

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcelo Marchine Ferreira

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: aprendendo a ser professor de
contabilidade.**

**São Carlos | SP
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcelo Marchine Ferreira

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: aprendendo a ser professor de
contabilidade.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Educação e linha de pesquisa em Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes Educacionais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**São Carlos | SP
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383d Ferreira, Marcelo Marchine
Docência no ensino superior : aprendendo a ser
professor de contabilidade / Marcelo Marchine
Ferreira. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
167 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Docência no ensino superior. 2. Docência em
Ciências Contábeis. 3. Formação de professores de
Ciências Contábeis. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Marcelo Marchine Ferreira, realizada em 20/07/2015:



Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar



Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar



Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar



Profa. Dra. Fabiane Freire França
FECILCAM



Prof. Dr. Marcos Laffin
UFSC

DEDICATÓRIA

Para você, Cristina Hillen...

... por acreditar sempre no que nos torna únicos...

... por todo amor, cumplicidade, amizade, parceria, confiança, respeito, carinho, afeto,
compreensão, atenção e incentivo...

...por toda vida que já compartilhamos e por aquela com a qual ainda sonhamos e queremos
continuar a compartilhar...

*Gosto de ti apaixonadamente,
De ti que és a vitória, a salvação,
De ti que me trouxeste pela mão
Até ao brilho desta chama quente.*

*A tua linda voz de água corrente
Ensinou-me a cantar... e essa canção
Foi ritmo nos meus versos de paixão,
Foi graça no meu peito de descrente.*

*Bordão a amparar minha cegueira,
Da noite negra o mágico farol,
Cravos rubros a arder numa fogueira.*

*E eu, que era neste mundo uma vencida,
Ergo a cabeça ao alto, encaro o Sol!
- Águia real, apontas-me a subida!*

| Florbela Espanca |

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso... pois o que alcancei, não o fiz sozinho. Muito do esforço, da busca, do empenho, da dedicação, do fazer, do ir em frente vem de mim. Mas ao longo do caminho sempre houve, há e, acredito, haverá aqueles que me acompanham. Uns por período de tempo maior, outros apenas por breves momentos. Mas não é pelo quanto estiveram comigo que agradeço. É por terem estado comigo. Mesmo correndo o risco de esquecer alguém, vou nominar aqueles que participaram e contribuíram com minha jornada doutoral até aqui... então lá vai...

Primeiro aos meus pais – Chico e Neuza – pela sabedoria em querer e conseguir dar aos filhos uma vida melhor. Por terem entendido que a educação seria o caminho que poderia proporcionar-lhes essa vida melhor. Sem isso, talvez não chegaria até este ponto, talvez tivesse buscado uma outra trilha, não sei se melhor ou pior. Mas no hoje, no agora, não há outro lugar em que eu me imagine querendo estar. A educação que quiseram e conseguiram me proporcionar tem me transformado num ser humano melhor a cada dia.

À minha orientadora, prof. Aline Reali, meus mais sinceros agradecimentos por todo o processo de orientação, com todas as idas e vindas com as quais nos deparamos até chegarmos ao projeto e, do projeto, à tese. Agradeço pela confiança que sempre demonstrou em relação ao meu trabalho e a minha forma de trabalhar. Aprendi muito. Cresci pessoal e profissionalmente. Me sinto um professor melhor do que era antes, e parte desse sentimento credito a ela.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR com os quais tive o privilégio de compartilhar momentos ao longo da caminhada no doutorado: Luiz Bezerra Neto, Eduardo Pinto e Silva, Fabiane Marini Braga, Márcia R. G. de Oliveira, Emília Freitas de Lima, Daniel Mill e Roseli Rodrigues de Mello. Faço um agradecimento especial para a professora Rosa Maria Moraes A. de Oliveira que além de ter tido aula com ela e de tê-la como avaliadora desta tese, também foi a uma das responsáveis pelos trabalhos de gestão do convênio do Dinter com a Unespar | Fecilcam.

A todos os colegas com os quais tive contato ao longo do período do doutorado. São muitas pessoas para nominar neste espaço. Guardo um pouco de todos em minhas lembranças.

Aos companheiros de jornada do Dinter e que também o são na Unespar. Pessoas com quem aprendi bastante, com as quais compartilhei memoráveis momentos, dei boas risadas e que certamente ainda teremos momentos profissionais compartilhados na universidade na qual somos professores: Amauri Ceolim, Rosefran Gonçalves Cibotto, Lucinéia Chiarelli, Talita Secorum dos Santos, Patrícia de Mello, Daniel Gomes e Vanderlei Amboni.

A todos os colegas do campus de Campo Mourão da Unespar (antiga Fecilcam) responsáveis tanto pela iniciativa e concretização do convênio Dinter quanto por sua operacionalização até o momento. Sem elas não teria sido possível vivenciar o doutorado na UFSCAR.

Aos avaliadores desta tese. Professoras Rosa Maria Moraes A. de Oliveira e Emília Freitas de Lima, da UFSCAR. Prof. Marcos Laffin, da UFSC, pelo pronto atendimento e disposição em colaborar. E à professora Fabiane Freire França, com quem compartilho o privilégio de trabalhar junto na UNESPAR e que acompanhou um pouco de minha jornada.

A todos os colegas professores da UNESPAR, campus de Campo Mourão, que de alguma forma acompanharam um pouco de minha caminhada doutoral, ora perguntando como as coisas estavam indo ora dizendo palavras de incentivo e apoio. Faço destaque aos colegas do curso de Ciências Contábeis que souberam compreender minhas ausências, colaborando sempre que possível.

Aos professores dos cursos de Ciências Contábeis da UNESPAR, sem a colaboração dos quais não teria sido possível a realização deste estudo. Minha sincera gratidão por terem dedicado parte de seus preciosos tempos para as entrevistas.

