão e da avaliação do trabalho pedagógico, guiado por princípios éticos que vão coordenando essas diferentes dimensões que a prática pedagógica envolve, sendo necessário que o aluno veja nas ações do professor a corporificação de tais princípios, de outra forma, será difícil fazer com que aquilo que foi idealizado, se materialize.

Conforme colocam Sacristán & Pérez Gomez (1998, p. 26), “A prática pedagógica do professor do ensino superior não difere substancialmente da prática desenvolvida pelo professor da educação básica. Essa afirmação se sustenta na visibilidade que temos sobre os professores que atuam no ensino superior.”

Para eles, o compromisso profissional com seus alunos tem por base ministrar conteúdos, passar trabalhos de pesquisa e avaliar a partir dos resultados apresentados pelos discentes. Passa ao largo desse compromisso a formação do indivíduo político e social. Supostamente, com ressalvas, não teríamos uma prática pedagógica no ensino superior.

Para Zabala (1998),

“O estudo sobre a prática pedagógica do professor a partir de posições analíticas tem sustentações em diversas variáveis, de modo que numa concepção positivista buscam-se explicações para cada uma dessas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmos e sem relação com outras deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino e aprendizagem.” (Zabala, 1998, p.16)

Portanto, entender a prática pedagógica do professor no ensino superior exige situar-nos em um modelo de ensino e aprendizagem que se configure como um microssistema definido por determinados espaços, organização social, relação interativa, distribuição do tempo, recursos didáticos, em que os processos educativos se expliquem como elementos estreitamente integrados neste sistema. Dessa forma, a prática pedagógica só pode ser entendida na própria interação de todos os elementos que nela interagem.

No entanto, a realidade que temos nas salas de aula do ensino superior está atrelada a uma concepção de educação superior pautada na valorização do diploma, na busca do *status*, do título em si, concepção esta que, hoje, tem alguns agravantes por conta da crise vigente do desemprego, sem que nos demos conta de que nem sempre o diploma é a garantia do *status quo*. Eça de Queiroz e Rui Barbosa (séc. XIX) que viveram num Brasil de doutores assinalavam que aqui seria um país dos bacharéis.

Na contemporaneidade, essa concepção já não se sustenta tanto, considerando que as profissões estão assentadas mais nas competências e habilidades do formando do que no valor intrínseco do diploma auferido. Ou seja, a supervalorização do diploma está cedendo lugar para o profissional globalizado, em que a especialização não prejudica a amplitude do conhecimento e a profissionalização multifuncional atende as exigências desse mundo globalizado.

A evolução do toyotismo, por exemplo, mostra que somente os saberes escolares na vida profissional não é mais garantia de sucesso; não existe transação natural e automática nem

correspondência, como falam Bowles & Gintis (1976), entre a universidade e o emprego; os professores não podem prometer que todos os alunos, assistindo com atenção as suas aulas, terão sucesso garantido na vida social e profissional.

Nessa era que se convencionou chamar de Era da informação (Drucker, 2000), bem como Era tecnológica (Valente, 2003), prevalece o profissional polivalente, em permanente flexibilização e adaptação. Muitas empresas não estão dando mais a ênfase que davam no passado à especialização indicada pelo diploma. O que mais interessa são as competências e as habilidades para variadas tarefas. A demanda é por profissionais com conhecimentos transportáveis entre as diversas ocupações, com ênfase na competência flexível.

Todavia, as políticas educacionais, no que se refere ao ensino superior, apesar de seu caráter específico, não estão acompanhando as transformações do mundo do trabalho e do ideário das classes dominantes, levando-nos a perceber que existe uma relação entre os elementos econômicos, políticos, sociais e a educação. Por isso, nesse momento é conclamada a formar um trabalhador novo, que seja coerente com as necessidades do trabalho flexível, isto é, que saiba trabalhar em equipe, resolver os problemas que se apresentem no imediatismo, que tenha conhecimento, mas também versatilidade, criatividade, ferramentas básicas do momento atual (Zoccoli, 2012).

Para a educação superior está posto um desafio, diante das contradições da regulação e da autonomia, tendo em vista a fragmentação das diferentes ideologias e dos interesses particulares que influenciam a educação superior, resultante da complexidade do conhecimento e das mudanças na sociedade, que levam a educação superior na contramão da sociedade contemporânea. Tais pressupostos nos levam à compreensão de que o professor do ensino superior deve ter, conforme expressa Fernandes (1999), algumas características que se

“Traduzem pela prática intencional de ensinar sem se apegar tão somente às questões didáticas e ou metodológicas, mas articulada com a prática social situada no contexto social e histórico, sem perder de vista a relação dialética entre essa prática, seu conteúdo específico de aula, além de outros saberes para que nesse contexto seja possível comunicar em rede histórias que contribuam para a construção de outros saberes de forma assimétrica, onde professor e aluno aprendem e ensinam.” (Fernandes, 1999, p. 159)

Freire (2010) também ressalta que

“[...] a educação dialógica é uma posição epistemológica que não nega o papel diretivo e necessário do professor, mas esse não é considerado o dono do conhecimento, e

sim alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seus alunos para, juntos, iluminarem o objeto.” (Freire, 2010, p. 125)

Nesse viés, o que seria uma boa prática pedagógica? Talvez não tenhamos uma resposta pronta para essa pergunta, embora possamos apontar elementos que venham a contribuir para uma prática pedagógica desejável em nossa sociedade. Rios (2008, p.76) diz que uma prática pedagógica com comprometimento ético do professor é possível quando este desenvolve sua prática de sala de aula com justiça social e solidariedade, elementos que contribuem para um bem-estar entre os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, promotores que são do diálogo, diria Freire (2000).

Diante das inúmeras transformações sociais, em que informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de desenvolvimento da universidade entra na pauta como um dos mais importantes aspectos a serem discutidos neste processo, pois é nesse contexto que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações. Dessa forma, a pesquisa educacional acaba tomando um lugar central na busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática pedagógica, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente educacional, transformando o ensino em parte complementar na motivação dessas transformações.

Logo,

“Com as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e menos regado, os professores não podem se comportar como simples transmissores de conhecimento estáveis e invariáveis ou de uma cultura eterna”. (Gaddoti, 2000, p. 112)

O ensino e a aprendizagem de nível superior vêm vivenciando um processo de mudança que tem se refletido principalmente nas ações de seus professores e alunos e na materialização destas mudanças no contexto acadêmico, fato que tem causado dificuldade e insegurança entre os sujeitos implicados nesse contexto, configurado em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Gadotti (2000) assevera,

“A escola contemporânea sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, onde as informações são atualizadas em frações de segundos, ocasionando de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações

voltadas para o aprimoramento do ensino, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento, tornando a vivência social o requisito primordial para a busca de informações são fatos, expressão, opinião, que chegam as pessoas por ilimitados meios sem que se saiba os efeitos que acarretam.” (Gadotti, 2000, p. 6)

Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria e das consequências que dela advêm, exigindo para isso racionalidade, visto que a “apropriação do conhecimento é feita através da construção de conceitos, que possibilitam a leitura crítica da informação, processo necessário para absorção da liberdade e autonomia mental” (Hamze, 2004, p.87).

Desse modo, a prática pedagógica do professor de ensino superior precisa ter como princípio a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento do pensar e do fazer, em que a universidade deixe de ser vista apenas como um lugar para obtenção de um conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social como mero receptor de informações, mas, sim, como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Dowbor (1998, p. 259) elucida que “a universidade deverá deixar de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento”. Prossegue dizendo que pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns, será preciso transformá-la em profundidade.

O professor, nesse contexto, deve ter uma postura mediadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno, podendo ser para este o foco de crescimento ou de introspecção na condução do processo de aprendizagem.

Sobre essa prática, Gadotti (2000) afirma que,

“Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.” (Gadotti, 2000, p. 9)

Hamze (2004, p. 76) considera que “os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais”, a fim de que os alunos possam fundamentalmente compreender e refletir sobre a

realidade, participando dos problemas inerentes ao contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

Assim, faz-se necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo, de modo que o professor passe a vivenciar essas transformações, beneficiando-se delas através de suas ações didáticas e metodológicas de promoção do ensino-aprendizagem, deixando de ser um mero expectador dos avanços estruturais de nossa sociedade, para ser um elemento motivador desse processo.

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual o ensino e a aprendizagem têm como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessita-se de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los.

Sacristán & Pérez Gomez (1998) definem a prática pedagógica como a percepção da ação do professor no espaço de sala de aula e afirmam:

“Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.”
(Sacristán & Pérez Gomez, 1998, p.26).

Como assinala Giroux (1997, p. 87), é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo e de uma prática social maior, envolvendo a dimensão educativa não apenas na esfera do ensino conteudista, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, da mesma forma que os movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, que é social, tendo como conteúdos centrais a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos e a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política.

Portanto,

“É essencial para a categoria de intelectual transformador a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora.” (Giroux, 1997, p. 163)

Por outro lado, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no âmbito da sala de aula, devendo esta ser constituída de atividades planejadas, com o intuito de possibilitar a transformação das atividades bancárias em ações ativas e dinâmicas de transformação social. Freire (2010) fez inúmeras críticas à educação bancária, assim como elaborou uma proposta de educação libertadora, voltada para a transformação social e, por isso, centralizada no sujeito histórico que produz, se apropria e vive a educação, numa determinada situação no mundo.

Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, influenciada pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira. A conjuntura pode ser visualizada nos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais – a exemplo do FIES, do PROUNI e do ENADE. A estrutura é marcada pelas relações sociais de classe, de desigualdades e de concentração de renda, além das dimensões da dominação do campo da política internacional e dos processos decisórios que geram impactos na esfera escolar.

Diante do exposto, nas pesquisas desenvolvidas por Behrens (2011, p. 34), é possível perceber dois grandes grupos de práticas pedagógicas, a saber: práticas eminentemente reprodutivas que expressam a necessidade de controle dos alunos na sala de aula, tendo em vista que estes apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática, e práticas que inquietam, geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual é o caminho mais adequado para a educação.

Foram estes professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educacional, que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente.

No ensino superior, há o predomínio de uma cultura escolar que impede o professor de enxergar além do seu trabalho pedagógico; que o impede de realizar questionamentos de cunho científico, uma vez que participa de um contexto cultural, no qual não foi (não somos) incentivados a participar, questionar, conhecer.

Cabe lembrar Novaski (1993), quando afirma que “se o professor deve ver a sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa ideia de reducionismo” (p. 14). O autor expressa uma questão pertinente à reflexão ao

indagar: “para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar para além da sala de aula?” (p. 15).

É preciso percebermos que o que possibilita o transporte para além da sala de aula é a diversidade cultural dos educandos, manifesta na aula, quando a característica dialógica predomina nas relações sociais, valorizando a trajetória de vida dos alunos. Igualmente, a existência de projetos escolares, com diferentes títulos elaborados no próprio contexto escolar, conforme a necessidade local e, por fim, a disposição dos professores para o enfrentamento de novos processos socioeducativos, nos quais a incerteza pode ter lugar especial, juntamente com a valorização dos conteúdos, e ainda dos saberes que os alunos trazem da sua prática social.

Para Meirieu (2005), “a partir do momento em que a academia assume o projeto de transmitir às gerações futuras o conjunto de saberes que ela definiu como fundamentais para a cidadania, logo se depara com as dificuldades de sua empreitada (p. 41)”. Assim, a academia, seja de qual vocação for, não pode ser compatível com a homogeneidade ideológica, sociológica ou psicológica, devendo respeitar as diferenças, aproveitando e desenvolvendo as competências, habilidades e saberes presentes no coletivo dos alunos em situação de aprendizagem.

São estas condições que orientam a formação dos professores em nível superior, bem como são as premissas norteadoras do ensino superior, em qualquer que seja a modalidade do sistema de ensino, conforme orientações contidas tanto na LDB nº 9.394/96, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação superior no País.

Em seguida, apresentamos um quadro síntese dos conhecimentos, saberes e competências necessárias à boa prática pedagógica, conforme pensamento de Giroux (1997), Zaballa(1998), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Fernandes (1999), Gadotti (2000) e Elliot (1993).

Quadro 4 – Síntese de conhecimentos, saberes e competências necessárias à boa prática pedagógica

Tipologia	Autores	Conhecimentos/ saberes/competências
Conhecimentos	Giroux (1997)	É essencial para a categoria de intelectual transformador a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora (p.163).
	Zaballa (1998)	O estudo sobre a prática pedagógica do professor a partir de posições analíticas tem sustentações em diversas variáveis, de modo que numa concepção positivista buscam-se explicações para cada uma dessas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmo e sem relação com outras deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino e aprendizagem (p.16).
Saberes	Sacristán & Pérez Gómez (1998)	Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos/as alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer (p. 26).
	Fernandes (1999)	Prática pedagógica é uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (p. 159).
Competências	Gadotti (2000)	Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos (p. 9).
	Elliott (1993)	Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informações dos professores como fundamento de seu juízo prático nega sua cultura profissional, a qual define a competência docente como questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através da experiência. Submeter-se a uma teoria é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência (p. 63-64).

Fonte: Produção da autora.

Conforme o discurso assumido pelos autores em destaque no Quadro 5, existe consenso entre estes especialistas da educação sobre o papel que deve ser assumido pelo professor no contexto atual, com vistas a uma educação/formação superior de qualidade que certamente atenda ao mercado, consoante interesses expressos pelos teóricos da administração empresarial (Pochmann (2000), Pimentel (1993), Gounet (2000), Chesnais (2000) e Drucker (2000)). No entanto, também deverá ser capaz de dar conta de formar profissionais para a sociedade hodierna, tomando como referência a incerteza e a complexidade que a caracteriza (Morin, 2000).

Dessa forma, o professor do ensino superior, privado ou público, deverá ser um intelectual transformador, capaz de articular as questões políticas e pedagógicas no cotidiano de sua sala de aula, de modo a contribuir como mediador de uma sociedade mais justa e, portanto, democrática. Essa é a prática pedagógica que deve existir no contexto da educação superior, para atender aos reclamos da própria sociedade, na qual convivemos, quais sejam, os pilares da educação: aprender a ser, fazer, conviver, aprender a aprender (Dellors, 1996).

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

Começamos a manter contato com o objeto investigado através das informações nos *sites* oficiais do governo federal sobre o ensino superior no Brasil e o ensino superior privado, buscamos no Projeto Político-Pedagógico da FACAM seus enunciados institucionais e, nas produções científicas publicadas, coletamos dados que nos permitissem conhecer a percepção que têm da prática pedagógica pelos próprios professores da FACAM, tomando como referência os especialistas em metodologia da investigação.

2.1 O CONTEXTO DO ESTUDO

Lançamos mão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FACAM, bem como de seu Estatuto, donde passamos a conhecer a origem da referida instituição. Assim ficamos a saber que o lugar da investigação surgiu como uma extensão da Faculdade Cândido Mendes, no ano de 2003, e que atualmente é uma faculdade particular privada que vem atuando no ramo educacional em São Luís do Maranhão. É uma sociedade civil paritária, com dependência administrativa, vinculada à Sociedade Maranhense de Ensino Superior Ltda., cuja sigla é SOMAR, com incumbência de oferecer educação superior, pesquisa e extensão no estado do Maranhão.