Quem pensa por si mesmo é livre
E ser livre é coisa muito séria
Não se pode fechar os olhos
Não se pode olhar pra trás
Sem se aprender alguma coisa pro futuro

L'Avventura

Renato Russo

E nossa estória não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar

E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe pra trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos

Metal Contra as Nuvens

Renato Russo | Dado Villa-Lobos | Marcelo Bonfá

RESUMO

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade.** 2015. 169 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

Inserida no campo da Docência no Ensino Superior, esta investigação teve por objetivo compreender quais concepções sobre ser professor fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior. De abordagem socioconstrutivista o eixo teórico abordou, de início, aspectos históricos da profissão e do ensino de contabilidade no Brasil, lançando luz sobre elementos desse contexto que são intervenientes sobre "ensinar" e "ser professor universitário" de contabilidade. Na sequência tratou sobre formação, desenvolvimento profissional e trabalho de professores no Ensino Superior, tecendo inter-relações com os saberes docentes na perspectiva de Tardif. Também foram tratadas questões específicas para compreender o docente e o ensino de contabilidade que se articulam com a perspectiva de Schön sobre o ensino prático-reflexivo para o exercício de profissões. Metodologicamente a investigação teve orientação qualitativa como estratégia geral. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 12 professores dos cursos de Ciências Contábeis da Unespar – Universidade Estadual do Paraná. O conteúdo das entrevistas buscou cobrir as trajetórias de desenvolvimento profissional (docente e não docente), os processos formativos da docência e as experiências e vivências na docência dos investigados. As análises foram realizadas fundamentando-se na Análise Textual Discursiva, método que se situa entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Como resultado, professores de contabilidade se percebem mais como contadores-professores e têm concepção de que o ensino que realizam é atividade que se estende a partir do campo profissional contábil. A representação mental que move suas ações docentes está ancorada na lógica da racionalidade técnica, presente em grande medida no escopo de exercício profissional contábil. Seus pensamentos e suas práticas docentes estão impregnados e condicionados a partir da perspectiva instrumental da racionalidade técnica, onde “ser professor” e “ensinar” são tomados numa perspectiva de reprodução de modelos e de formas de ação reducionistas. O “ser professor” está ancorado, portanto, na auto percepção que têm de serem mais contadores-professores do que professores-contadores. O “ser contador” está presente com mais força em suas concepções docentes do que o “ser professor”. Isso decorre dos dados da pesquisa, que evidenciaram elevada preocupação dos professores com domínio de conteúdos técnico-profissionais. E também tanto pelas atividades que são mais presentes em seus fazeres docentes – o ensino de graduação e atividades administrativas e de gestão universitárias – quanto pelas que estão mais ausentes (que pouco realizam): pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Docência no ensino superior. Docência em Ciências Contábeis. Formação de professores de Ciências Contábeis.

ABSTRACT

FERREIRA, M. M. **Teaching in higher education: learning to be an accounting teacher.** 2015. 169 f. Thesis (PhD). Post-Graduate Studies Program in Education at the Federal University of São Carlos, São Carlos, SP, Brazil, 2015.

Inserted in the field of Teaching in Higher Education, this research aimed to understand which conceptions about being a teacher underlie and give meaning to teaching accounting professors in higher education. Of socio-constructivist approach the theoretical axis approached initially, historical and organizational aspects of the profession and accounting education in Brazil, shedding light on elements of context that are actors on "teaching" and "being a university professor." Following treated on training, professional development and teachers working in higher education, inter-weaving relationships with teachers knowledge in Tardif perspective. Also specific issues to understand the teaching and the accounting education articulated at the prospect of Schön on the practical-reflective teaching for the exercise of professions were treated. Methodological research was qualitative guidance as a general strategy. The data collection was carried out through semi-structured interviews applied to 12 teachers of Accounting courses of Unespar - University of Paraná. The content of the interviews sought to cover professional development paths (teaching and non-teaching), the formative processes of teaching and the experiences and experiences in teaching the investigation. Analyses were carried out basing on the Discursive Textual Analysis, a method that is between the content analysis and discourse analysis. As a result, it is possible to consider that accounting professors perceive themselves more as teachers, accountants and have conception that teaching is conducting activity that extends from the professional accounting field. The mental representation that move their teaching actions are anchored in the logic of technical rationality, present largely in the accounting professional practice scope. Your thoughts and your teaching practices are impregnated and conditioned from the instrumental perspective of technical rationality, where "being a teacher" and "teaching" are taken in a breeding prospect of models and forms of reductionist action. The "being a teacher" it is also anchored in self perception they have to be more counter-teachers than teachers-counters. The "be accountant" seems to be more present in their teaching conceptions of what "being a teacher". This is an argument that can be backed up by data from research that showed high concern teachers domain technical-professional content. Also, both the activities that are most present in their doings teachers - teaching undergraduate and general administration and university management - as also by that are more missing (which some hold): research and extension.

Keywords: Teaching in higher education. Teaching in Accounting. Training of Accounting teachers.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO I | |
| O ENSINO DE CONTABILIDADE NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O PRESENTE..... | 19 |
| 1.1 Primeiro ciclo do ensino de contabilidade no Brasil: das aulas de comércio aos cursos profissionalizantes..... | 20 |
| 1.2 Segundo ciclo do ensino de contabilidade no Brasil: ensino de nível superior | 28 |
| 1.3 Terceiro ciclo de ensino de contabilidade no Brasil: a pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis..... | 35 |
| CAPÍTULO II | |
| SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A DOCÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE..... | 45 |
| 2.1 Elementos para compreender o trabalho docente..... | 45 |
| 2.2 Docência no Ensino Superior: formação e desenvolvimento profissional.... | 50 |
| 2.3 Conhecimentos para saber ensinar..... | 56 |
| 2.4 Elementos para compreender o docente e o ensino de contabilidade..... | 62 |
| 2.5 Pesquisas sobre docência em de contabilidade..... | 69 |
| 2.5.1 O que revelam as pesquisas sobre a docência em contabilidade..... | 76 |
| CAPÍTULO III | |
| DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO..... | 82 |
| 3.1 Características da investigação..... | 82 |
| 3.2 Seleção dos professores investigados..... | 84 |
| 3.3 Sobre os dados da investigação..... | 87 |
| 3.4 Sobre o conteúdo investigado..... | 89 |
| 3.5 Análise dos dados..... | 91 |
| 3.6 Sobre questões éticas..... | 94 |
| CAPÍTULO IV | |
| DIALOGANDO COM OS PROFESSORES SOBRE SER PROFESSOR E ENSINAR NA UNIVERSIDADE..... | 97 |
| 4.1 Sobre o contexto de exercício docente dos investigados: a UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná..... | 99 |

| | | |
|-----|---|------------|
| 4.2 | Quem são os professores de contabilidade investigados?..... | 103 |
| 4.3 | Sobre as trajetórias acadêmicas dos professores de contabilidade investigados..... | 105 |
| 4.4 | Sobre o exercício profissional da docência e da contabilidade dos professores investigados..... | 108 |
| 4.5 | Sobre o trabalho na universidade para os professores de contabilidade investigados..... | 110 |
| 4.6 | Sobre os estágios da carreira docente dos professores investigados..... | 114 |
| 4.7 | Sobre como os professores investigados tornaram-se contadores..... | 122 |
| 4.8 | Sobre tornar-se professor no ensino superior..... | 127 |
| 4.9 | Sobre o aprendizado da docência dos professores investigados..... | 134 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 146 |
| | REFERÊNCIAS..... | 153 |

APÊNDICE

INTRODUÇÃO

Todas as coisas exigem que o seu respectivo sentido
lhe seja aplicado.
Fernando Pessoa

O Ensino Superior brasileiro, do ponto de vista quantitativo, vem crescendo de forma constante em anos recentes. Números do Censo do Ensino Superior de 2012 (INEP, 2013) deixam claro que a quantidade de Instituições de Ensino Superior – IES, de cursos de graduação, de alunos ingressantes e concluintes, de docentes, da elevação das titulações docentes, por exemplo, cresceram permanentemente desde 2009. O crescimento é verificado tanto na esfera privada quanto pública. Contudo, o setor privado é o que mais cresceu no período. A faculdade privada localizada no interior dos Estados o tipo de IES mais presente no contexto institucional do Ensino Superior Brasileiro. Todavia, IES públicas também cresceram, especialmente em nível federal, com o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – e a instalação dos IFES – Institutos Federais de Ensino Superior.

Dados compilados pelo INEP (2013) revelam que, em linhas gerais, de 2002 para 2012, o número de Instituições de Ensino Superior – IES – passou de 1.637 para 2.416, o que representa um aumento de 47,6%. O número de cursos nesse mesmo período mais que dobrou, passando de 15.244 para 32.050, ou seja, 110,25%. Em relação à evolução do número de docentes, no período mencionado o aumento global foi de 37,2%, passando de 227.844 para 362.732. A quantidade de professores das IES públicas (federais, estaduais e municipais) aumentou em 44,1%, ou seja, passou de 84.006 em 2002 para 150.338 em 2012. Com relação à qualificação do quadro docentes das IES, de modo geral, também foi verificada elevação. Professores com mestrados e doutorados correspondem a 70,6% do total de docentes.

E nesse contexto resumidamente descrito, inserem-se os cursos superiores de Ciências Contábeis. Há grande quantidade deles no país. Dados do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2013) indicavam a existência de 1.168 cursos presenciais em funcionamento. O mesmo Censo apresentou, comparativamente, que em 2002 eram 614. Já em 2014, dados do eMEC indicavam a existência de 1.339 cursos presenciais. Em 13 anos houve aumento aproximado de 110% cursos de Ciências Contábeis no país. São predominantemente cursos de tempo parcial, ofertados no período noturno por IES privadas. Quanto aos docentes, dados do Censo de 2012 mostram que são 23.003. Destes, 4.879 estão em IES públicas e 18.124 em IES privadas. Esses dados nos permitem explorar dois importantes argumentos contextualizadores. Primeiro, o de

que há um grande contingente de professores bacharéis em contabilidade desenvolvendo suas ações docentes nesses cursos. Segundo, o de que é possível supor que parte considerável desses professores exercem a docência em paralelo com a atividade profissional contábil ou com outra atividade profissional. E essa suposição ancora-se principalmente nas características da formação que é ofertada nos cursos de Ciências Contábeis, onde parte considerável dos professores atua em tempo parcial ou é horista (INEP, 2013) e que se espera dele – e lhe é cobrado – experiências profissionais ligadas ao campo contábil de modo que possa trazê-las para a sala de aula.

Dada essa breve contextualização, conhecer mais e melhor sobre a docência dos professores do ensino superior coloca-se como tarefa relevante sob vários aspectos. Todavia, o aspecto que sintetiza melhor essa relevância é o de que a profissão docente no ensino superior talvez seja a que exerça maior influência na formação de profissionais de diversas áreas. É no ensino superior que professores exercem sua ação docente para a formação de profissionais que contribuem para o atendimento de demandas educacionais, científicas, econômicas, políticas, tecnológicas, sociais e culturais do país. Aliás, grande medida do desenvolvimento científico e tecnológico tem base de sustentação em IES voltadas para a pesquisa e nos professores-pesquisadores a elas vinculados.

Em linhas gerais esta investigação está inserida no campo da Docência no Ensino Superior, que estuda, no âmbito da universidade, os processos de ensino e aprendizagem tendo como preocupação central a formação dos professores para o exercício profissional da docência (MOROSINI *et al*, 2006, PIMENTA & ANASTASIOU, 2008). O foco investigado foi o docente do ensino superior de contabilidade. Estudos e investigações sobre o campo da Educação em Contabilidade, de forma geral, tem experimentado crescimento nas publicações em anais de eventos e em revistas científicas do campo contábil. Dado que revela aumento das investigações sobre o campo. Todavia, sobre a docência e o docente de contabilidade pesquisas e publicações são praticamente incipientes no Brasil. Principalmente investigações que tenham por preocupação conhecer o pensamento dos professores de contabilidade, ou seja, como os conhecimentos, saberes, experiências e teorias pessoais sobre o trabalho docente e o ensino que realizam são formados, postos em prática e/ou modificados ao longo da carreira.

O trabalho do professor é realizado de forma indissociável de um contexto específico, isto é, das instituições educacionais e das redes de relações sociais profissionais que mantém. É nos ambientes formais onde ocorre o ensino que o professor se confronta com o contexto específico de seu exercício profissional de modo a pôr em ação suas representações mentais – concepções, crenças, experiências, estratégias, modos de ser e de agir, saberes e conhecimentos

– que ordenam suas práticas profissionais. Esse confronto dá-se num fluxo não linear de trocas, onde ao ensinar algo para alguém, o professor vai também recebendo elementos que passam a incorporar, em maior ou menor grau, a estrutura que fundamenta seu exercício profissional docente.

É nesse sentido que os resultados desta investigação contribuem com o conjunto dos conhecimentos sobre a docência e o docente de contabilidade, dado que os resultados aprofundam a compreensão de como professores de contabilidade concebem o que é ser professor universitário a partir das relações estabelecidas pelos professores com suas formações (tanto para o exercício profissional da contabilidade quanto para o da docência) e com o exercício profissional da docência, de modo a construir conhecimento pautado no que os próprios professores pensam, sentem e entendem sobre e na prática docente que realizam.