A SOMAR é uma instituição mantenedora que está autorizada pelo MEC a abrir faculdades e/ou outras instituições similares, com o objetivo de oferecer à sociedade local cursos de graduação, pós-graduação, além de cursos de pequena duração.

Nas avaliações do MEC que objetivam regulamentar a abertura e permanência de instituições de ensino superior mediante o exame nacional de instituições similares, denominado ENADE, a FACAM vem participando desde sua fundação, auferindo bons resultados, a ponto de atingir a 2ª melhor colocação entre as Instituições Privadas de Ensino Superior do Estado do Maranhão e a 3ª entre 26 (vinte e seis) credenciadas em nível estadual.

Está classificada de igual modo no *ranking* das melhores Faculdades do Brasil, tendo alcançado o posto de 15º lugar pelas revistas de circulação nacional *Veja* e *Exame* em out/2012. A missão fundamental da FACAM, conforme seu PPP, é oferecer uma educação superior de alta qualidade social, científica, tecnológica e cultural voltada à formação e ao desenvolvimento integral do educando, ao preparo para o exercício de uma vida cidadã e à qualificação para o trabalho social e para o empreendedorismo comprometido com o desenvolvimento sustentável do Maranhão, da região Nordeste e do Brasil.

A FACAM desenvolve suas atividades em sede própria, localizada em São Luís - Maranhão. O edifício-sede conta com 06 (seis) pisos: 04 (quatro) andares, mais um térreo e um subsolo, com uma área construída de 15.000m², abrangendo 80 (oitenta) salas de aula, além de ampla área de vivência, com Praça de Alimentação, Laboratórios de Informática, Laboratório de Enfermagem, Laboratório de Engenharia Civil, Escritório Escola de Direito e Centro de Conciliação Judicial, em Convênio com o Tribunal de Justiça, auditório e estacionamento próprio.

No ano letivo de 2015, no ensino presencial a FACAM contou com 3.500 alunos nas 129 (cento e vinte e nove) turmas, 43 (quarenta e três) salas nos três turnos: 20 (vinte) salas no matutino, 20 (vinte) salas no vespertino e 13 (treze) salas no turno noturno. Já no ensino a distância foram matriculados 4.607 (quatro mil seiscentos e sete) alunos vinculados aos 07 (sete) polos desta instituição superior, distribuídos pelo estado do Maranhão.

A FACAM é uma das mais novas opções de ensino superior privado, no Maranhão; conta com uma equipe de 280 (duzentos e oitenta) professores, dos quais, 60 são efetivos, com carteiras profissionais assinadas, atuando na sede em São Luís, e 220 que, conforme as necessidades de alocação nos cursos oferecidos, prestam serviços em cursos na sede da capital e fora da sede, presencial e a distância através da plataforma *online*. Estes são denominadas horistas, pois recebem salários por horas-aulas trabalhadas.

Além dos professores efetivos e horistas, conta também com 10 coordenadores pedagógicos, em sua maioria licenciados e especialistas em Pedagogia e em outras áreas específicas, para atender as necessidades educacionais dos alunos, tornando-se, assim, segundo o PPP da instituição, um referencial de serviços educacionais em nosso Estado.

Quadro 5 – Caracterização dos professores da FACAM

Caracterização dos Professores			
		Nº	%
Sexo	Feminino	130	46%
	Masculino	150	54%
Idade	≤ 35 anos	80	29%
	36 a 50 anos	130	46%
	> 50 anos	70	25%
Grau de Instrução	Graduação	100	3%
	Especialização	160	58%
	Mestrado	10	36%
	Doutorado	10	3%
Formação Pedagógica	Sim	30	11%
	Não	250	89%

Fonte: Produção pessoal com base no PPP da FACAM.

Ainda no PPP da FACAM está posto que, na criação e evolução de cada curso, buscase a formação de profissionais competentes e críticos, conscientes da dimensão intelectual, capazes de pensar e criar novas formas de representação da realidade e solução de problemas.

As estratégias iniciais a serem utilizadas para implementar a realização dos objetivos são:

A implementação dos cursos superiores para aproveitar professores locais, oriundos das demais instituições de ensino superior e professores aposentados com titulação de pós-graduação. A FACAM mantém atividades de extensão, mediante a oferta de cursos e serviços, para a difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes à área de sua atuação, conforme o Regimento.

Em consonância com a missão e visão da FACAM e conforme Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, a instituição implantou os cursos de Direito e de Turismo, de modo a facilitar a criação de núcleos de geração de conhecimentos na área de serviços. Este Programa também se orienta para a obtenção de maior proximidade com a comunidade empresarial e órgãos públicos do Maranhão, para o incremento da vida acadêmica no *campus* universitário e para o fortalecimento da imagem da FACAM como um centro de excelência na área de serviços.

Os cursos de graduação destinam-se aos concludentes do ensino médio ou equivalente que tenham obtido classificação no processo seletivo, ou que, como graduado ou transferido, ingresse na Instituição de acordo com as normas específicas, aprovadas pelo Conselho Superior de Administração (CSA) e em consonância com os prazos expressos no Calendário Acadêmico.

A instituição desenvolve, incentiva e apoia a pesquisa, diretamente ou por meio de concessão de auxílio para execução de projetos científicos, bolsas especiais para formação de pessoal pós-graduado, promoção de eventos e seminários, intercâmbio com outras instituições, divulgação dos resultados das pesquisas realizadas e outros meios ao seu alcance.

Mantém atividades de extensão, mediante oferta de cursos e serviços, para a difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes à área de sua atuação e tem como objetivo propiciar formação acadêmica científica e/ou profissional, por meio da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, abertos aos graduados, nas modalidades presenciais e ensino a distância, nas áreas de Direito, Educação, Gestão e de Saúde, atingindo 38 (trinta e oito) cursos ofertados.

A FACAM possui uma biblioteca disponível a professores e alunos dos cursos abaixo relacionados:

Quadro 6 – Cursos oferecidos atualmente pela FACAM

Graduação Presencial	Pós-Graduação Presencial	Graduação a Distância	Pós-Graduação a Distância
Administração Ciências Contábeis Direito Enfermagem Pedagogia Serviço Social Turismo	Consultoria em gestão de pessoas. Direito ambiental. Direito civil e processual civil. Direito Penal e Processual Penal. Docência em ensino superior. Economia no setor público. Formulação e gestão de políticas públicas. Gestão ambiental. Gestão empreendedora municipal.	Administração. Análise de Sistema. Ciências Contábeis. Fundamentos Jurídicos. Letras. Matemática. Pedagogia. Serviço Social.	Administração Escolar. Docência do Ensino Superior. Psicopedagogia Institucional Supervisão Escolar. Programa Professor em Ação.

Fonte: Projeto Politico-Pedagógico da FACAM (2012).

Percebemos que, em relação à oferta da graduação na modalidade presencial, a FACAM oferece somente um curso de licenciatura, que é o de Pedagogia, e sete cursos de bacharelado para formar bacharéis tecnólogos em áreas diversas.

Oferece também pós-graduação nas modalidades de tecnólogos em diversas áreas e somente uma em Pedagogia, Docência do Ensino Superior, bem como oferece cursos de extensão na área de Gestão, Direito, Meio Ambiente, para atender alunos da comunidade local com utilização dos recursos e horários disponíveis às necessidades da comunidade. As atividades de extensão poderão atender também os indicadores de demanda de programas de extensão na área educacional, especificamente relacionados à educação continuada dos professores da rede pública e particular privada.

Além desses cursos, atende a graduação e a pós-graduação a distância. Para tanto, conta com 280 professores com a qualificação mínima exigida – Licenciatura/Bacharelado, e alguns com Especializações em áreas diversas, poucos com títulos de Mestrado e Doutorado, distribuídos por todo o estado do Maranhão e, em média, 4.200 alunos matriculados e frequentes, distribuídos na graduação (Bacharelado, Licenciatura e Especialização).

Neste trabalho, analisamos a percepção do professor do ensino superior privado, tomando como aporte contextual essa instituição privada, onde atuam professores licenciados e bacharéis. Nela, hipoteticamente, há práticas pedagógicas diferenciadas, visto que os primeiros possuem uma formação pedagógica oriunda da conformação curricular de sua formação acadêmica e os bacharéis não estão contemplados com essa formação, dado que para nós pode ser visto como uma situação problemática quando da observância de suas práticas no contexto da sala de aula.

Qual a percepção que o professor da FACAM tem sobre sua prática pedagógica? Esta foi a pergunta-chave, objeto de nossa investigação, e as respostas dos professores que se dispuseram a ser entrevistados ou questionados e observados deixaram claro para nós que a sua prática pedagógica ainda não é a desejável nem para o contexto educacional atual nem para eles. Podemos inferir que ensinam na (in)certeza de que não ensinam bem.

2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

2.2.1. Objetivo Geral

Analisar a percepção dos professores da FACAM sobre sua própria prática pedagógica.

2.2.2. Objetivos Específicos:

- Descrever a evolução das políticas de ensino superior privado no Brasil.
- Conhecer o grau de formação dos professores do ensino superior privado.
- Conhecer a percepção do professor do ensino superior privado sobre a sua própria prática pedagógica.

2.3 MÉTODOS UTILIZADOS

Esta investigação se caracteriza como qualitativa, sem perder de vista os dados quantitativos, uma vez que estas contribuem para melhor compreensão do caso. De acordo com Stake (1999), para darmos credibilidade às interpretações obtidas na investigação, devemos recorrer a uma triangulação metodológica das observações com base em registos antigos e ou atuais, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “intermetodológicas” relevantes no levantamento dos dados da pesquisa (p. 76).

Segundo Minayo (1998),

“As pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, os quais não podem ser reduzidos às questões quantitativas, pois dão conta de noções muito particulares, no entanto os dados

quantitativos e qualitativos acabam se complementando dentro da pesquisa.” (Minayo, 1998, p.45)

Ressaltamos, porém, que a qualidade da pesquisa também deverá se pautar pela criatividade do autor, e este, mediante suas escolhas de leituras, deverá ter uma base teórico-metodológica para constituir o todo e as partes individualizadas. Nessa esfera, compreendemos o valor conceitual do método que, no pensamento de Lakatos & Marconi (2010),

“É o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo proposto - conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.” (Lakatos & Marconi, 2010, p. 65).

Partindo dessa premissa, entendemos que o cerne da questão é alcançar o objetivo proposto para validação da pesquisa, que, dessa forma, se dará a partir do conhecimento prévio das possibilidades que podem surgir e suas constatações no que tange classificá-la com base em seus objetivos.

Tomando por base estas premissas, classificamos esta investigação qualitativa, de caráter exploratório, por nos possibilitar uma maior familiaridade com a problemática, tentando torná-la mais explícita na busca da descrição de determinada população ou fenômeno, conforme orientação de Gil (2007).

Entendendo metodologia como passos necessários para o desenvolvimento da pesquisa em uma dada realidade, Cervo & Bervian (2007) a definem como uma atividade para investigar problemas teóricos e ou práticos por meio de instrumentos científicos. Assim, esta pesquisa se caracteriza também como um estudo de caso, com enfoque qualitativo de nível descritivo, uma vez que, ao nos apropriarmos das informações, usando instrumentos específicos, utilizamos a descrição dos fatos, nos atendo ao que foi observado e ou coletado por meio dos informantes.

Para Coutinho (2002, p. 221-243), a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida.

A abordagem qualitativa surgiu no final do século XIX, quando cientistas sociais indagaram se o método de investigação utilizado nas Ciências Físicas e Naturais, com sua visão positivista, poderia realmente dar conta de estudar os fenômenos humanos e sociais. Günther

(2006), citando Diltthey, afirma que “quando explicamos a natureza, compreendemos a vida mental” (p. 212).

A investigação qualitativa é utilizada para caracterizar todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a descrição de um ambiente com suas particularidades (Rodríguez, 1999). Também Bogdan & Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Bilken, 1994).

Com vistas ao alcance de um resultado o mais próximo possível da realidade investigada, optamos pelo cruzamento dos resultados encontrados, a fim de dar confiabilidade à pesquisa. Desse modo, nos orientamos pelos ensinamentos de triangulação metodológica, com métodos quantitativos e qualitativos de recolha de dados, conforme nos orientam Denzin & Lincoln (2006), para os quais

“A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Denzin & Lincoln completam o cenário de realce das vantagens da abordagem da triangulação ao afirmarem:

“A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (Denzin & Lincoln, 2006, p. 20).

Frente a essas características, afirmamos que a combinação de diferentes métodos na mesma pesquisa facilitou a assunção de sua importância.

2.3.1. Observação do Ambiente e das Práticas

É importante ressaltar que há um rigor acadêmico o qual deve ser seguido na execução de uma pesquisa qualitativa, principalmente quando essa é na área educacional, pois cada tipo

de pesquisa exige uma literatura especializada, bem como técnicas e instrumentos específicos que vão contribuir para a produção de conhecimentos científicos.

A investigação qualitativa sugere que o investigador faça observação das práticas desenvolvidas no campo investigado, emita juízos de valor e analise os dados coletados, sendo essencial que sua capacidade interpretativa não perca o contato com o do acontecimento observado (Bogdan & Biklen, 1994). Vale enfatizar que na abordagem qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal, sempre acompanhado de um bloco de notas (diário de campo), para registros de suas observações (Bogdan & Biklen, 1994).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não estabelece teorias pré-concebidas que venham a explicar o fenômeno antes da análise e da interpretação dos dados, devendo ocorrer uma interação perfeita entre pesquisador-pesquisado em decorrência da observação, bem como da entrevista ou do questionário que são instrumentos primordiais no desenvolvimento da abordagem qualitativa de pesquisa. Mas vale lembrar que, em uma investigação, a criatividade do pesquisador deve ser levada em consideração o tempo todo. Minayo (1998) denomina essa criatividade de “sopro criativo do pesquisador” (p. 36).

Face ao exposto, utilizamos a observação sistemática, dado que, segundo Chizzotti (2006, p. 53), esta “consiste na coleta e registro de eventos observados que foram previamente definidos”. A que realizamos foi possível a partir do Guião de Observação em Anexo, que nos orientou na leitura da estrutura externa e interna da FACAM, a qual estruturalmente se caracteriza por ser uma construção sólida de alvenaria com pintura a óleo em tom pastel, com salas amplas e refrigeradas para aulas, auditórios para reuniões, laboratórios, sanitários, biblioteca, refeitório e quadra poliesportiva. Em relação às salas de aula, estão em bom estado de conservação, compatível com o padrão, em conformidade com as orientações dos órgãos educacionais.

Apresentamo-nos na instituição investigada ao final de 2014 e, felizmente, foram receptivos à nossa presença, o que nos permitiu logo estabelecer um itinerário de visitas para analisar o terreno e a rotina dos sujeitos implicados no contexto, pois, conforme orienta Queré (1984, p. 98), “para que os membros de uma dada sociedade sejam observados e analisados é preciso disponibilidade dos mesmos para serem observados, quantificados e classificados.”

Então, aproximamo-nos dos professores, de seus ambientes letivos e de suas práticas acadêmicas tanto quanto possível, para termos com eles um diálogo visando ao

desenvolvimento de nossa investigação e ao final os entrevistássemos, a fim de completar nossas indagações.