O interesse pela investigação: minha trajetória profissional docente no ensino superior

O contexto que tornou possível a formulação de uma proposta de investigação e, depois, de sua concretização está circunscrito fundamentalmente no desenrolar de minha trajetória de desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Tendo por formação a graduação em Ciências Contábeis, minha trajetória profissional – tanto docente quanto não docente – esteve na maior parte do tempo relacionada com o ensino superior. Iniciei minha experiência no campo profissional contábil ainda estudante, realizando estágio em uma instituição de ensino superior – IES – privada, onde percorri trajetória de estagiário a analista contábil e de analista contábil a contador. Minha base de formação no exercício profissional contábil foi formada nessa IES.

Nela mantive estreito envolvimento com o ambiente acadêmico. Sempre às voltas em conversas com professores das várias áreas de formação, tomei contato com experiências, relatos e vivências diversas tanto do ensino superior quanto do ensino fundamental e médio (a IES mantinha durante o período diurno um colégio). Envolvia-me com eles em discussões sobre aulas, alunos, conteúdos, avaliações, problemas e dificuldades enfrentadas, dilemas profissionais, soluções encontradas, superações, enfim, sobre o cotidiano docente. Aprendia sobre o exercício profissional em contabilidade, ampliando e aprofundando o domínio de habilidades e competências específicas da profissão e, ao mesmo tempo, estava imerso em aprendizagens não formais sobre práticas e experiências docentes. Nessa época eu em nada praticava a docência, mas a experimentava a partir de observações, relatos e conversas com diversos colegas que eram professores nessa IES, em um contexto que a isso possibilitava.

E foi a partir dos contatos e relacionamentos que construí nessa IES que surgiu a oportunidade de ingressar na profissão docente. Tornei-me professor do ensino superior em uma pequena faculdade privada do Estado do Mato Grosso do Sul. Sem preparação formal nem mesmo alguma experiência na docência, assumi disciplinas e turmas e tive que lidar com questões práticas do ofício de professor universitário que até então conhecia apenas de relatos e conversas precedentes com os colegas já professores ou sob o olhar de aluno, das vivências que tive enquanto estudante universitário.

Sem nenhuma vivência em sala de aula na condição de professor e sem nenhum conhecimento de aspectos específicos do exercício da profissão docente além daqueles construídos a partir de observações e vivências como estudante, me tornei professor. Tive que lidar com a novidade que se apresentava e confiar em mim mesmo, em minha capacidade de enfrentar o desafio em que me envolvi e em minhas reflexões e análises nas decisões a serem tomadas sobre quais caminhos percorrer frente a cada situação enfrentada. Então comecei a aprender. Aprendia todo o dia com a experiência, com tentativas, erros, acertos. Não tinha muito a quem ou a que recorrer. Conteí comigo mesmo, pesquisando, lendo, dialogando com outros professores. Conteí com a colaboração de outras pessoas: colegas professores e alunos que, em muitas situações, me mostraram o caminho, ora gentilmente, ora conflituosamente. Conteí também com minhas reflexões frente aos problemas enfrentados, principalmente puxando pela memória experiências vividas enquanto aluno e as conversas e observações com professores na IES em que exerci a profissão contábil (da fase anterior ao meu ingresso na docência).

Posteriormente a esse primeiro momento de minha trajetória profissional docente, continuei buscando formação para a docência. Passei por curso de mestrado que me proporcionou pequenos auxílios em termos de conhecimentos sobre docência. Mas minha formação profissional docente se deu e vem se constituindo na prática de ser professor, como ocorre com muitos outros professores do ensino superior que não tiveram formação para docência. Resumindo minha trajetória, voltei como professor na instituição de meu início de carreira, também contribuí como professor temporário com a IES (pública) em que me graduei contador, fui professor em outra IES privada em Presidente Prudente/SP para, em seguida, ingressar como professor do quadro efetivo na Fecilcam – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, incorporada como campus pela Unespar – Universidade Estadual do Paraná, onde permaneço como docente, não exercendo outra atividade profissional senão as que se relacionam com a docente.

Nesse sentido é que, no plano profissional, despertou em mim preocupação em compreender mais aprofundadamente como tem se dado a formação do professor do ensino

superior, em especial a de professores cujas áreas e cursos de formação profissional inicial não os preparam e pouco se referem à docência como opção de exercício profissional dentro do próprio campo. Tenho a curiosidade investigativa de entender como esses docentes – de universidades públicas em especial – compreendem o que é ser professor universitário. Tal curiosidade investigativa é posta em função de que ser professor em uma universidade pública está ancorado em atividades que vão além das de ensino, abrangendo também as de pesquisa, extensão e as de gestão universitária.

E foi quando de meu ingresso no quadro docente da então Fecilcam, em 2007, que pude vivenciar, observar e refletir melhor sobre o que é ser professor universitário em uma universidade pública. O campus de Campo Mourão, antes de ser incorporado pela Unespar, tem trajetória marcada como instituição de ensino de graduação. Foi criada pelo governo municipal para atender demanda da cidade e municípios vizinhos na formação de professores e profissionais de nível superior. Posteriormente foi incorporada ao quadro das IES do Estado do Paraná, permanecendo como faculdade isolada até o ano de 2001, quando foi criada a Unespar com a Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001 que incorporou as faculdades isoladas existentes então no Paraná. Entretanto a universidade não se consolidou nessa época. Somente com a Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006 foram retomadas as iniciativas para sua consolidação que, todavia, ocorreu de forma efetiva somente por ocasião da Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. Em 2013, portanto, a Unespar é juridicamente consolidada, incorporando sete faculdades isoladas do Estado e também a Academia Policial Militar do Guatupê/Escola Superior de Segurança Pública.

E nesse contexto e processo de consolidação iniciado já a partir do ano de 2006, o campus de Campo Mourão, ainda como Fecilcam, empreendeu significativas modificações na sua estrutura de gestão universitária, desenvolvendo e estabelecendo práticas e políticas de ensino, pesquisa e extensão e aprimorando seus instrumentos de gestão com reestruturações em conselhos, diretorias, chefias, coordenações e órgãos de apoio. Nesse processo, do qual tenho participado, professores têm sido exigidos a desenvolver atividades até então pouco ou nada exercidas por eles na instituição universitária: pesquisa, extensão e funções na gestão institucional. E é um processo que tem se realizado de forma conflituosa no sentido de que houve e tem havido certa ruptura com práticas e hábitos profissionais docentes historicamente estabelecidas, gerando ambiente em se pode observar certa tensão. Some-se a isso o fato de um grande número de professores novos, de uma nova geração, ter ingressado no quadro docente, já com formação, experiências e práticas profissionais docentes que somente então estão sendo

implementadas na IES o que, por sua vez, permite observar choque de gerações entre profissionais da docência. Situações semelhantes têm ocorrido nos demais *campi* da Unespar. Modificações em termos de gestão e de políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão estão anunciadas e, de fato, emergindo na busca de formar uma unidade institucional. E histórias, culturas, professores e práticas docentes de sete faculdades isoladas se alterando e ajustando na busca – ainda embrionária – de constituir efetivamente uma cultura universitária com características *multicampi* e multirregional.

Assim é que, no sentido do que foi exposto, julgo relevante conhecer e compreender melhor os aspectos que dão sentido e orientam o fazer docente dos professores de contabilidade da Unespar. Aspectos esses que somente são possíveis de serem apreendidos na medida que se investiga e conhece os elementos formativos e profissionais desses professores. São as trajetórias deles que tem a possibilidade de dar condições de entender e explicar como seus fazeres docentes de hoje foram formados: em que circunstâncias e contextos, sob quais influências, de quais maneiras. E, uma vez conhecidos e compreendidos esses aspectos, é possível lançar o olhar para os horizontes da universidade, pensando, repensando, refletindo, propondo e realizando estratégias e ações formativas para o desenvolvimento de suas carreiras profissionais docentes bem como para o desenvolvimento dos cursos de Ciências Contábeis na universidade e da formação por eles proporcionada.

Questão de pesquisa, objetivos e organização do estudo

Tomando por base o contexto apresentado, a questão norteadora da investigação ficou assim estruturada: *como professores de contabilidade compreendem o que é ser professor universitário?* O objetivo geral, no sentido do que propôs a questão de pesquisa, foi compreender as concepções sobre o “ser professor” que fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior. Em termos específicos, os objetivos foram assim delineados:

- a. Mapear aspectos históricos do ensino de contabilidade no Brasil, entrelaçando análises intervenientes no ensino contábil brasileiro decorrentes da trajetória de desenvolvimento da profissão;
- b. Identificar a trajetória de desenvolvimento profissional (docente e não docente) e os processos formativos da docência dos professores de contabilidade da Unespar;

- c. Identificar os significados que os professores investigados atribuem sobre “ser professor universitário” no contexto institucional em que se encontram exercendo a docência;

Em termos estruturais, esta tese foi organizada em quatro capítulos e as considerações finais, além desta introdução. O primeiro capítulo abordou elementos históricos do desenvolvimento do ensino e da profissão de contabilidade no Brasil. As discussões apresentadas centraram-se nos três ciclos do ensino de contabilidade no país, tendo como ponto de partida o ensino de conteúdos contábeis nas escolas de comércio e culminado do desenvolvimento mais atual dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. O objetivo do capítulo foi contextualizar e compreender como a profissão e o seu ensino se desenvolveram ao longo do tempo no país.

O segundo capítulo tratou de modo mais direto da fundamentação teórica que dá sustentação para a investigação, tendo na abordagem socioconstrutivista sua base. Tendo como referências principais Tardif (2012) e Schön (2000), tratou dos elementos teóricos para compreender a docência e o trabalho docente na universidade abordando questões atinentes ao trabalho docente, à formação e desenvolvimento profissional docente, aos conhecimentos para saber ensinar e ao docente e o ensino de contabilidade. Também se ocupou em discutir aspectos relativos às pesquisas e aos conhecimentos já sistematizados sobre o docente de contabilidade.

O terceiro capítulo foi dedicado às explicações sobre o caminho metodológico percorrido para a realização do estudo. Foram apresentadas informações sobre as características da investigação tais como: seleção dos professores investigados, coleta dos dados, o conteúdo investigado, análise dos dados, além das questões éticas envolvidas. Já o quarto capítulo é o espaço onde foram apresentados os dados e as discussões deles decorrentes tendo por base os objetivos traçados para o estudo.

Nas considerações finais buscou-se sintetizar e articular os argumentos que expressaram o alcance dos objetivos do estudo, fundamentalmente deixando claros os achados da investigação que permitem compreender as concepções sobre o ensinar e o ser professor que fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior. E por fim são apresentadas, na sequência, as referências que foram utilizadas ao longo do estudo.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE CONTABILIDADE NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O PRESENTE

O objetivo deste capítulo consiste em explorar aspectos históricos da evolução do ensino de contabilidade no Brasil que, de numa perspectiva geral, estiveram sempre atrelados à evolução da profissão e ao nível de desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país. O recorte delimitador que marca o ponto de partida das pesquisas bibliográficas e documentais para sustentação dos argumentos apresentados está no período referente ao início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa no Brasil. Este parece ser um marco histórico importante para analisar o quadro evolutivo do ensino da contabilidade no Brasil dado que é somente a partir da chegada da família real que passa a existir estrutura política, econômica e administrativa mais efetiva em termos de organização da até então colônia, que passa à condição de sede do reino de Portugal.

Não é possível desconsiderar que a análise empreendida ao longo de todo o texto não contempla com maior nível de especificidade muitos aspectos da conjuntura política, cultural e social dos períodos que são referenciados, se fixando mais no aspecto econômico. Essa opção se dá não pelo fato dessa conjuntura ser considerada menor em termos de importância. Compreende-se aqui que os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais compõem um cenário único, imbricado e importante de ser compreendido no seu conjunto. Entretanto, a evolução da profissão contábil e de seu ensino estão muito mais diretamente relacionados com os avanços econômicos, com destaque para o crescimento e desenvolvimento dos setores empresariais produtivos privados (indústria, comércio e serviços) e do sistema financeiro nacional, bem como das políticas e investimentos públicos com impactos diretos na economia. Daí, portanto, a opção por explorar a vertente econômica do desenvolvimento dos períodos referenciados relacionando-o com a evolução do processo de ensino de contabilidade.

Assim, neste capítulo são apresentados elementos que permitiram compreender de maneira contextual e de forma mais ampla a evolução da contabilidade tanto do ponto de vista profissional quanto como um saber aplicado. Especificamente relacionados ao contexto brasileiro, são apresentados elementos do que se pode chamar de “embrião” do ensino de contabilidade no Brasil: o ensino técnico-profissional comercial. O objetivo consistiu em expor elementos históricos que ajudaram a compreender o que se pode conceber como primeiro ciclo do ensino de contabilidade brasileiro. Esse primeiro ciclo inicia-se em 1808 com o ensino de

conteúdos sobre registros técnicos de atos comerciais inseridos nas denominadas “aulas de comércio”, e vai até ao reconhecimento e regulamentação do ensino técnico-profissional contábil de nível médio, já no primeiro quarto do século XX. Na sequência foram apresentados elementos que ajudaram a compreender mais claramente o processo que culminou no surgimento do ensino de nível superior e sua posterior evolução e regulamentação, denominado de segundo ciclo do ensino de contabilidade no Brasil. Em seguida, foi apresentado o terceiro ciclo do ensino de contabilidade no Brasil em que buscou compreender um pouco sobre como surgiu e se desenvolveu a pós-graduação *stricto sensu*, além de ter discutido sobre o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil.