Nessas observações priorizamos conhecer as práticas letivas dos professores da instituição e, dessa forma, conseguimos que sete dos professores do seu quadro profissional permitissem que assistíssemos às suas aulas e que posteriormente nos contemplassem com seus depoimentos a respeito de sua trajetória acadêmica e profissional, que mais adiante analisaremos.

No que tange às características letivas das salas de aula, destacamos que as aulas são expositivas, sem o uso de um plano de aula, pois, segundo os professores, este é construído em um momento anterior, denominado de planejamento acadêmico, e entregue à Coordenadoria do curso, para arquivá-lo e apresentá-lo, no momento da avaliação institucional.

Os professores da FACAM usam, por vezes, *data shows* para apresentação de conteúdos curriculares em *powerpoint* e, outras vezes, ministram suas aulas sem qualquer recurso tecnológico, somente com o quadro branco, pincel e sua fala, expondo oralmente o conteúdo aos alunos.

Em relação aos alunos, podemos considerá-los como taciturnos e estáticos, visto que não perguntam e nem contestam a fala do professor, somente ouvem; essa é a rotina da sala de aula, vista de um modo mais amplo, uma vez que, na observação feita, cada sala de aula tem sua característica específica, dependendo do curso, da disciplina ministrada e do perfil do professor que naquele instante ministra a aula.

Nesse processo de observação, identificada como assistemática, visto que não nos reportamos a um indivíduo específico, previamente escolhido, nem a uma sala de aula especial, partimos da ideia de que tudo ali seria importante de ser observado e, aos poucos, fomos vendo situações que considerávamos relevantes no contexto, para nossa investigação.

Portanto, enquanto lançávamos nosso olhar a cada espaço da sala de aula, de cada movimento feito pelos sujeitos que ali estavam, quer pelo professor, que à frente do seu público orquestrava sua docência, quer pelos alunos que, estáticos, atentos ou supostamente atentos, ouviam ou por vezes nem ouviam, pois seus olhares demonstravam, por vezes, uma situação de introspecção, vimos que poucos faziam anotações do conteúdo transmitido e íamos registrando estes fatos observados.

Após a exposição, o professor lançava algumas perguntas aos alunos, quando o tempo ainda permitia, ou, na maioria das vezes, ele falava durante 40 a 50 minutos ininterruptamente até o término do horário, com poucas ou nenhuma intervenção dos alunos.

Vale ressaltar que essas observações foram feitas no turno vespertino e noturno, quando adentramos nas sete salas de aulas dos sete professores que posteriormente foram entrevistados, com sua permissão expressa. Eles ministravam aulas para discentes dos cursos de Pedagogia, Turismo, Serviço Social e Direito, que funcionam à tarde e noite, para os dos cursos de Administração e Ciências Contábeis que funcionam manhã e noite, e para os do curso de Enfermagem que funciona manhã e tarde.

Assim, durante um semestre letivo, de forma sistemática, fomos situando nossos objetivos de investigação com esses sujeitos investigados, para nos apercebermos das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores selecionados. Tais estratégias metodológicas se caracterizaram, ora por aulas expositivas, ora por leituras orientadas, em que os alunos faziam exposição oral de textos passados previamente pelos professores, geralmente para o coletivo de alunos que estudavam em grupo e um ou dois apresentavam a síntese da leitura, enquanto os outros se mantinham silenciosos, concordando num balançar da cabeça com seus pares. Lamentavelmente, não tivemos situações diferentes destas aqui registradas nas salas de aula que visitamos com a permissão dos professores e alunos.

Observamos que para alguns desses professores, identificados como colaboradores da nossa investigação, permitir-nos que assistisse à sua atividade docente era constrangedor. Isso os incomodava, possivelmente porque não era uma prática costumeira ter alguém estranho na sala de aula, observando situações letivas que nem sempre são divididas com outrem, que não seus atores: professor e alunos.

Em nossas observações (Guião em Anexo), consideramos, de modo geral, tomando por média as aulas observadas, que foram em número de sete aulas (uma por curso conforme já relatado), que, em quatro meses de observações os professores comportaram-se como técnicos instrumentais, por sua natureza formativa, e, nesse viés, não produzem e nem ajudam aos alunos a produzirem conhecimentos; não pesquisam e não refletem sobre a prática. Ressalvas podem ser feitas aos cursos que utilizam os laboratórios de informática ou de línguas ou, mais pontualmente, ao curso de Pedagogia, que desenvolve atividades de intervenção nas escolas de educação básica, que são os estágios curriculares supervisionados.

De acordo com Schön (1983), o conhecimento profissional do professor tem uma natureza tácita e intuitiva e está implícito na ação, logo é impossível ser compreendido separado dessa mesma ação. Na opinião desse teórico, este *conhecimento na ação* consiste num *saber fazer*, simultaneamente teórico e prático, difícil de descrever e explicar, que permite agir em contextos imprevisíveis e complexos. Ou seja, a prática pedagógica do professor se baseia na

experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser ele mais ou menos informado pelo conhecimento teórico.

2.3.2 Realização das Entrevistas

A entrevista foi uma das fontes de dados importante e essencial nesta investigação, seja porque, conforme Fontana & Frey (1994, p. 361), “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos”, seja porque a entrevista é um instrumento capaz de captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

O investigador qualitativo tem, na entrevista, um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas (Stake, 1999), tendo em vista que é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas por meio de questões oriundas do problema de pesquisa, tomando por base seus objetivos, nossa experiência profissional e o conhecimento empírico que tivemos durante o momento da observação, das rotinas de sala de aula, elementos que nos permitiram ir dando seguimento ao colóquio com os professores sem a necessidade construir o Guião de entrevistas. À medida que iam falando, registrávamos e os orientávamos a prosseguir na fala suas experiências.

No entanto, construimos um conjunto de questões que foram norteadoras desse momento, levando em conta que Flick (2004) destaca a utilização frequente da entrevista nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, e este interesse está associado à expectativa de que é provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação mais natural do que numa entrevista estandardizada ou num questionário.

Dessa forma, as questões que nortearam a utilização do instrumento entrevista foram: (1) Qual a percepção que você tem sobre sua própria prática pedagógica (2) Sua prática pedagógica está em correlação com as mudanças oriundas das reformas do ensino superior? (3) Quais percepções você tem dessa instituição de ensino superior, na qual você trabalha?

Os professores entrevistados foram os mesmos que observamos em situação de sala de aula, no exercício da docência, consequentemente dos mesmos cursos superiores, a saber:

Pedagogia, Turismo, Serviço Social e Direito, que funcionam à tarde e noite, Administração e Ciências Contábeis que funcionam manhã e noite, e Enfermagem que funciona manhã e tarde.

No que se refere às respostas dos entrevistados, para efeito de compreensão do processo com nossos interlocutores, classificamo-los por letras alfabéticas de PA a PG, num total de sete entrevistados, conforme relato seguinte.

O PA formou-se há dez anos em Administração de Empresas. É administrador de empresas no universo trabalhista, possui especialização em Gestão e Finanças, trabalha na FACAM há oito anos como professor contratado. Percebemos na fala desse professor o que Nóvoa (1977) identifica como *mal-estar docente*, em uma de suas obras sobre a vida de professores, e que se traduz por uma insatisfação pelo que faz como professor na sala de aula. Por outro lado, esse professor demonstra relativa consciência de que ele e seus pares são sujeitos de uma sociedade reprodutivista, alocados em uma instituição de ensino superior privada, portanto refém do sistema capitalista vigente, no qual enfrenta, na mesma medida que seus colegas de profissão, dificuldades no exercício da docência. Inferimos que isso o leva a um conformismo, supostamente atenuado pela clareza de que algo não está bom, logo, deve haver um culpado por essa situação que o constrange frente aos seus alunos, por ter de cumprir *um currículo engessado, um horário pré-definido e falta de conhecimento pedagógico* que o auxilie a driblar tais contextos pré-definidos pelas instâncias superiores, relatou nosso entrevistado.

Para esse professor, *existe uma sobrecarga de trabalho em sua prática pedagógica, acrescida por longa jornada semanal, falta de incentivo financeiro e metodológico, desinteresse dos alunos*, os quais, segundo ele, também são vítimas do sistema capitalista vigente.

Na fala da PB, uma das professoras do Curso de Pedagogia, com mais de dez anos de experiência na docência de ensino superior e experiência na docência da educação básica, possui pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, ministra na FACAM a disciplina Sociologia e Metodologia da Pesquisa, considerando esse contexto, destacou: *minha prática pedagógica é libertária, nos moldes da crítica social dos conteúdos, pois a relação que mantém com seus alunos é horizontal; trabalho de igual para igual, utilizo temas geradores de debates contemporâneos, dado que me permite orientá-los na resolução de problemas da nossa sociedade*. Na concepção da PB, a prática pedagógica do professor do ensino superior *é importante no contexto da sala de aula de qualquer curso, visto que, enquanto profissionais, irão lidar com seres humanos, portanto, precisam de formação técnica e metodológica para o exercício da docência*.

Não se trata, segundo Nóvoa (1977), “de adotar qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores”(p.101), mas, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que segundo o referido autor, “tem levado às intermináveis discussões entre aqueles que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e os pedagogos, que colocariam os métodos de ensino acima de todo o resto” (p. 102). O que caracteriza a prática pedagógica seria um outro lugar, “no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (idem).

O PC é um profissional que atua no curso de Turismo, possui Bacharelado em Turismo, trabalha como turismólogo no âmbito estadual e como professor na FACAM. Declara: *atuo em sala de aula com virtudes e equívocos de qualquer outro profissional, na tentativa de atingir os objetivos da educação superior privada.* Para Libâneo (2005), os professores que atuam na linha de frente se veem confusos face à diversidade de discursos e posições que falam sobre a sua própria prática e, frequentemente, não conseguem saber sequer do que está se falando, o que é uma constatação real, visto que não há clareza no seu posicionamento diante do quadro das tendências pedagógicas e teorias da educação.

Já o PD, relata: *todo o esforço de minha prática pedagógica se articula na possível adoção de uma metodologia que estimule o educando a uma aprendizagem significativa de fato, (re) construindo nesse novo milênio uma escola preocupada com a formação de um sujeito ético, crítico, autônomo e construtor de uma digna identidade cidadã.* E, para isso, *continuo minha caminhada no mestrado em educação buscando atingir meus ideais e construir outros num movimento cíclico de desenvolvimento humano. Formada em Administração de Empresas, com Especialização em Auditoria Financeira, atuo no Curso de Contábeis com as disciplinas que me são oferecidas a cada ano; sou contratada, como a maioria, e por isso devo atender às necessidades da instituição. Além daqui, trabalho em uma empresa privada como analista.*

Na concepção do PE, que atua no curso de Direito, diante da quantidade de informações e mudanças constantes a que a sociedade está submetida, faz-se necessária uma postura diferenciada em sala de aula. Postura esta que deve interferir diretamente no trabalho de docente. Portanto, *procuro em minhas aulas proporcionar aos alunos a tomada de consciência de quem eles são; qual o seu papel na sociedade e, a partir de então, fazemos uma reflexão crítica da realidade para, posteriormente, ter a competência de transformar a sociedade a partir da situação apresentada.*

No entanto, o tempo dedicado à sala de aula, os horários que se superpõem, os outros compromissos como professor em outras instituições, para complementar os baixos salários, são variáveis que interferem em minha prática pedagógica e a faz fragilizada; disso tenho consciência. Sou formado em Direito, ainda sem o exame de ordem, e por isso tenho me dedicado a estudar e ganhar dinheiro com a minha profissão. Trabalho em tempo integral aqui e em outras instituições, inclusive nos finais de semana.

No campo educacional, notadamente no ensino superior, embora façamos “bem-feito”, temos que buscar estar sempre melhorando, seja para acompanhar as alterações interpretativas dos saberes docentes, que por sua vez acompanham as mudanças socioeconômicas e políticas do contexto no qual vivemos, seja porque a exigência do mercado no mundo do trabalho exige que busquemos novas formas de ensinar e aprender.

A professora identificada como PF, que atua no curso de Enfermagem, vê que o curso fica mais centralizado na teoria do que na prática, na experiência. E assim se manifesta: “*para mim, deve ser dessa prática pedagógica que muitos estudiosos falam e, sendo assim, não temos o embasamento necessário para sabermos sobre as principais teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem*”.

Ela destaca: *as contribuições das teorias pedagógicas são gratificantes para mim, pois estou consciente do valor de cada uma; dou ênfase a algumas que me permitiram uma melhor compreensão da minha prática pedagógica, como a teoria humanista, que acredito ter por trás o pensamento de Paulo Freire. Todo enfermeiro deve ser humanitário, lida com pessoas, assim deve ter sensibilidade, mas isso não se aprende no curso, e sim na vivência.*

E acrescenta: “*Hoje, minha postura de formadora é bem mais abrangente, por conta dos cursos de especialização que tenho feito, para incluir em meus ensinamentos uma postura mais humanizada. Ser enfermeira requer uma condição mais humanizadora para com os pacientes. Assim, procuro nos conteúdos ministrados ajudar aos alunos a encontrarem uma forma de aprender na prática uma postura crítica. Dentre todas as tendências que são decorrentes de uma evolução educacional, posso dizer que todas elas são importantes ou nos ajudam de alguma maneira, pois cada uma traz suportes teóricos e experimentais e há necessidades de termos várias possibilidades didáticas, convenientes a cada realidade e situação educacional. Trabalho com a disciplina Doenças Ocupacionais, com vistas a levar o aluno a conhecer as doenças relacionadas ao trabalho, objetivando promover com esse conhecimento a preservação da saúde do trabalhador; trabalho em outras faculdades.*

Para o professor PG, atuante no curso de Serviço Social, *até alguns anos atrás o professor era o detentor do poder em sala de aula e o que ele falava era regra e o aluno não tinha palavra, isto é, não era ouvido perante o professor em sala de aula. Além do mais, a escola nos formava e ainda nos forma para darmos uma resposta à sociedade, entrar numa universidade para mostrar que somos melhores do que os outros que não passam no Enem. Sou professor no Curso de Serviço Social da FACAM, desde o início do curso e ministro a disciplina Questões Sociais no Brasil, e dentro do programa tenho oportunidade de tratar de questões que afligem a população brasileira, como as drogas, que para mim são as causadoras de muitos males da nossa sociedade. Trabalho também em outras instituições.*

Quadro 7 – Síntese do perfil formativo-profissional dos professores entrevistados

Cod.	Formação inicial	Formação continuada	Ministra aulas	Tempo de docência	Tempo na FACAM
PA	Administração de Empresas	Especialização em Gestão e Finanças	Administração	10 anos	8 anos
PB	Pedagogia	Especialização em Docência do Ensino Superior	Pedagogia	20 anos	10 anos
PC	Turismo	Não possui	Turismo	3 anos	1 ano
PD	Administração de Empresas	Especialização em Auditoria Financeira	Ciências Contábeis	6 anos	2 anos
PE	Direito	Não possui	Direito	4 anos	3 anos
PF	Enfermagem	Especialista em Saúde Pública	Enfermagem	12 anos	2 anos
PG	Serviço Social	Especialista em MBA Gestão de Pessoas	Serviço Social	8 anos	5 anos

Fonte: Entrevistas com professores da FACAM.