É oportuno esclarecer que a segregação na apresentação da evolução do ensino de contabilidade no Brasil em ciclos é uma estratégia lógico-metodológica aqui adotada mais em função de trazer clareza e objetividade ao texto e à exploração dos argumentos do que de se constituir em uma classificação histórico-temporal. Os ciclos do ensino de contabilidade no Brasil foram delineados e definidos tomando como referência a periodização historiográfica apresentada por Cunha (2007), que explora a evolução do ensino superior brasileiro a partir de quatro períodos históricos, a saber: período colonial, período imperial, período republicano e período denominado de era Vargas. Os ciclos não são reprodução dessa periodização apresentada pelo autor, mas uma classificação que tomou em conta a relação entre o quadro político-econômico, e os desenvolvimentos da profissão e do ensino contábil no Brasil.

Nesse sentido é preciso que fique claro que o que aqui é denominado de primeiro ciclo corresponde ao período que vai das primeiras aulas de comércio até a criação, por ato legal, do curso superior em Ciências Contábeis. O segundo ciclo corresponde ao período em que surgem os cursos superiores de Ciências Contábeis e sua evolução daí decorrente. E o terceiro ciclo compreende ao período a partir do surgimento da pós-graduação *stricto sensu* e, também, sua evolução subsequente. É importante dar ênfase ao fato de que, com exceção do primeiro ciclo, os outros dois não são sequenciais, mas sobrepostos e imbricados, dado que são decorrentes um do outro e não se constituem como processos finitos.

1.1 Primeiro ciclo do ensino de contabilidade no Brasil: das aulas de comércio aos cursos profissionalizantes

A contabilidade enquanto atividade profissional está presente no Brasil desde o período colonial e seu ensino formal e em termos específicos inicia-se com a transferência da sede do reino português para a cidade do Rio de Janeiro, em 1808 (COELHO, 2007; RODRIGUES,

2013). Cunha (2007) explica que o período compreendido entre 1808 (chegada da família real) a 1820 (retorno de D. João VI a Portugal) foi efervescente em termos de mudanças, de diversas ordens, que influenciaram a conjuntura que estava estabelecida na então colônia. E é a partir daí que começa a ocorrer estruturação e ampliação, no Brasil, do aparelho administrativo e militar, da produção agrícola e manufatureira, das atividades mercantis, comerciais e culturais, similares ao que existia em Portugal (CUNHA, 2007). Sob o aspecto econômico os direcionamentos políticos dados por D. João VI, após o estabelecimento da corte portuguesa no Rio de Janeiro, fomentaram a aceleração do desenvolvimento comercial, agrícola e industrial de então.

Nesse sentido, ao contextualizar o quadro econômico desse período, Cunha (2007, p. 69) afirma que foram as diversas ações empreendidas que impulsionaram a dinâmica da economia como, por exemplo:

Foram abolidas as restrições à manufatura e ao comércio, fossem as simplesmente proibitivas, fossem as que garantiam o monopólio das corporações de ofício. A importação de insumos industriais ficou isenta de direitos alfandegários, assim como os manufaturados exportados. As iniciativas fabris foram beneficiadas com reserva de mercado, principalmente o das compras militares (fardamento, por exemplo) e doação de capital reunido por loterias. A metalurgia sofreu considerável impulso pela construção de usinas em São Paulo e Minas Gerais. Foi criado o Banco do Brasil, em 1809, para depósitos, descontos e emissões, importante agência no fornecimento de crédito mercantil para os negócios de exportação. Em 1819, o Laboratório Químico, criado no Rio de Janeiro, passou a apoiar a agricultura, a indústria e a farmácia na análise de insumos e produtos. A Criação dos jardins botânicos almejava introduzir novas espécies para cultivo comercial.

Essas mudanças conjugadas com outras que ocorreram em áreas como segurança, saúde, justiça e administração dos interesses do reino, formam o cenário em que sobre a educação escolar também ocorreram modificações, onde foram criadas instituições e cursos de nível técnico e superior com o objetivo de formar os quadros burocráticos para o Estado e também de profissionais liberais, ambos para suprir as necessidades crescentes de profissionais especializados frente à nova conjuntura econômica, social, política e cultural em efervescência. Estrutura-se, então, o primeiro núcleo de ensino superior do Brasil, em que foram criados e ampliados o ensino de Medicina, Odontologia, Farmácia, Obstetrícia e Ginecologia; o ensino de Engenharia, contemplando formação em Engenharia Civil, de Minas, Geógrafo e Industrial; o ensino de Direito, de Belas Artes, de Matemática Superior, Química, História, Desenho e Música (CUNHA, 2007; SANTOS & CERQUEIRA, 2009).

Da perspectiva do ensino de contabilidade nesse cenário, sua gênese está nas aulas da cadeira de Economia Política do Rio de Janeiro, em 1808, nas aulas de comércio também no Rio de Janeiro em 1809 e, em 1831, no Maranhão. Elas correspondiam ao que na época mais se aproximava de uma formação para o exercício profissional em contabilidade, contudo não se destinavam a isso objetivamente. Nas aulas de comércio havia aprendizado formal de técnicas administrativas e comerciais em que eram contemplados no currículo conhecimentos sobre escrituração mercantil em conjunto com outros diversos conhecimentos das áreas da Administração, Contabilidade, Economia e Direito. Conhecimentos esses que somente no século seguinte são separados em cursos superiores de formação específica em cada campo (SAES & CYTRYNOWICZ, 2001; PELEIAS *et al*, 2007).

A profissão contábil, entretanto, está presente no Brasil desde 1549, ano em que D. João III realiza a primeira nomeação de um Guarda-Livros, antiga denominação profissional para contadores. É também no período colonial que ocorre a primeira regulamentação da profissão, onde D. José, então Rei de Portugal, expede Carta-Lei a todos os domínios portugueses determinando que os Guarda-Livros, para terem direito de exercer a profissão, precisavam realizar registro profissional nas Juntas Comerciais, sem o qual não era permitido que fossem admitidos em empregos em escritórios comerciais privados ou serem empregados na administração dos negócios governamentais (COELHO, 2013).

Mas é após a proclamação da república e no transcorrer da Primeira República (1889-1930) que o ensino de contabilidade parece entrar de forma mais direta nos currículos dos cursos de formação técnico-comercial ofertados pelas escolas. Na Academia de Comércio do Rio de Janeiro, já em 1902, era ofertado curso de formação comercial em dois níveis: de formação geral e de nível superior. O curso de formação geral tinha como objetivo formar profissionais para as funções de guarda-livros e perito judicial e para funções na administração fazendária. O curso de nível superior (que apesar da denominação não correspondia ao nível do ensino superior) habilitava profissionais para cargos de agentes-consultores, funcionários ministeriais, atuários de companhias de seguros e chefes de contabilidade de bancos e grandes empresas comerciais (ROSELLA *et al*, 2006; CUNHA, 2007). Os cursos se destinavam a preparar profissionais também para funções dentro do campo contábil, mas não exclusivamente. A formação profissional em contabilidade era também contemplada (guarda-livros e chefes de contabilidade), onde que grande parte dos conteúdos destes cursos estava voltada para a área comercial, com destaque para o Direito e as operações comerciais e mercantis. Duas instituições – Academia de Comércio do Rio de Janeiro e Escola de Comércio Álvares Penteado – assumem status de referência no ensino comercial em nível nacional na época, ainda que diversas outras

escolas em São Paulo, Rio de Janeiro e em outros Estados estivessem em plena atividade no ensino comercial. (ROSELLA *et al*, 2006).

É somente em 1926, final do período correspondente à primeira república, com a regulamentação dos cursos profissionalizantes denominados de Ensino Técnico Comercial pelo Decreto n. 17.329, que o ensino de contabilidade passa a ser integrado como curso de formação profissional específica, de nível técnico, e concedendo título de contador. Até então o ensino e a formação de contadores compunham fração dos cursos técnicos comerciais, em que os estudantes, ao concluírem determinadas etapas de estudos – que variavam de um a três anos, recebiam certificados e diplomas referentes às etapas concluídas. E assim é que a contabilidade [...] foi, pois, surgindo de forma tímida como objeto e área de conhecimento a ser transmitido. Primeiramente, como disciplina em cursos esparsos, e mais tarde surge como curso específico, com o objetivo de preparar profissionais com maior conhecimento nessa área de atuação” (LAFFIN, 2002, p. 72).

Entretanto, a denominação profissional de contador é legalmente regulamentada somente pelo Decreto n. 20.158 de 1931, já dentro do período de governo de Getúlio Vargas, que assumiu o poder com o golpe de 1930. Esse decreto promoveu reorganização no ensino comercial, sendo estruturado em três níveis: propedêutico, técnico e superior (ROSELLA *et al*, 2006). A esse respeito Rosella *et al* (2006, p. 28) explicam que:

O propedêutico exigia a idade mínima de 12 anos para o ingresso (...). No técnico, dividiu o ensino comercial em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito-contador, com duração de três anos. Regulamentou também o curso superior em Administração e Finanças, que concedia o título de bacharel em Ciências Econômicas, com duração de três anos, cujo pré-requisito era a conclusão do curso técnico de perito-contador ou atuário.

A regulamentação da profissão de contador no referido decreto, se dá no Título III, “Da Profissão de Contador e das Suas Regalias”, onde no Art. 53 fica definido que todos os certificados e diplomas dos cursos do Ensino Técnico Comercial deveriam ser registrados obrigatoriamente na Superintendência do Ensino Comercial e, dentre eles, “[...] os diplomas, títulos ou atestados de guarda-livros e contadores que se tenham habilitado para esse fim e na forma estabelecida por este decreto”. E no Art. 54 reconhece também como contadores os diplomados em estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos oficialmente. E mais à frente, no Art. 67, o texto do decreto define que:

Os contadores, guarda-livros e perito-contadores, bem como os bacharéis em ciências econômicas, atuários administradores-vendedores, secretários e auxiliares do comércio, cujos certificados, diplomas, títulos ou atestados forem registrados na Superintendência do Ensino Comercial, terão direito de exercer a profissão em todo o território nacional.

A partir do Decreto n. 20.158 de 1931 é que a profissão contábil passa a ser regulamentada oficialmente enquanto tal e em 1946, com o Decreto-Lei 9.295, são definidas as atribuições do contador e do guarda-livros e também é criada a estrutura de organização, fiscalização e regulação profissional da contabilidade: o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais. Em 1945, final da Era Vargas (1930-1945), por meio do Decreto-Lei 7.988, a formação oferecida em contabilidade, que estava restrita ao nível técnico até então, passa também a ser ofertada em nível superior, quando então foi instituído o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos e concedendo o título de bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais aos que o concluíssem. E nesse sentido Laffin (2002, p. 75) afirma que “Assim, pelas pressões exercidas por parte dos profissionais da área e frente às necessidades que o processo de desenvolvimento industrial vislumbrava o curso de Ciências Contábeis e Atuariais é elevado ao nível superior [...]”.

Faz-se relevante destacar nesse contexto resumidamente apresentado, que a profissão contábil já possuía certo grau de organização enquanto classe, dado que em 1916 havia sido criado o Instituto Brasileiro de Contabilidade, no Rio de Janeiro, e já existia há algum tempo a Associação de Guarda-Livros. A esse respeito Peleias & Bacci (2004, p. 45) argumentam que os movimentos da classe profissional contábil na criação de organismos de representação em diversos Estados brasileiros passaram “[...] a defender os interesses da profissão contábil, então em franco desenvolvimento” e foram importantes iniciativas à época, que precederam e formaram corpo no posterior processo de regulamentação da profissão. Peleias & Bacci (2004, p. 45) apresentam, então, em ordem cronológica, os organismos de representação profissional criados à época:

Quadro 1: organismos de representação profissional contábil criados no Brasil entre 1916 e 1933

| ANO | ORGANISMO CRIADO |
|-------------|---|
| 1916 | Instituto Brasileiro de Contadores Fiscais e a Associação dos Contadores em São Paulo |
| 1916 | Instituto Brasileiro de Contabilidade no Rio de Janeiro |
| 1919 | Instituto Paulista de Contabilidade |
| 1927 | Instituto Mineiro de Contabilidade |
| 1928 | Instituto Fluminense de Contabilidade |

| | |
|-------------|--|
| 1929 | São Paulo da Associação Internacional de Contabilidade |
| 1931 | Câmara dos Peritos Contadores no Instituto Brasileiro de Contabilidade |
| 1931 | Associação Pernambucana de Contabilidade |
| 1931 | Instituto Mato-Grossense de Contabilidade |
| 1932 | Associação Mineira de Contabilidade |
| 1933 | Instituto Rio-Grandense de Contabilidade |

Fonte: Peleias & Bacci (2004)

Também precedentes à regulamentação da profissão, os primeiros congressos brasileiros de contabilidade se constituíram em importantes fóruns de discussão da profissão, congregando os principais representantes da classe no país. Em 1924 o Instituto Brasileiro de Contabilidade organizou o primeiro congresso na cidade do Rio de Janeiro. Nele foram apresentados 70 trabalhos técnicos cujas temáticas já revelavam preocupação da classe contábil com o ensino técnico e o exercício profissional (CFC, 2012). O quadro 2 apresenta, em ordem cronológica, a relação dos primeiros congressos brasileiros de contabilidade realizados antes da regulamentação da profissão no Brasil.