De todos os professores que se dispuseram a falar de sua prática pedagógica, 06 são bacharéis e uma é pedagoga; todos trabalham em 03 ou 04 turnos, ministram aulas no matutino, vespertino e noturno, além de nos finais de semana, para comporem seus salários que consideram baixos para as despesas familiares e pessoais.

Devido a suas condições de formação inicial e continuada, pautada na concepção da formação acadêmica tradicional, esses professores ainda não demonstram uma prática pedagógica condizente com orientações e entendimentos de autores como Eliott (1993), Giroux (1997), Zaballa (1998), Sacristán & Pérez Gomes (1998) Fernandes (1999), Gaddotti (2000), para os quais a prática pedagógica carece de competências técnicas que envolvem conhecimento de conteúdos, conhecimento dos contextos educativos, conhecimentos filosóficos e sociológicos, além de conhecimentos pedagógicos e didáticos.

Todavia, precisam também de saberes da prática que envolve a pesquisa, a criticidade e a capacidade de respeitar as diferenças étnicas e culturais, como também exige que o professor desenvolva as competências necessárias à docência que envolve habilidades, conforme nos aponta Perrenoud (2000): a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagens; administrar sua progressão; saber lidar com os dispositivos de diferenciação; trabalhar em equipe; participar da gestão; relacionar-se com os pais ou dirigentes educacionais; utilizar as tecnologias de informação e comunicação; saber lidar com os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação continuada (p. 158).

Percebemos que falta a esses professores algumas dessas competências, alguns desses saberes, embora em termos de conhecimento estejam legalmente autorizados pela formação inicial a atuarem no ensino superior.

2.3.3. Aplicação de Questionários

Sobre o questionário, segundo Rodríguez (1999), não podemos dizer que seja uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa, pois a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa. Contudo, como técnica de recolha de dados, o questionário pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa, por basear-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado.

Desse modo, com base nos questionários aplicados aos trinta professores (Anexo 3) que se dispuserem respondê-lo, procuramos alcançar uma média ponderada das respostas agrupando-as por categorização correspondente à pergunta com seu objetivo e as respostas coletadas.

Dos trinta professores que participaram da pesquisa, 29% apresentam idade menor que e/ou igual a trinta e cinco anos, predominantemente 46%, entre trinta e seis a cinquenta anos, e 25% apresentam idade maior que cinquenta anos; a maioria do sexo masculino, correspondendo a 54%. Em relação ao grau de instrução, 58% possuem especialização, 36%, mestrado e 3% são doutores; somente um com formação inicial. Quando questionados se possuem formação pedagógica, 89% responderam de modo negativo à questão.

Em relação ao tempo de docência e tempo na instituição na qual a pesquisa foi realizada, obtivemos que o tempo médio total de docência dos inquiridos é de 11,63, anos com tempo mínimo de quatro anos e máximo de 21 anos, e na instituição observamos tempo médio de 5,89 anos do tempo mínimo de 0,5 ano e máximo de 13 anos.

Quadro 8 – Tempo de docência e tempo na instituição

	Médio	Máximo	Mínimo
Tempo total	11,63	21 anos	4 anos
Tempo nesta Instituição	5,89	13 anos	5 anos

Quanto ao questionário aplicado, destacamos que as observações feitas e as entrevistas realizadas se aproximam das respostas obtidas com o questionário aplicado aos professores, muito embora o retorno dos instrumentos tenham deixado a desejar, o que denota o pouco envolvimento dos professores com a pesquisa que não é uma prática desenvolvida em suas rotinas. Por isso, talvez, não vejam nesse processo uma forma de percepção dos problemas que permeiam a sua prática pedagógica e que, se visibilizados, poderiam ser melhor compreendidos.

1ª PERGUNTA - Como chegou a ser professor nessa instituição?

OBJETIVO DA PERGUNTA: Saber quais as exigências para ingresso na instituição.

Quando questionados como foram contratados pela Instituição, a maioria, 64%, respondeu que foi por processo seletivo no qual prevaleceu a análise de currículo compatível com a pretensão demonstrada, seguidos de 25%, por convite da Direção/Coordenação, e 11% foi por indicação de outro professor da instituição. Portanto, os critérios de ingresso, segundo os entrevistados, foram: seletivos, convite e indicação.

Síntese dos resultados obtidos

- 64% ingressaram por processo seletivo
- 25% foram convidados pela Direção/Coordenação
- 11% foram indicados por outro professor

2ª PERGUNTA - Qual a importância da formação pedagógica do professor de ensino superior?

OBJETIVO DA PERGUNTA: Identificar a importância da formação pedagógica para o professor de ensino superior.

As respostas sobre a importância da formação pedagógica para o professor de ensino superior foram variadas: 57% responderam de modo afirmativo que a formação pedagógica é muito importante, que esta formação faz a diferença no exercício de sala de aula, embora nem todos os professores tenham recebido essa formação no decorrer de sua atuação profissional; 23% disseram que é importante porque capacita para o bom desempenho didático do professor; 20% afirmaram que a formação pedagógica atualiza a metodologia de ensino, porque ajuda no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e possibilita qualidade no ensino, destacando, porém, que há professores com formação pedagógica que não sabem ensinar.

Não houve correlação entre formação pedagógica e teorias pedagógicas, como alguns professores entrevistados afirmaram.

Síntese dos resultados obtidos	• 57% consideraram a formação pedagógica é importante; • 23% assinalaram melhora no desempenho didático; • 20% consideraram que atualiza a metodologia de ensino
---------------------------------------	--

3ª PERGUNTA – Quais problemas você enfrenta em sua rotina profissional?	OBJETIVO DA PERGUNTA: Identificar os problemas que os professores enfrentam na sala de aula.
--	---

As respostas também foram variadas sobre os problemas enfrentados na rotina profissional. A maioria, 30%, refere-se à dificuldade de conciliar horários e outros empregos; 30% responderam que é o baixo nível acadêmico dos alunos; 20% destacaram a pouca infraestrutura, baixos salários, instabilidade no emprego e estresse; 10% falaram que são problemas de jornadas de trabalho longas e 10% não responderam.

Síntese dos resultados obtidos	• 30% referiram dificuldade de conciliar horários e outros empregos; • 30% alegaram baixo nível acadêmico dos alunos; • 20% destacaram a pouca infraestrutura, baixos salários, instabilidade no emprego, estresse; • 10% queixaram-se de longas jornadas de trabalho; • 10% não responderam.
---------------------------------------	---

4ª PERGUNTA - Qual prática pedagógica você considera mais relevante em suas aulas?	OBJETIVO DA PERGUNTA: Caracterizar a relevância da prática pedagógica no desenvolvimento das aulas.
---	--

Em relação à prática pedagógica mais relevante para o desenvolvimento das aulas, 18% não responderam; 21% consideraram que são as aulas teóricas com atividades práticas; 14% responderam que são seminários/oficinas; aulas dialogadas e o uso de técnicas computacionais obtiveram 11% das respostas e 7% assinalaram que todas as práticas são importantes.

Síntese dos resultados obtidos	• 18% não responderam; • 21% consideraram aulas teóricas com atividades práticas; • 14% responderam que são seminários/oficinas; • 11% registraram aulas dialogadas e o uso de técnicas computacionais; • 07% assinalaram que todas as práticas são importantes.
---------------------------------------	--

5ª PERGUNTA – Considera-se um bom professor (a)? Por quê?	OBJETIVO DA PERGUNTA: Possibilitar a autoavaliação dos professores.
--	--

Quando questionados se são bons professores, a maioria (25%) não respondeu a questão; 21% simplesmente responderam de modo afirmativo sem explicar o porquê; 18% consideram-se bons, por possuírem compromisso com o ensino, 14% por buscarem estar atualizados com relação aos conteúdos e 11%, por possuírem experiência docente. Já 7% consideram-se professores com desempenho razoável e 4% não responderam à questão.

Concluimos que as respostas dos questionários, embora dadas por respondentes diferentes dos que foram entrevistados se aproximam em dados qualitativos daqueles relativos à caracterização do professor que atua na educação superior privada da FACAM.

Esta consideração nos permite identificar o professor da educação superior na FACAM como um profissional com uma sobrecarga de atividades docentes tanto em número de disciplinas ministradas quanto em número de salas de aulas assumidas, que busca ainda adequação entre suas práticas pedagógicas e o paradigma emergente do qual nos fala Behrens (2013), e a proposta de professor reflexivo de Schon, Pimenta, Alarcão e Gedin respectivamente.

Síntese dos resultados obtidos

- 29 % não responderam a questão;
- 21% simplesmente responderam de modo afirmativo sem explicar o porquê; 18% consideram-se bons, por possuírem compromisso com o ensino e 14%, por estar atualizado com relação aos conteúdos;
- 11%, por possuírem experiência docente;
- 7% se consideram professores com desempenho razoável.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto à análise e confiabilidade dos dados encontrados, utilizamos métodos estatísticos que nos possibilitaram realizar a validação da investigação mediante análise percentual, estatística descritiva e a análise de conteúdo, a fim de determinarmos os resultados encontrados.

Dessa forma, seguindo as etapas delineadas em um roteiro previamente elaborado, destacamos a seguir as características da instituição de ensino superior privada e sua relação com a comunidade; o perfil do professor de uma instituição privada e a fala dos professores resultante das entrevistas.

- As instituições de ensino superior privadas são relativamente recentes em nosso país e se caracterizam como empresas com fins lucrativos que tiveram início nos anos 1920 e têm seu auge em 1930 no Governo Vargas, período marcado pela modernização do País, atrelada às grandes transformações econômicas decorrentes da industrialização que exige a renovação cultural da sociedade brasileira.
- As instituições de ensino superior privadas fazem parte de contextos de mudanças estruturais na sociedade brasileira, podendo ter relativa excelência no que tange à qualidade do ensino que oferece, em virtude de sua constituição estar atrelada ao modelo de sociedade capitalista manter-se com recursos advindos dos pagamentos dos alunos, com objetivos de lucros que, para Marx (1993), visam à “mais-valia”, embora tenha alguns subsídios oriundos do governo federal.
- As práticas gestionárias dessas entidades não contemplam uma participação direta da comunidade na sua constituição jurídica que se caracteriza por ser particular do tipo privada, ainda que busquem uma relação democratizante com a comunidade, oferecendo cursos que atendem tanto às necessidades do setor empresarial da sociedade em desenvolvimento quanto à demanda de sujeitos que objetivam uma formação que lhes garanta salários melhores.
- Diante dessa realidade, a qualidade do professor que atua nessa lógica empresarial é a de um profissional que atende as prerrogativas de um modelo de sociedade capitalista com fins de lucro, onde não está em jogo sua prática pedagógica de qualidade, e sim sua submissão aos ditames dessa sociedade na qual está inserido. Para além disso, a relação do professor com o aluno é também marcada pela mesma lógica do capital, visto que ambos são sujeitos atrelados aos interesses de uma sociedade capitalista.

Todas essas premissas podem ser identificadas nas falas dos sujeitos implicados no processo investigativo, conforme registro feito por nós quando os entrevistamos ou inquirimos, utilizando os instrumentos de investigação.

Percebemos na fala dos professores as implicações defendidas pelos especialistas da educação, quando se reportam às condições concretas de exploração da mão de obra em uma sociedade capitalista como a nossa. Assim, depreendemos que a prática pedagógica dos professores da FACAM não se diferencia dos pressupostos da exploração típica da sociedade capitalista, conforme orienta a teoria marxista sobre a exploração da mão de obra a que estão submetidos os profissionais das mais diversas áreas de trabalho.

Por outro lado, o professor da instituição privada é um profissional que tem de conviver com a instabilidade no trabalho, pois é submetido a um seletivo para o exercício de uma profissão garantida por um contrato de trabalho no qual não está implícita a garantia de permanência definitiva, podendo ser despedido por qualquer motivo, a cada final de ano, quando fica à mercê das oscilações do mercado, da demanda de alunos para os cursos e às vezes da oferta ou fechamento de um determinado curso por falta de alunos. Alia-se a tudo isso o fato de seu ingresso nesse mercado de trabalho ocorrer, também, como vimos, por indicação de algum colega de profissão, dado que não lhe garante igualmente estabilidade no emprego.

Observamos, ainda, que, mesmo diante de tantas dificuldades, estes profissionais se esforçam para cumprir seus horários de trabalho; tentam fazer formações continuadas nas mais diversas áreas, às vezes na mesma instituição, que chega, às vezes, oferecer-lhes sem ônus e, outras vezes, arcam-nas com seus próprios recursos. Assim, mesmo reconhecendo suas fragilidades, oferecem aos alunos o que aprenderam como alunos na formação inicial.

É oportuno salientar que, por estarem presos à sua formação cartesiana, cuja informação prevalece sobre a formação, tais professores têm dificuldades de trabalhar de forma contextualizada e transversalizada, e isso se traduz no seu dia a dia de sala de aula, nas suas práticas pedagógicas, quando enfrentam dificuldades para desenvolver as inteligências múltiplas, como nos fala Morin, as competências e as habilidades orientadas por Perrenoud (2000), levando os seus alunos para as conclusões próprias, enquanto aprendizes, extrapolando aquelas dadas pelo professor, prontas e acabadas. Em outros termos, os professores sentem dificuldades de aplicar o construtivismo, teoria que não absorveram em sua formação com base nos escritos deixados por Freire.

Percebemos ainda nas falas dos professores que se deparam com dificuldades para interferir na prática com atividades pedagógicas menos teóricas, diminuindo a informação e

investindo realmente na formação, na renovação dos métodos de ensino, imprescindível para atingir a classe economicamente desfavorecida e contribuir, efetivamente, para a transformação social.

É preciso, pois, que o espírito da Lei maior da educação seja entendido e valorizado, como suporte das linhas norteadoras da reforma de ensino, se quisermos que esta venha a ocorrer realmente, usando ferramentas pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem inter-relacionadas com o conteúdo específico do curso, mas sem perder de vista a realidade vivida (Soares, 2010).

Conforme Carr & Kemmis (1988), a aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas devem percorrer o caminho da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática e vice-versa. Na fala dos professores, eles declaram ter consciência de suas práticas conservadoras, tradicionais e sem base pedagógica consistente, no entanto precisam trabalhar, restando-lhes pouco tempo para, como eles próprios dizem: “correr atrás do prejuízo”, o que não inviabiliza a consciência de que algo está faltando em suas práticas pedagógicas.

Destacam que no contexto onde atuam, a gestão é empreendedora, no sentido de que busca teoricamente investir na qualidade que a sociedade capitalista exige, e, em razão disso, que importa é a capacidade de o professor manter a sala de aula atenta à sua fala quando ministra os conteúdos. Nada mais que isso importa numa instituição que, por ser privada, tem que oferecer quantidade de profissionais formados a cada ano para o mercado de trabalho, mesmo que esta quantidade não se traduza em qualidade. Decorre daí a relação do professor com o aluno se caracterizar pela formalidade que o sistema exige, como nos diz Werneck em seu livro: “Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo” 1992.

Face ao exposto, na perspectiva de confrontar os resultados dos instrumentos utilizados na investigação com o fito de perceber aproximações ou distanciamentos dos resultados nela obtidos, procuramos triangular, esses resultados tomando por orientação as palavras – chave do trabalho que ora terminamos correlacionando-as com os instrumentos: Observação, Questionários e Entrevistas.

Quadro 9 - Apresentação sintética dos resultados obtidos na pesquisa

INSTRUMENTOS UTILIZADOS			
Palavras-chave	Observação	Questionários	Entrevistas
Prática Pedagógica	Observamos professores, em sua maioria bacharéis, profissionais da educação superior privada, desmotivados, estressados e cansados das longas jornadas de trabalho, comprovadas pelos depoimentos.	57% não possuem a formação pedagógica necessária para o exercício da docência. 23% têm desempenho didático fragilizado nas aulas. 20% adotam metodologia de ensino desatualizada das orientações pedagógicas atuais, com vistas à sua atuação como professor transformador.	- Formação cartesiana. - Baixa formação pedagógica. - A maioria trabalha em dois ou três turnos.
Ensino Superior Privado	- Relativamente recente em nosso país. - Está em processo de expansão na oferta de cursos técnicos em detrimento dos cursos da área das Ciências Humanas e Sociais. - Atende às mudanças da sociedade industrializada e capitalista, que requer demandas qualificadas. - A clientela, em geral, é constituída de trabalhadores da classe média baixa.	30% dos professores têm dificuldade de conciliar horários e outros empregos. 30% perpetuam o baixo nível acadêmico dos alunos. 20% destacaram a precária infraestrutura, baixos salários, instabilidade no emprego e estresse. 10% acham as jornadas de trabalho longas. 10% não responderam.	- Instabilidade profissional. - Exploração da mão de obra. - Sobrecarga de tarefas. - Turmas superlotadas.
Formação Inicial	Bacharelado	A maioria dos professores da FACAM é constituída de bacharéis.	A maioria é constituída de bacharéis.
	Licenciatura	Poucos professores possuem Licenciatura ou formação pedagógica.	

Fonte: Produção da autora.

Em relação à primeira pergunta: Como se conforma atualmente a formação do professor de ensino superior?, destacamos que a formação do professor do ensino superior atende aos preceitos da legislação oficial, pelo menos teoricamente, visto que, na prática, procura-se dar conta do mínimo necessário para colocar o futuro profissional no mercado de trabalho. Porém, fica claro que existe um distanciamento entre o profissional que se forma e a sua conformação ao mundo do trabalho docente, que se opera com base na lógica do mercado.

Quanto à segunda pergunta: Quais as transformações que ocorrem na sociedade atual que contribuem para a construção da prática pedagógica do professor de ensino superior privado? Em nossa análise histórica, com vistas a contextualizar a evolução do oferta do ensino superior privado no País, destacamos as transformações do mundo do trabalho docente e não

vimos uma correlação dessas transformações com a prática pedagógica do professor do ensino superior privado. Existem certamente teorias que orientam essa construção pedagógica, contudo ela não ocorre efetivamente, conforme percebemos nos depoimentos, pois a determinação legal, por si só, não garante a formação pedagógica do professor, de modo a possibilitar-lhe o exercício de uma prática pedagógica que atenda aos preceitos didático-pedagógicos em vigor.

Qual a percepção que o professor da FACAM tem sobre sua prática pedagógica? Esta foi a pergunta-chave, objeto de nossa investigação, e as respostas dos professores que se dispuseram a ser entrevistados ou questionados e observados deixaram claro para nós que a sua prática pedagógica ainda não é a desejável nem para o contexto educacional atual nem para eles. Podemos inferir que ensinam na (in)certeza de que não ensinam bem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção ao iniciar este trabalho, com vistas a atender as exigências de uma formação superior *stricto sensu*, foi investigar a percepção que os professores de uma instituição de ensino superior privado têm da sua atuação, identificada conceitualmente como sua própria prática pedagógica, nos cursos de graduação, na modalidade licenciatura e/ou bacharelado. Portanto, nessa premissa ficam pertinentes nosso objetivo geral e o lugar de nossa investigação.

Para o alcance desse intuito, procuramos, considerando nossos objetivos específicos, contextualizar o campo de investigação, que é uma instituição de ensino superior privado, e o seu lugar no conjunto das ações das políticas educacionais instauradas no Brasil em dois momentos específicos: na gênese das instituições de ensino superior privado, que se instalou nos anos de 1930, e seu percurso até o momento da promulgação da Carta Magna brasileira (1988), e a reforma da educação nacional com a LDB nº. 9.394/96 e seus desdobramentos visando a uma educação cidadã a serviço de uma sociedade democrática.

Posteriormente, buscamos compreender o conceito-chave da nossa investigação: qual seja, a prática pedagógica do professor que atua no ensino superior privado, tomando como lugar específico da investigação uma faculdade de ensino superior privado, identificada pelo codinome FACAM, da qual construímos o memorial descritivo, a fim de conhecê-la por dentro no âmbito da metodologia de trabalho.

Para nos apropriarmos do referencial teórico necessário a esta discussão teórica e metodológica, lançamos mão de autores de referência nacional e internacional, os quais nos serviram de aporte para fundamentar nossos pressupostos iniciais e consequenciais a esta investigação científica. Esta partiu de um contexto real e concreto que nos permitisse conhecer, em seu contexto, as ações educativas no que concerne a prática pedagógica percebida pelos próprios sujeitos implicados na pesquisa.

Assim, nos ancoramos nos objetivos propostos nesta investigação, bem como em uma metodologia de cunho qualitativo, utilizando instrumentos adequados à referida metodologia, quais sejam: a observação, o questionário e a entrevista semi-estruturada, considerando os resultados individualizados desses instrumentos e seu cruzamento, para chegarmos ao resultado final da investigação pretendida inicialmente.

Consideramos, então, como conclusivas as seguintes premissas:

- a) Em qualquer que seja a situação de ensino e aprendizagem escolar ou acadêmica, está implícita uma prática pedagógica oriunda dos saberes de experiência e de formação acadêmica.

- b) Esses saberes de experiência e de formação acadêmica podem contribuir para a melhoria do aluno ou criar déficits de aprendizagem que se reproduzem no âmbito da futura vida profissional desse aluno.
- c) Tais práticas pedagógicas são oriundas da formação acadêmica do professor, quando de sua formação inicial e/ou continuada, mas são também informadas pelo contexto social, político, econômico e cultural do aluno, futuro profissional.

Ocorre que, em nossa realidade acadêmica, existem formações que se caracterizam por criar um exército de profissionais que são requisitados pelo mercado empresarial, dos quais se exigem práticas formativas distanciadas da formação pedagógica. Essas práticas os instrumentalizaria para o exercício de uma docência mais humanizada. Neste caso, os formandos bacharéis, diferindo dos formandos licenciados que, supostamente, estariam fadados ao exercício da docência especificamente.

Decorre desse entendimento a diferença encontrada na formação bacharelesca de nossas instituições formadoras em nível de graduação, frente à formação acadêmica de profissionais licenciados para o exercício da docência, estando aí a diferença encontrada na prática pedagógica do professor bacharel em relação à mesma prática pedagógica do professor licenciado.

Tal dicotomia se dá porque, atualmente, as finalidades da educação superior estão sendo questionadas e reconstruídas ao sabor das demandas sociais e profissionais, sendo difícil chegar a um consenso sobre as interpretações das regras acadêmicas e dos objetivos propostos nas formações de nível superior. É que, no quadro atual das demandas profissionais, se exige mais competências e habilidades do que as instituições formadoras oferecem.

De qualquer forma, percebemos, na análise dos próprios professores, críticas à ausência de referenciais pedagógicos mais consistentes para identificar quais práticas pedagógicas deveriam estar sendo desenvolvidas nesse contexto, pois as que estão postas em prática são frágeis e, certamente, carecem de ser reformuladas.

Assim, no que diz respeito ao nosso objetivo geral, qual seja, conhecer na fala dos professores da FACAM sua percepção sobre a própria prática pedagógica, percebemos em seus discursos que estão vivendo em um contexto de transição. Pois, se por um lado as políticas públicas educacionais apontam e exigem novas formas de ensinar e aprender, por outro, as instituições formadoras ainda estão assentadas em velhos paradigmas educacionais.

Tal contradição leva o professor da educação superior privada a conviver com uma dupla identidade, na qual reconhecem que este é um momento de redefinição do ensinar e

aprender, exigida à luz dos encaminhamentos legais da profissão docente, e das exigências das instituições formadoras particulares privadas, as quais estabelecem que se mantenham em alerta pela sua própria sobrevivência como indivíduo.

Estes profissionais precisam trabalhar e gerar renda para se manterem no emprego e, portanto, garantir seu espaço profissional. Para eles, nada está bem definido neste contexto e assim vivenciam um processo de redefinição da profissão e, conseqüentemente, da compreensão de sua prática pedagógica.

Atitudes e valores que não são facilmente postos em prática, visto que o momento atual exige do professor conhecimentos que vão além de sua área de trabalho, dado que o leva a manter-se vigilante quanto à sua prática pedagógica, visando ao atendimento das condições estruturais de trabalho e sem perder de vista as mudanças do contexto educacional atual. Enfim, os professores se percebem como sujeitos submetidos à ordem capitalista, que orienta a sociedade brasileira.

Entendemos, com base no referencial teórico utilizado, que as políticas educacionais que orientam o ensino superior privado no Brasil têm provocado mudanças profundas no âmbito do próprio setor, trazendo novas questões para se somar às velhas questões já existentes no quadro educacional do ensino superior privado brasileiro. Nesse sentido, às velhas questões se sobrepuseram as novas interpretações, oriundas das mudanças da legislação oficial, que referenda a existência do ensino privado por parte das empresas educacionais, desde que estas atendam às transformações e demandas da sociedade brasileira neste novo século.

Salvaguardadas as limitações da amostra, que inviabiliza a generalização, a atividade docente no ensino superior requer um profissional com formação sólida, baseada em fundamentos políticos, técnico-científicos, humanísticos e éticos, para se tornarem aptos a desenvolver uma ação docente crítica e reflexiva e sejam, assim, capazes de transformar a si e a sociedade em que vivem. Dessa forma, esses aspectos formam uma teia de condicionantes que permeiam a condição de *ser professor*, propiciando a necessidade de se construir permanentemente uma prática pedagógica comprometida com a realidade vivida, coerente com os valores político-econômicos do país e responsável em relação ao futuro da sociedade brasileira.

Todas essas características são necessárias e remetem a uma importante tarefa que é exigida do professor, isto é, atender também aos ditames dos empresários da educação, seduzindo o seu aluno a permanecer na sala de aula, garantindo a mais-valia do empresariado do meio acadêmico. Uma sedução que se traduz por meio de palavras e gestos, que dependem

de uma formação sólida, coerente com o trabalho a ser desenvolvido. Ademais, foi-nos possível analisar, nas narrativas dos sujeitos implicados no contexto investigado, um grande volume de informações acerca do que pensam os professores da FACAM sobre sua prática pedagógica.

Verificamos também que, entre os sujeitos interlocutores desta pesquisa, a principal forma de desenvolvimento da formação pedagógica se dá basicamente através das disciplinas ministradas nos cursos de graduação inicial e/ou continuada. Compreendemos que, para eles, a função docente está um tanto equivocada, pois secundariza a docência quando se utilizam dessa atividade muito mais para garantir sua permanência no emprego e a mais-valia do empregador. Ao lado disso, alguns professores deixaram transparecer que a atividade docente ainda é vista como uma profissão desvalorizada e mal remunerada, por isso, sentem-se desmotivados em sua prática pedagógica.

Nesse contexto, há certa evidência de que o início da atividade docente no ensino superior se deu em função do desenvolvimento de uma ação improvisada, o que necessariamente não expressa uma falta de compromisso do professor com sua prática pedagógica, e, sim, um certo despreparo natural de quem não teve uma formação adequada para o desempenho dessa função.

Percebemos ainda que, dentre os aspectos vivenciados e os desafios relatados pelos sujeitos implicados, muitas narrativas são ocasionadas pela falta de formação pedagógica e pela pouca experiência no magistério superior, sendo perceptível a busca pela superação dos obstáculos, ao participarem de cursos de formação continuada e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Um outro dado que sobressai como importante na maioria dos relatos é a valorização da educação continuada como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica, por permitir questionamento, reflexão e investigação da ação docente em busca por uma formação pedagógica. Esse fato leva à constatação de que os professores precisam ser motivados a buscarem a formação continuada e a perceberem esse processo como um importante recurso para suprir sua natural falta de preparo pedagógico, lacuna esta oriunda da formação inicial.

Revelaram os questionados que sua atuação docente está precarizada, havendo a necessidade de qualificação profissional, deixando transparecer em seus discursos a preocupação em articular teoria e prática, permitindo ao aluno o conhecimento sistematizado da realidade na qual está inserido.

Para finalizar, podemos dizer que a prática docente dos professores da FACAM ainda apresenta traços do modelo pedagógico tradicional, embora haja, em diversas narrativas, evidências de que esses professores já possuem uma concepção de docência do magistério superior, comprometida com que o orientam as leis da educação brasileira. Nesse sentido, demonstram preocupação em desenvolver uma ação docente para além da dimensão técnica, que se constitua também de conteúdos práticos contextualizados e valorize o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno.

Enfim, os achados deste trabalho nos permitiram sonhar com um futuro mais promissor no que concerne à prática pedagógica do professor de ensino superior privado, sobretudo no que diz respeito às demandas formativas em benefício de uma prática pedagógica que seja profícua para o professor e, por extensão, para o sucesso do alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Aurélio, B.H. (2012). *Dicionário Aurélio*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Barreyro, G.B. (2008). *Mapa da privatização do ensino superior*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Behrens, M. A. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M.A. (2011) *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Bernardo, J. (2004). *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994/1985). *Sociology of education*, Athens, Metaichmio.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bowles, Samuel, & Herbert Gintis. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brasil (2008). *Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação. [Consult. 25/11/2015]. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm>
- Brasil (2009). *Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)*. Brasília: MEC
- Brasil (2011). Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). PL nº 8.035 / 2010 Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil (2012). *Projeto CNE/UNESCO 914BRZ11142.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Brasília: CNE/UNESCO.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Campos, S. & Pessoa, V. I. F. (1988). Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: Geraldi, C. M. *Cartografia do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca S. A.
- Castells, M., (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture Volume 1: The Rise of the Network Society*. 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell.

- Castro, M. (1986). *Estruturas de poder nas universidades*. Barcelona: Martinez.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2007). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chesnais, F. (2000). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- Chizotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Vozes.
- Conferência Mundial sobre Ensino Superior - CMES (2009). *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris: UNESCO.
- Coutinho, C. P. (2002) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Prentice.
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa* (35), n. 124, p. 11-32, São Paulo: FCC, jan./abr.
- Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES/2008. Cartagena de Índias, Colômbia: UNESCO-IESALC. In: RBP AE – v.25, n.1, p. 167-180, jan./abr. 2009
- Dellors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Pioneira.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Penso.
- Dionne, J. & Laville, C.; (1999). *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dowbor, L. (1998). *Reprodução Social*. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. (2000). *Desafios da Gestão para o século XXI*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Durham, E. (2003). *Modelos Flexíveis de Universidade*. São Paulo: Atlas.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Faculdade do Maranhão. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://www.facam.ma.br>. Acesso em 15 de junho de 2016.
- Fernandes, T.C. (1999). *Os rumos da universidade pública ou privada no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Ferreira, A. B. de H. (2012). *Dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.

- Fiorentini, D. (1994) *Rumos da pesquisa brasileira em Educação: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. 301 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. 16ª edição. São Paulo.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- Gandin, D. (1986). *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Cortez.
- Geiger, R. L. (2006). *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Gentili, P. (1997). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: Gentili, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno –Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gounet, T. (2000). Fim do trabalho, fim do emprego. In: Cnarrio, Raul K. M.; Vizontini, Paulo Fagundes (Orgs.). *A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.
- Hamze, A. (2004). *Governabilidade e Governança*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politicaeducacional/governabilidadegovernanca.htm>>Em cache-Similares> Acesso em 20 de ago. 2015.
- Lakatos, E. M. de A. & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.

- Libâneo, J. C. (2005). *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez
- Lowi, Th. J. (1992). The State in Political Science: How We become what we study. *American Political Science Review* 86, 1-7.
- Martins, R. A. (1998). *Sistemas de medição de desempenho: um modelo para estruturação do uso*. Tese de Doutorado: Escola Politécnica, Universidade de São Paulo.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70.
- Marx, Karl. (2002). *O capital: crítica da economia política*. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: ArtMed.
- Minayo, M. C. S. (1998). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Moehlecke, Sabrina, (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, p. 197-217, nov.
- Moreira T. (2004) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Morin, E. (2000). *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Neves, T. (2002). *A nova questão social. Repensando o estado de direito*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela.
- Novaski, A. J.C. (1993) Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: Moraes, Regis de (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas (SP).: Papirus.
- Nóvoa (1997). (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A.P.O. (1992). Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: *Revista Pátio*, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2011). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez.
- Pimentel, T. (1993). *Trabalho docente e capital*. São Paulo: Cortez.
- Pochmann, M. (2000). *Anomalia do desemprego intelectual*. Fórum, v. 43, p. 30-31.

- Queré, M. T. (1984) *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U.
- Rios, T. (2008). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, R. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Buenos Aires; Paidós.
- Rudio, F. V. (2010). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 36 Ed. Petrópolis: Vozes,
- Sacristán, G. & Gómez, P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed.
- Saviani, D. (1996). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados.
- Schön D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schultz, D. P & Schultz, S. E. (2009). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Editora Cengage Learning.
- Schwartzman, S. B. & Bomeny, H. M. (1992) *Tempos de Capanema*. Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra.
- Schwartzman, S. B. & Bomeny, H. M. (2002) *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* nº 37, vol.10.
- Sécca, R. X. & Leal, R. (2012). *Análise do setor de ensino superior privado no Brasil*. n. 30 , p. 103-156. BNDES Setorial: Rio de Janeiro,
- Shulman, L. S. (1986). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. Educational Researcher, 10(6), 5-12, 23.
- Silva, M. A D. da. (2001). *Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Soares, A. J. (2002). *Competência técnica e o desafio da formação de professores*. São Paulo: Loyola.
- Soares, V. (2010) *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lehay, L. (1991). *Os professores face ao saber -Esboço de uma problemática do saber docente*. Lisboa: Teoria e Educação.
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2006). *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados.

Valente, J. A. (2003) *Formação de educadores*. São Paulo: Unicap/Nied.

Vázquez, R. & Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Veiga, I. P. A. (1992). Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: MOROSINI, Marília & Leite, Denise (org.). *Universidade futuras: produção do ensino e inovações*. Campinas – SP: Papirus.

Werneck, H. (1992). *Se você finge que ensino eu finjo que aprendo*. Petrópolis: Vozes.

Zaballa, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Educa: Lisboa.

Zóccoli, M. (2012). *Uma análise das universidades brasileiras nos últimos 10 anos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de Observação**GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

A. ESTRUTURA DA FACAM	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1.Externa em geral				
2.Salas de aula				
3.Salas de professores				
3.Banheiros				
4.Quadras				
5.Sala de informática				

B. SALAS DE AULA	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1.Condições estruturais				
2.Condições pedagógicas				
3.Iluminação				
3.Climatização				
4.Sonorização				
5.Recurso Pedagógicos				

C. OBSERVAÇÃO DE AULAS	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1.Plano de Aula				
2.domínio de conhecimentos				
3.Capacidade de argumentação				
3.Segurança				
4.Interdisciplinaridade				
5.Contextualização				

D. DESENVOLVIMENTO DA AULA	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1. Sumaria o conteúdo a ser ministrado na aula.				
2. Relaciona o conteúdo do dia com o anterior.				
3. Destaca os principais objetivos da aula.				
3. Relaciona os objetivos com as atividades desenvolvidas.				
4. Usa bem o tempo, realçando o que é importante.				
5. Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado.				

E. POSTURA DO PROFESSOR	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1. Fala clara, volume suficiente e velocidade adequada.				
2. Move-se e usa gestos corporais adequadamente.				
3. Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando digressões.				
4. Usa de forma efetiva o quadro e audiovisuais.				
5. Exemplifica, formula questionamentos.				
6. Flexibilidade.				

F. CLIMA DA TURMA	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
1. Atmosfera de respeito mútuo				
2. Entusiasmo pelo assunto da aula				
3. Participação e intervenção				
4. Pensamento crítico ou reflexivo				
5. Comunicação entre pares				

Apêndice 2 – Questionário para o professor da FACAM**1) Caracterização do Professor**

a) Marque um X no quadro correspondente a sua situação:

Sexo: Masculino () Feminino ()

b) Idade: Até 35 anos () De 36 a 50 anos () Mais de 50 anos ()

2) Quanto à sua formação docente, marque com X a correspondência mais recente:

() Licenciatura () Especialização

() Mestrado () Doutorado () Bacharelado

3) Sobre a função que exerce:

a) Tempo de experiência em docência acadêmica?

b) Tempo de trabalho nessa instituição?

c) Como chegou a ser professor nessa instituição?

d) Qual a importância da formação pedagógica do professor de ensino superior?

e) Quais os problemas que enfrenta em sua rotina profissional?

f) Quais práticas pedagógicas considera relevantes em sua rotina de trabalho?

g) Considera-se um bom professor?

Apêndice 3 – Caderno de Campo

**Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia
Mestrado em Ciências da Educação**

FLÁVIA HELENA CABRAL SILVA



São Luís
2015

REGISTROS DAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO À FACAM

Dia: 03/02/2015

Chegamos à FACAM para apresentar a solicitação para pesquisa de campo nessa instituição de ensino. Fui informada que a Direção geral estava reunida com a equipe gestora para direcionar as ações para o Encontro Pedagógico para o ano letivo que se iniciaria.

Após o encerramento da reunião fui ao encontro da Direção que prontamente me atendeu e pediu desculpas pelo ocorrido e explicou-me que início e término de ano é sempre dessa forma. A direção geral permitiu minha presença no recinto para fazer minha pesquisa de campo e a coleta de dados a partir dos instrumentos observação e aplicação de questionários e entrevistas, com objetivo de subsidiar a fundamentação teórica e empírica, na elaboração da minha dissertação de Mestrado.

A Direção fez questão de mostrar as instalações do estabelecimento de ensino e narrar sobre sua trajetória dentro da instituição, que como gestora estava há bastante tempo a frente da instituição.

Observei com atenção a estrutura interna da FACAM bem como sala da Direção e perguntei se poderia transitar livremente pelos espaços com a finalidade de registrar o que fosse possível da rotina daquele dia, não fizeram objeção e me disseram que esse ano o Encontro Pedagógico estaria mais extenso, pelo fato de precisarem trabalhar os novos cursos que estariam se iniciando, fiquei muito entusiasmada e curiosa para saber como seria minha estada naquele recinto. Acertei os dias de visita que seriam inicialmente uma vez por semana.

Dia: 17/02/2015

Eram 14:00 horas quando cheguei à FACAM. Observei que estavam pintando a área externa do prédio e me dirigi à secretaria do estabelecimento para me apresentar e solicitar um acompanhante para conhecer as instalações da faculdade. A secretaria Sra. Maria, muito simpática falou da satisfação em ter feito parte da elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico na escola, assim como destacou a luta enfrentada para fazer com que houvesse a participação dos segmentos neste documento.

Frisou que a grande dificuldade é fazer que a comunidade escolar, sinta-se fazendo parte da “instituição”, já que é uma instituição privada e por isso mantém vínculos contratuais temporários, que contribuem para que os professores e demais funcionários não tenham essa relação mais próxima com a instituição. Ela nos relata que recebeu direção da antiga gestão,

com muitos problemas e que teve de quebrar resistências, mudanças de postura. Precisou ser assertiva e coerente em algumas situações, porém o consenso e o trabalho em equipe sempre foram sua bandeira de luta.

Sobre o tema “práticas pedagógicas” objeto da minha dissertação demonstrado ela disse não ter muito a contribuir, pois só os professores poderiam falar algo sobre suas práticas. Mas demonstrou bastante interesse em colaborar e direcionou para que eu fosse orientada pela Profa. X de Pedagogia que naquele momento chegava ao recinto.

Assim, ficou acordado de retornar na próxima semana, para ter maiores orientações sobre o tema pesquisado procuraria a Profa. X. e que esta iria me apresentando aos demais professores.

Dia: 27/02/2015

Neste dia às 13:00 horas, havia poucas pessoas transitando na faculdade pois o horário letivo se inicia às 14 horas. Logo começaram a chegar os professores e se dirigiram à sala dos professores, num clima descontraído. Sou orientada para ir à sala de professores, me apresentarem e começar a conversar com eles antes do horário de aulas. Fui apresentada pela professora X aos presentes, eram uns seis professores que imediatamente queriam saber o tema da minha dissertação. Eles então falam que estarão disponíveis para serem entrevistados. Mostraram-se receptivos. Fiquei por ali a tarde toda, aproveitei para conversar e também para observar o ambiente. As questões que nortearam a utilização do instrumento entrevista foram:

- 1) Qual a percepção que você tem sobre sua própria prática pedagógica?
- 2) Sua prática pedagógica está em correlação com as mudanças oriundas das reformas do ensino superior?
- 3) Quais percepções você tem dessa instituição de ensino superior, na qual você trabalha?

Dia: 10/04/2015

Início das entrevistas até 10/05/2015. Os professores entrevistados formam os mesmos aos quais observamos posteriormente em situação de sala de aula, no exercício da docência, consequentemente dos mesmos cursos superiores, a saber: Administração, Pedagogia, Turismo e Serviço Social que funcionam pela manhã e tarde e aos cursos de Ciências Contábeis, Direito e Enfermagem que funcionam à noite.

ENTREVISTA 01 – PROFESSOR A: atua no curso de Administração

Sou formado em Administração e ministro algumas disciplinas na graduação em Administração de Empresas dessa faculdade, para mim o professor de hoje, é orientado pelas condições da sociedade capitalista, logo eu ensino como o sistema manda uma vez que tenho família e como vivo num sistema capitalista preciso de dinheiro para dar uma boa qualidade de vida a eles. Mas se pudesse ensinar da forma que realmente construtivista com experimentos, aulas de campo com alunos que realmente gostassem da matéria, isto é, por competência, com certeza seria um professor mais realizado. Trabalho nos turnos vespertino e noturno aqui e pela manhã atuo na minha especialidade.

ENTREVISTA 02 – PROFESSORA B: atua no curso Pedagogia

Como professora da FACAM acredito que me enquadro na corrente da Pedagogia Libertadora, pois a relação professora X aluno é horizontal, de igual para igual, podendo realizar aplicabilidade de conteúdos com temas geradores e o aluno uma aprendizagem de resolução dos problemas. Gosto das tendências progressistas por partirem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentadas implicitamente nas finalidades sociopolíticas da educação e é uma tendência que não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento dessa tendência progressista, que se ramifica em três correntes: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. Como professora de Sociologia e Metodologia da Pesquisa atuo em quase todos os cursos oferecidos pela instituição, e ainda nos cursos de especialização que são oferecidos nos finais de semana no interior do estado. Trabalho também na rede pública como professora do ensino médio.

ENTREVISTA 03 – PROFESSOR C: atua no curso de Turismo

No registro da minha prática pedagógica, informo que atualmente exerço atividades de sala de aula com virtudes e equívocos na tentativa de atingir metas estabelecidas pelo sistema educacional privado. Libâneo (2005, p.52), afirma que os professores que atuam na linha de frente, se veem confusos em face da diversidade de discursos e posições que falam sobre a sua própria prática e, frequentemente, não conseguem saber sequer do que está se falando, o que é uma constatação real, visto que não há clareza no nosso posicionamento

diante do quadro das tendências pedagógicas e teorias da educação. Assim, já partindo desta afirmativa e na análise do meu registro de prática pedagógica executada, estabeleço muitas indagações sobre a minha prática pedagógica, tais como: Qual o sentido dos conteúdos ministrados? A proposta pedagógica da instituição está definida em todas as suas interfaces com o ensino ministrado? Nesse sentido, percebo que a minha prática pedagógica demonstra fragilidade de objetividade e de domínio de conteúdos das tendências pedagógicas e teorias da educação. Eleger agora um culpado seria pedir demais? Posso definir-me então como um professor tradicional? Tomo o termo “confusão” para definir que as práticas executadas por mim estão com diversos vieses. Afirmo, então, no meu registro que o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvo está numa fase de transição, o que de fato ocorre, visto que tento amenizar o distanciamento dos conteúdos da experiência do aluno e de sua realidade social, o relacionamento professor-aluno já não há predomínio da autoridade absoluta e nem a exigência de um papel passivo do aluno. Atuo no curso de Turismo porque sou Bacharel em Turismo. Trabalho no turno Matutino na Facam e no vespertino e noturno na rede pública.

ENTREVISTA 04 – PROFESSORA D: atua no curso Ciências Contábeis

Todo o esforço de minha prática pedagógica se articula na possível adoção de uma metodologia que estimule o educando a um processo de aprendizagem significativa de fato, (re) construindo nesse novo milênio uma escola preocupada com a formação de um sujeito ético, crítico, autônomo e construtor de uma digna identidade cidadã. E para isso, continuo minha caminhada no mestrado em educação buscando atingir meus ideais e construir outros num movimento cíclico de desenvolvimento humano. Formada em Administração de Empresas, com Especialização em Auditoria Financeira, atuo no Curso de Contábeis com as disciplinas que me são oferecidas a cada ano, sou contratada, como a maioria e por isso devo atender as necessidades da instituição, além daqui trabalho em uma empresa privada como analista.

ENTREVISTA 05 – PROFESSOR E: atua no curso Direito

Na contemporaneidade, diante da quantidade de informações e mudanças constantes que a sociedade está submetida, faz necessária uma postura diferenciada em sala de aula. Postura esta que deve interferir diretamente no trabalho de docente. Portanto, como minha intenção como profissional é proporcionar aos alunos a tomada de consciência de quem eles

são e do seu papel na sociedade e a partir de então uma reflexão crítica da realidade e posteriormente ter a competência de transformar a sociedade a partir da si. No entanto o tempo dedicado a sala de aula, os horários que se superpõem, outros compromissos docentes em outras instituições, para complementar os baixos salários são variáveis que interferem em minha prática pedagógica e a faz fragilizada, disso tenho consciência. Sou formado em Direito, ainda sem o exame de ordem e por isso tenho me dedicado a estudar e ganhar dinheiro com a minha profissão. Trabalho em tempo integral aqui e em outras instituições inclusive nos finais de semana.

ENTREVISTA 06 – PROFESSORA F: atua no curso Enfermagem

No curso Bacharelado em Enfermagem onde atuo e revendo a forma como fui ensinada e ensino, o curso fica centralizado nos de uma determinada disciplina. Sendo assim não temos o embasamento necessário para termos suporte quanto as principais teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem. Falar da importância e das contribuições das teorias pedagógicas é gratificante para mim. Consciente do valor específico de cada uma, dou ênfase a algumas que me permitiram uma melhor compreensão da minha prática pedagógica. Hoje, minha postura de formadora é bem mais abrangente, por conta dos cursos de especialização que tenho oito, para incluir em meus ensinamentos uma postura mais humanizada. Ser enfeiro ou enfermeira requer uma condição mais humanizadora para com os pacientes, assim procuro nos conteúdos ministrados ajudar aos alunos a encontrem uma forma de aprender na pratica de forma a ter uma postura crítica. Dentre todas as tendências que são decorrentes de uma evolução educacional posso dizer que, todas elas são importantes ou nos ajudam de alguma maneira, pois cada uma atrás suportes teóricos e experimentais e há a necessidade de termos várias possibilidades didáticas, convenientes a cada realidade e situação educacional. Nenhuma delas poderá ser descartada ou mesmo tida como ineficiente. Não há um padrão ou um modelo para minha pratica docente, procuro a preparação do aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhes conhecimentos, por meio de aquisições de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Trabalho com a disciplina Doenças Ocupacionais com vistas levar o aluno a conhecer as doenças relacionadas ao trabalho, objetivando promover com esse conhecimento a preservação da saúde do trabalhador, também trabalho em outras faculdades.

ENTREVISTA 07 – PROFESSOR G: atua no curso Serviço Social

O professor de alguns anos atrás era o detentor do poder em sala de aula e o que ele falava era regra e o aluno não tinha palavra, isto é, não era ouvido perante ao professor em sala de aula. Além do mais a escola nos formava e ainda nos forma para darmos uma resposta a sociedade, entrar numa universidade para mostrar que sou o melhor que sou o inteligente mas do que os outros que não passavam, em outras palavras a escola nos formava de modo a pensar que o nosso desempenho já havia sido escrito por um destino ou conformismo: "Se você não estuda você será um nada, se você estuda você será grande coisa na vida" a escola moderna sempre associa o bem estar físico, fisiológico, psicológico e cultural do aluno, de modo a encontrar os problemas que leva esse aluno a não ter um bom desempenho em certa disciplina. Outra característica forte da escola moderna, é educar o seu aluno por habilidade e competência, isto é, o aluno pode ter dificuldade em Física, mas pode ser um excelente cantor, ator, ou qualquer outra atividade, logo o professor o motiva a melhorar seu desempenho acadêmico por meio dessas suas competências e habilidades, quebrando a barreira de que o professor é exclusivamente detentor do poder e o aluno só aprende por meio de aula expositiva e dialogada, Mas a maior característica da escola moderna de hoje é voz que o aluno tem dentro da escola, isto é, o aluno agora é ouvido, pois agora ele questiona, critica, avalia e participa das decisões na própria sala de aula, pois a nossa escola educa o aluno hoje de forma crítica e não somente conservadora e comodista. Sou professor no Curso de Serviço Social da FACAM, desde o início do curso e ministro a disciplina Questões Sociais no Brasil e dentro do programa tenho oportunidade de tratar de questões que afligem a população brasileira como as drogas, que para mim são as causadoras de muitos males da nossa sociedade. Trabalho também em outras instituições

Dia: 25/05/2015

Com base nos questionários aplicados aos 30 professores que se dispuserem responde-lo, utilização técnicas estatísticas para alcançar uma média ponderada das respostas agrupando-as por categoria correspondente a pergunta e as respostas coletadas. A seguir apresentamos a caracterização dos professores que se dispuserem colaborar com esta pesquisa, seja nas entrevistas ou nos questionários aplicados:

		%
Sexo	Feminino	46%
	Masculino	54%
Idade	< 35 anos	29%
	36 à 50 anos	46%
	> 50 anos	25%
Grau de Instrução	Graduação	3%
	Especialização	58%
	Mestrado	36%
	Doutorado	3%
Formação Pedagógica	Sim	11%
	Não	89%

Dos 30 professores que participaram da pesquisa 29% apresentam idade menor e igual que 35 anos, predominante com 46% entre 36 e 50 anos e 25% apresentam idade maior que 50 anos, a maioria do sexo masculino representando 54%. Em relação ao grau de instrução, 58% possuem especialização, 36% mestrado e 3% são doutores ou somente graduado. Quando questionados se possuem formação pedagógica 89% responderam de modo negativo á questão.

Docência: Tempo			
	Média	Máximo	Mínimo
Tempo total	11,63	21 anos	4 anos
Tempo nesta Instituição	5,89	13 anos	5 anos

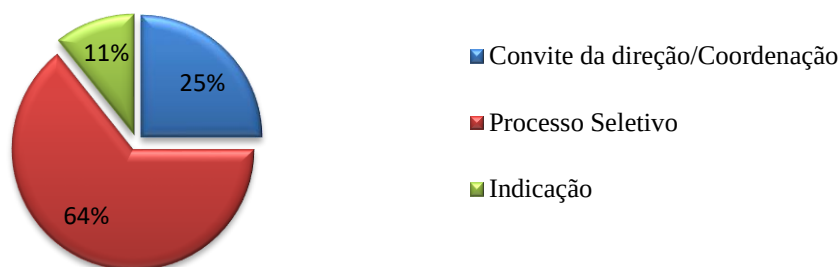
Em relação ao tempo de docência e tempo na instituição na qual a pesquisa foi realizada. Obtivemos que o tempo médio total de docência dos inquiridos é de 11,63 anos com tempo mínimo de quatro anos e máximo de 21 anos e na instituição observamos tempo médio de 5,89 anos do tempo mínimo de 0,5 ano e máximo de 13 anos.

Quanto ao questionário aplicado, destacamos que as observações feitas e as entrevistas realizadas se aproximam da srespotas obtidas com o questionário aplicado aos professores, muito embora o retorno dos instrumentos deixaram desejar o que denota o pouco envolvimento dos professores com a pesquisa que não é uma prática desenvolvida em suas rotinas e por isso talvez não vejam nesse processo uma forma de percepção dos problemas que permeiam a sua pratica pedagogica e que se visibilizados , poderiam ser melhor compreendidos.

1ª PERGUNTA - Como chegou a ser professor nessa instituição?

OBJETIVO DA PERGUNTA: Ter parâmetros da forma de ingresso do professor na instituição para perceber se esta forma de ingresso corresponde com o que está nos registros da instituição.

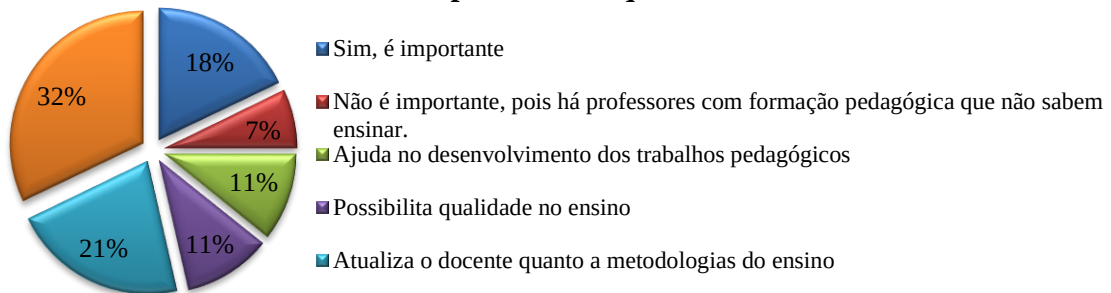
Como chegou a ser professor nessa Instituição?



Quando questionados como chegaram a serem professores na presente Instituição, a maioria com 64%, respondeu que foi por processo seletivo, seguidos de 25% por convite da Direção/Coordenação e 11% foi por indicação.

2ª PERGUNTA – Qual a importância da formação pedagógica do professor de ensino superior?

OBJETIVO DA PERGUNTA: Destacar se os professores consideram a formação pedagógica importante para o professor de ensino superior e se correlacionavam essa formação como determinante para sua prática pedagógica.

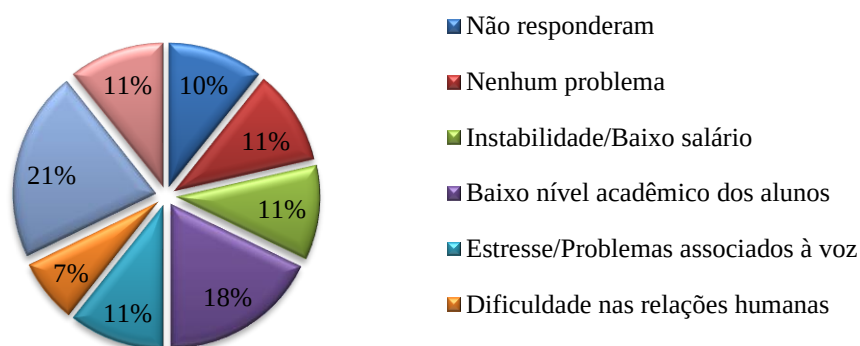
É importante a formação pedagógica do professor de ensino superior? Por quê?

As respostas sobre a importância da formação pedagógica para o professor de ensino superior foram variadas, sendo que 97% responderam de modo afirmativo, com maioria de 32%, dizendo que é importante porque capacita para o bom desempenho didático, 21% porque atualiza o docentes quanto a metodologias do ensino, 18% apenas assinalaram que é importante sem associarem um motivo as respostas, 11% disseram porque ajuda no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos e porque possibilita qualidade no ensino, e 7% não consideram importante, explicando que há professores com formação pedagógica que não sabem ensinar.

Não houve correlação fundamentada em teorias, como alguns professores entrevistados fizeram, sobre a importância da formação pedagógica para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

3ª PERGUNTA - Quais problemas você enfrenta em sua rotina profissional?

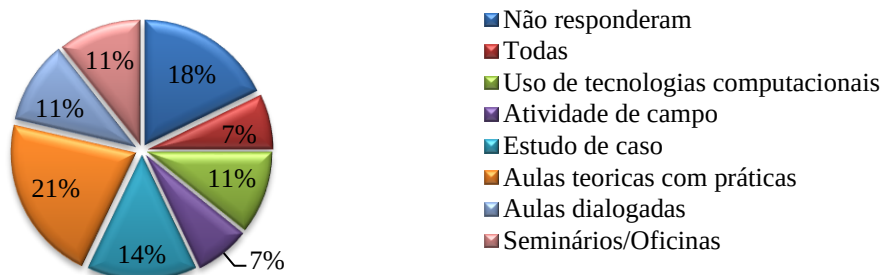
OBJETIVO DA PERGUNTA: Identificar na fala dos professores os problemas que eles enfrentam na sala de aula.

Quais problemas você enfrenta na sua rotina profissional?

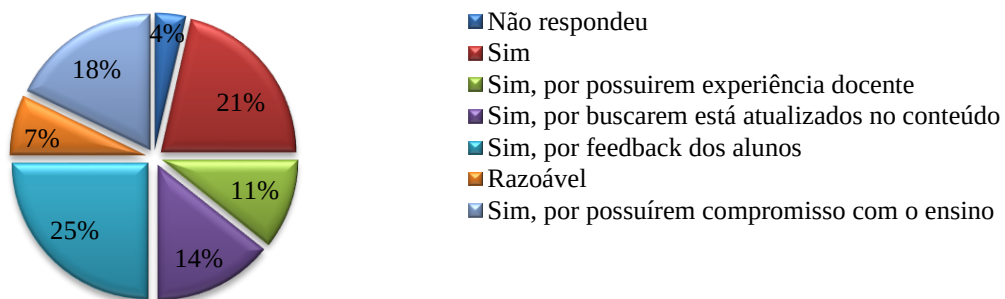
As respostas também foram variadas quando questionados sobre os problemas enfrentados na rotina profissional, a maioria com 21% refere-se a dificuldade de conciliar horários e outros empregos, 18% respondem que é o baixo nível acadêmicos dos alunos, já com 11% obtivemos quatro categorias de respostas, a pouca infraestrutura, instabilidade/baixo salário, estresse/problemas associados e os que não enfrentam problemas na rotina profissional, 10% não responderam e 7% referem-se a dificuldade nas relações humanas, tais variáveis também se apresentam nas entrevistas.

4ª PERGUNTA – Que prática pedagógica você considera mais relevante para o desenvolvimento de suas aulas?

OBJETIVO DA PERGUNTA: Perceber na fala dos professores o entendimento sobre a relevância da diversas praticas pedagógica utilizadas no desenvolvimento de suas aulas.

Que prática pedagógica você considera mais relevante para o desenvolvimento de suas aulas?

Em relação à prática pedagógica mais relevante para o desenvolvimento das aulas, 18% não responderam, 21% consideram que são as aulas teóricas com práticas, 14% responderam que são exemplos de caso reais, seminários/oficinas; aulas dialogadas e o uso de técnicas computacionais obtiveram 11% das respostas e 7% assinalaram todas as alternativas.

5ª PERGUNTA – Considera-se um bom professor (a)?**OBJETIVO DA PERGUNTA:** Identificar a capacidade de autoavaliação dos professores.**Considera-se um bom professor? Por quê?**

Quando questionados se são bons professores, a maioria (25%) não respondeu a questão de modo positivo, 21% simplesmente responderam de modo afirmativo sem explicar o porquê, 18% por possuírem compromisso com o ensino, 14% por buscarem estar atualizado com relação aos conteúdos, 11%, por possuírem experiência docente. Já 7% consideram-se professores com desempenho razoáveis e 4% não responderam à questão.

Concluimos que as respostas dos questionários embora dadas por respondentes diferentes dos que foram entrevistados se aproximam em dados percentuais consistentes sobre a caracterização do professor que atua na educação superior privada da FACAM. Esta consideração nos permite identificar o professor da educação superior na FACAM como um profissional que busca ainda adequar suas práticas pedagógicas ao paradigma emergente do qual nos fala BEHRENS (), e na proposta de professor reflexivo de Schon, Pimenta, Alarcao e Gedin respectivamente.

Tivemos em um de nossos encontros acesso aos projetos pedagógicos dos cursos e anexamos um dos projetos, no caso do Curso de Administração para conhecimento, todos os cursos tem no site disponível seu PPP.

Dia: 10/06/2015

Acesso aos PPP dos cursos e nesse caso escolhemos o PPP do Curso de Administração como modelo para conhecimento e reflexão (ANEXO 2).

ANEXOS

Anexo 1 – Art. 213 da LDB nº. 9.394/96

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Brasil, 1996).

Anexo 2 – Projeto Pedagógico do Curso**PROJETO PEDAGÓGICO****Curso de Administração**

Formação Acadêmica: **MBA em Gestão Empresarial; Pós Graduação em Educação à Distância e Mestrado em Marketing**

Descrição do Curso

**AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELO MEC: Portaria Ministerial nº 2603/24.08.04
DOU 26/08/04.**

O Brasil vive, neste início do século XXI, um momento deveras desafiante: a tentativa de se colocar em lugar de destaque no cenário mundial. Um enorme mercado, seja ele existente ou apenas potencial, e uma frágil estabilidade financeira não garantem esse lugar. Há muito trabalho por fazer. Nesse momento, é fundamental que se possa contar com administradores, públicos ou de empresas.

Embora a palavra possa ser utilizada inúmeras vezes em seu sentido mais amplo - todo aquele que administra algo no fundo é um administrador - nos restringiremos aqui, por questões de precisão, aos bacharéis em Administração, formados no Brasil nos termos da lei que regulamenta esse processo. Tais administradores devem ser capazes de romper com as antigas regras de um país onde concorrência e risco não faziam parte dos negócios. Administradores que possam ter visão para (des) regular com isenção os mercados que se abrem ou que sejam capazes de otimizar ao máximo o capital investido nesses mercados.

Desta forma, o efeito multiplicador gerado por esse capital não se perderá nos costumeiros desperdícios - gerados tanto pelo excesso de regras como por métodos de gestão antiquados - que estamos acostumados a ver, na prática ou descritos pela imprensa. Nesse mundo das empresas, o ato de administrar então se reveste de múltiplos desafios. Tendo em mente seu impacto na sociedade e a responsabilidade social dele decorrente, as empresas ainda devem se ocupar da relação com os seus clientes (internos e externos) e posicionar-se frente às variáveis sociais, demográficas e políticas mais diversas, sempre mantendo a viabilidade econômico-financeira do negócio.

Dessa forma, a administração assume cada vez mais a proporção de uma tarefa multidisciplinar, na qual têm lugar as mais diferentes formações profissionais. O curso de Administração trabalha, prioritariamente, com a divisão do trabalho e a especialização nas organizações, entendendo a empresa como um sistema formado pela integração de subsistemas

organizacionais e dos métodos e processos necessários para que tais subsistemas funcionem integradamente. Deve ainda propor os principais modelos de gestão que atendam às limitações do contexto no qual está inserido o empreendimento, aos desejos do mercado consumidor, ao sucesso econômico-financeiro do negócio.

O Curso visa formar técnicos, executivos e gerentes para organizações públicas e privadas, aí compreendendo pequenas, médias e grandes empresas, sejam industriais, comerciais e/ou de serviços. É organizado de modo a compreender uma parte básica e de formação genérica e outra profissional, que tem a preocupação, tanto de fundamentar os estudos posteriores dos alunos, quanto de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Conjuga formação teórica e prática da Administração. A intenção é formar administradores com discernimento e competência para assumir cargos de natureza decisória em todos os níveis da organização, aptos a compreender e a atuar em seu meio ambiente de tarefa, conscientes dos valores éticos, morais, ambientais e comprometidos com a responsabilidade social. Nesse sentido, os programas de estágio profissionalizante e de incentivo à realização de trabalhos de final de curso, centrados em questões organizacionais de natureza prática e contextualizados (com ênfase em estudos de caso, projetos de pesquisa e atividades complementares) são importantes instrumentos de formação.

Busca e privilegia de modo inverso, a formação sociológica e histórica, a formação econômica e empreendedora, a solidez teórica, o domínio do instrumental técnico e desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Formam-se, assim, profissionais cidadãos engajados com a transformação social mediante a participação em ações e projetos que valorizem o desenvolvimento e a dignificação do ser humano.

Objetivos

- Preparar profissionais habilitados a enfrentar o novo contexto organizacional, altamente inovador nos aspectos tecnológicos, estruturais e competitivos.
- Despertar no aluno a consciência da necessidade do aprendizado permanente como forma de agregar valor a sua carreira em um mercado de trabalho globalizado e competitivo.
- Estimular a capacidade empreendedora necessária à autossuficiência profissional enfatizando atividades que despertem a criatividade, a inovação, a iniciativa e o senso de oportunidade, bem como a responsabilidade competitiva;
- Sólida formação nas Teorias da Administração;

- Domínio do instrumental quantitativo (Matemática e Estatística) especificamente voltado para a gestão administrativa;
- Capacidade de analisar a realidade brasileira, visando à sua inserção na comunidade e no contexto globalizado;
- O conhecimento do ordenamento jurídico vigente, tanto no nível constitucional, quanto no da legislação ordinária ligado diretamente às empresas;
- Reflexão constante sobre a modernidade, através da inclusão de disciplinas que atendam às características e exigências da realidade e contexto histórico. Estímulo à valorização cultural, ao pensamento crítico voltado para a investigação científica.

Missão

O saber-fazer é a linha mestra que guia o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da FACAM. Ela orienta a missão do curso de duas formas, interdependentes e complementares entre si:

- A busca da formação acadêmica: Oferecendo ao aluno o referencial teórico necessário para que entenda as forças que influenciam a estratégia das empresas, o comportamento do mercado consumidor, as operações necessárias para o oferecimento de produtos, as formas de viabilização do empreendimento e as pessoas que estarão envolvidas no processo.
- A busca da formação atitudinal: Oferecendo oportunidades ao aluno a oportunidade de vivenciar situações reais ou simuladas nas quais tenha que decidir o curso de ação a seguir determinar o público-alvo para seus produtos, constituir a cadeia logística, escolher a estrutura de capital mais eficiente e gerenciar equipes de trabalho.

É do conflito entre a teoria e a prática que será forjado o administrador. O conhecimento, como formulação teórica comprovada, não pode assumir caráter de imutabilidade porque depende diretamente da realidade que dele faz parte. Isso faz com que o administrador aplicador de técnicas seja um profissional ingênuo e pouco eficaz quando a realidade muda – e ela sempre muda. Um profissional completo deve entender os pressupostos que embasam a teoria para poder inferir a prática. Dessa forma, o administrador não só deve ser capaz de analisar as variáveis contidas num problema ou desafio, mas deve decidir a ação necessária, considerando os efeitos mais prováveis da decisão e assumindo os riscos dela decorrentes.

Perfil profissional

As características que se seguem identificam, mais detalhadamente, o Perfil Profissiográfico dos Formandos em Administração.

- a) Formação Técnica Organizacional
- b) Capacidade de compreender e conduzir a organização tendo em vista as perspectivas social, política, econômica, jurídica, cultural e ecológica.
- c) Espírito de criatividade e decisão
- d) Capacidade de tomar iniciativa e de decidir.
- e) Formação Humanística
- f) Capacidade de avaliar as problemáticas nacional e internacional e a posição das organizações nesse contexto.
- g) Habilidades para Comunicação
- h) Capacidade de estabelecer relações inter e intrapessoais no contexto organizacional.
- i) Formação Técnica Profissional
- j) Capacidade de utilizar os conhecimentos técnicos na resolução de problemas organizacionais.
- k) Formação Interdisciplinar
- l) Capacidade de visualizar a complexidade organizacional, tendo em vista seus vários segmentos internos.
- m) Espírito de Colaboração
- n) Capacidade de liderar e de trabalhar em equipe.
- o) Espírito de Criatividade
- p) Capacidade de manter-se atualizado e sensível às inovações e mudanças.
- q) Comportamento Ético-Profissional
- r) Capacidade de agir fundamentado em valores éticos e morais identificados com a realidade objetiva.

Sistema de Avaliação

O curso é orientado pela percepção da indissociabilidade entre o ser, o pensar e o agir. O ser é a forma como o curso olha para si mesmo, a partir da percepção dos seus principais atores: coordenadores, professores e alunos. O pensar é o plano ideal a ser conquistado, ou seja, é a própria essência do Projeto Pedagógico. O agir é o que pauta a metodologia de trabalho.

Dessa forma a avaliação do Curso estará sendo acompanhada por instrumentos e metodologias durante toda a sua execução e por mecanismos que informem o alcance de seus objetivos através da análise das ações de seus egressos.

Do Rendimento do processo Ensino-Aprendizagem

O aproveitamento escolar é avaliado por disciplina, mediante provas parciais, durante o período letivo, e eventual exame final, expressando-se o resultado, de cada avaliação em notas de 0 (zero) a 10 (dez).

A frequência às aulas e participação nas demais atividades acadêmicas são direitos dos alunos regularmente matriculados, nos termos do Contrato de Prestação de Serviços Educacionais assinados entre as partes.

A frequência de que trata o caput deste artigo é regulada nos termos da legislação vigente e eventuais normas regimentais. São atividades curriculares as preleções, pesquisas, exercícios, arguições, trabalhos práticos, seminários, excursões, estágios, provas escritas orais, devidamente aprovadas pelo Órgão competente.

O Professor pode promover trabalhos, exercícios e outras atividades em classe e extraclasse, sempre dando conhecimento prévio ao Diretor Geral da FACAM-MA, que podem ser computados nas notas das verificações parciais, nos limites definidos pelo Conselho de Ensino e Pesquisa;

Cabe ao docente a atribuição de notas de avaliação e responsabilidade do controle de frequência dos alunos devendo o Diretor Geral fiscalizar o cumprimento desta obrigação, intervindo em caso de omissão.

A cada verificação do aproveitamento da aprendizagem é atribuída uma nota expressa em grau numérico de 0 (zero) a 10 (dez, com variação de 0,5 (meio) pontos, não se admitindo fracionamento a não ser 0,5 (meio ponto). Não será admitido, em nenhuma hipótese, o arredondamento da média final do semestre.

Haverá durante cada semestre letivo, 02 (duas) provas parciais para verificação do aprendizado em cada disciplina;

A média parcial do semestre é a média aritmética das 02 (duas) provas parciais;

A média final é a média aritmética da média semestral e da nota do exame final;

Entende-se por exame final, a prova que será realizada após o término do período letivo, onde será atribuída nota de 0 (zero) a 10 (dez), aos alunos que obtiverem média semestral

maior ou igual a 3,0 (três inteiros) e menor que 7,0 (sete inteiros).Atendida, em qualquer caso, a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) às aulas e demais atividades programadas, o aluno é considerado aprovado.

Independente de exame final, quando obtiver média semestral de aproveitamento não inferior a 7,0 (sete inteiros), correspondente a média aritmética das 02 (duas) provas parciais realizadas durante o semestre letivo;

Mediante exame final, quando tenha obtido média semestral de aproveitamento inferior a 7,0 (sete) e igual ou superior a 3,0 (três), e obtiver média final não inferior a 5,0 (cinco), correspondente a média aritmética da média semestral da nota do exame final.

É considerado reprovado o aluno que:

- Não obtiver frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e demais atividades programadas, em cada disciplina, qualquer que seja sua média;
- Obtiver média semestral parcial menor que 3,0 (três), na disciplina;
- Não obtiver na disciplina, média final igual ou superior a 5,0 (cinco);
- O aluno reprovado por frequência, fica impedido de fazer a segunda prova parcial e o exame final da respectiva disciplina.

As disciplinas práticas de projetos ou de caráter experimental terão sua forma de avaliação definida pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

Poderá ser concedida uma única 2ª. chamada de cada disciplina para quaisquer das provas parciais ou exame final, desde que o aluno requeira, no prazo de 2 (dois) dias letivos após a realização da respectiva prova em 1º. chamada, cabendo a decisão ao Diretor.

É atribuída nota 0 (zero) ao aluno que utilizar meios ilícitos ou não autorizados pelo professor, quando das provas, exame ou de qualquer outra atividade que resulte na avaliação de conhecimento por atribuição de notas, sem prejuízo da aplicação das demais sanções previstas neste Regimento.

É atribuída nota 0 (zero) ao aluno que deixar de se submeter a qualquer verificação oficial prevista, na data fixada pela Secretaria, e não requerer dentro do prazo deste Regimento, prova de 2ª. chamada;

É atribuída nota 0 (zero) ao aluno que deixar de se submeter à prova em 2º. chamada na data fixada pela secretaria;

Poderá ser concedida revisão das provas parciais ou do exame final mediante requerimento, dirigido ao Diretor Geral, no prazo de quarenta e oito horas, após a divulgação da respectiva nota.

O Professor responsável pela revisão da prova parcial ou do exame final será o mesmo que atribuiu a nota podendo o Professor mantê-lo ou alterá-la devendo, sempre fundamentar sua decisão;

Não aceitando a decisão do Professor, o aluno, desde que em requerimento justifique, pode solicitar ao Diretor Geral da FACAM que submeta seu pedido de revisão à apreciação de dois outros Professores, do mesmo curso;

Se os Professores designados concordarem em alterar a nota, esta decisão é que prevalece, não havendo unanimidade, prevalece a nota atribuída pelo Professor da disciplina.

Matriz Curricular

Período	Disciplina	Carga Horária	
		Hora Semanal	Total
1	Teorias da Administração	4	80
	Metodologia do Trabalho Científico	2	40
	Complemento de Matemática para Administração	2	40
	Tecnologia da Informação I	2	40
	Elaboração de Textos Acadêmicos	4	80
	Sociologia e Antropologia para Administração	4	80
	Seminários em Administração	2	40
	Total	20	400
2	Teoria das Organizações	4	80
	Matemática para Administração	4	80
	Teoria Microeconômica	2	40
	Psicologia Organizacional	2	40
	Contabilidade Geral	2	40
	Estatística I	2	40
	Filosofia e Ética Empresarial	2	40
	Tecnologia da Informação II	2	40
	Total	20	400
3	Administração de Custos	2	40
	Pesquisa em Administração	2	40
	Instituições do Direito Público e Privado	2	40
	Estatística II	2	40
	Ciência Política	4	80
	Organização, Sistemas e Métodos	4	80
	Introdução ao Marketing	4	40
	Teoria e Análise Macroeconômica	2	40
	Total	22	400
4	Gestão de Pessoas	4	80
	Matemática Financeira	4	80
	Responsabilidade Social nas Organizações	2	40
	Gerência de Produtos Serviços e Mercados	4	80
	Gestão Empreendedora e Plano de Negócios I	4	80
	Contabilidade Gerencial	2	40

	Total	20	400
5	Gestão Estratégica de Pessoas	4	80
	Administração Financeira e Orçamento I	4	80
	Gestão Empreendedora e Plano de Negócios II	4	80
	Sistema de Informações Gerenciais	4	80
	Economia Brasileira	2	40
	Legislação Tributária	2	40
	Total	20	400
6	Gestão da Produção, Logística e Operações	4	80
	Gestão Ambiental	2	40
	Administração Financeira e Orçamento II	4	80
	Gestão da Qualidade e Produtividade	4	80
	Planejamento Estratégico e Empresarial	4	80
	Gestão de Remuneração e Carreira	2	40
	Total	20	400
7	Laboratório de Gestão Empresarial I	2	40
	Mercado Financeiro de Captação e <i>Commodities</i>	2	40
	Estágio Supervisionado I	8	150
	Gestão de Materiais, Logística e Patrimônio	4	80
	Direito Empresarial	4	40
	TCC I	4	80
	Gerência de Projetos	2	40
	Gestão Estratégica de Negócios	2	40
	Total	28	510
8	Estratégias Práticas de Comércio Exterior	2	40
	Laboratório de Gestão Empresarial II	2	40
	Estágio Supervisionado II	8	150
	Comportamento Organizacional	2	40
	Libras	2	40
	TCC II	-	20
	Total	16	330
	Atividades Complementares para a Formação Profissional	-	200
	Total Geral	166	3.440

Estágio Supervisionado encontros semanais de orientação – 2 horas-aula