Quadro 2: relação das primeiras edições do Congresso Brasileiro de Contabilidade

| ANO | CONGRESSO |
|-------------|---|
| 1924 | I Congresso Brasileiro de Contabilidade |
| 1932 | II Congresso Brasileiro de Contabilidade |
| 1934 | III Congresso Brasileiro de Contabilidade |
| 1937 | IV Congresso Brasileiro de Contabilidade |

Fonte: Peleias & Bacci (2004); CFC (2012).

Dois representantes da classe contábil da época que tiveram papel de destaque nesse processo de evolução da profissão e do ensino foram o contabilista e senador da república João Lyra e o contabilista Frederico Hermann Júnior. João Lyra foi o presidente do primeiro Congresso Brasileiro de Contabilidade e de acordo com o CFC (2012, p. 11) “[...] foi um dos que iniciaram os movimentos da profissão contábil no Brasil. Com a sua presidência, esse Congresso desenvolveu grande campanha, não só para a regulamentação das atividades contábeis, como também para a reforma do ensino comercial, a qual se concretizou em 1931”. Frederico Hermann Júnior secretariou os trabalhos do terceiro Congresso Brasileiro de Contabilidade, que ocorreu em 1934 na Escola de Comércio Álvares Penteado, na cidade de São Paulo. Contador, escritor e pesquisador da contabilidade, foi outra personalidade de destaque e uma das que mais lutas empreendeu no movimento da classe contábil pela

regulamentação da profissão e pela elevação do ensino de contabilidade ao nível superior à época (CFC, 2012). Além deles, Peleias & Bacci (2004, p. 45) apontam para a contribuição de Francisco D’Auria nesse contexto todo, dado que Frederico Hermann Júnior e Francisco D’Auria

[...] participaram ativamente na criação das primeiras entidades de classe dos contabilistas: o Instituto Paulista de Contabilidade (atual Sindicato dos Contabilistas de São Paulo), da Academia Paulista de Contabilidade e da Revista Paulista de Contabilidade com seu primeiro número editado em junho de 1922, substituindo a Revista Brasileira de Contabilidade, com o objetivo de publicar não só artigos técnicos, mas também defender as causas nobres que redundarem em benefício dos contadores e guarda-livros brasileiros.

Do ponto de vista da divulgação de reflexões e estudos sobre questões contábeis técnico-profissionais e de seu ensino, em 1911 é criada a Revista Brasileira de Contabilidade, que em 1912 lança seu primeiro número. Sua regularidade vai até o ano de 1920, sendo retomada de 1929 a 1932 e depois novamente em 1971, desde então ininterrupta (CFC, 2012).

O período de governo de Getúlio Vargas marca, então, um período de avanço significativo para a profissão contábil e para o ensino de contabilidade. É nesse período histórico do país que a profissão é reconhecida e regulamentada, passando a contar com estrutura de organização, fiscalização e regulação próprios com a criação do Conselho Federal de Contabilidade. O ensino formal de contabilidade é impulsionado, primeiro com a inserção de seu ensino como curso de formação profissional específica de nível técnico, e depois com a criação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais em nível superior. São fatos que caracterizam o avanço da profissão e de seu ensino num período marcado pelo ideal desenvolvimentista do país.

Pelo que foi exposto a respeito do ensino de contabilidade no Brasil desde a chegada da família real no país, foi preciso mais de um século para que ele fosse integrado enquanto formação específica no interior do sistema de ensino formal de nível profissionalizante. O que ocorreu somente após a proclamação da república. Cabe destacar que, ainda que o objetivo aqui não seja o de explorar de forma mais específica a relação do ensino de contabilidade com aspectos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais ocorridos nesse período, em sua gênese, ele foi processualmente evoluindo em conjunto com a evolução e desenvolvimento desses mesmos aspectos que, no cerne dos períodos monárquico e primeira república, foram marcadamente caracterizados por interesses de grupos oligárquicos dominantes em termos econômicos e políticos. Leite (2005, p. 58) afirma que “A República pouco alterou a estrutura

da economia brasileira, pois esta continuava baseada na agricultura e voltada para a exportação de produtos agrícolas e importação de produtos industrializados.” Nesse período a economia brasileira se desenvolvia fundamentalmente como “[...] exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis [...]” (CUNHA, 2007, p. 205) onde, portanto, a produção agrícola e a atividade comercial se destacavam e a industrialização não possuía fôlego nem tinha prioridade necessária a ponto de ser relevante no desenvolvimento econômico da época.

É claro, entretanto, que em meados do século XIX alguns fatos já apontavam para um caminho de mudanças em termos econômicos, que se intensificou no decorrer da primeira república: “[...] o surgimento do Código Comercial, em 1850, a expansão das estradas de ferro, das empresas de serviços urbanos e dos investimentos estrangeiros [...]” e também “[...] a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, considerada [...] como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil.” (PELEIAS, 2007, p. 24-25).

Todavia, foi a industrialização que promoveu a aceleração do desenvolvimento de toda uma cadeia produtiva e de negócios, com fomento à criação de empresas privadas não só industriais mas também de serviços e comerciais ligadas às indústrias. Enquanto suporte para negócios governamentais e restritos a atividades tradicionais (oligárquicas) que pouco interesse tinham e pouca utilidade enxergavam no potencial informativo que a contabilidade oferecia, a profissão contábil e seu ensino formal ficaram relegados num plano secundário, de nível técnico-profissional. Isso em detrimento do ensino de outras profissões mais úteis ao modelo político-econômico vigente no período, de mais status para os que podiam cursá-los, sendo ofertados como de nível superior: medicina, engenharias, direito, por exemplo.

De acordo com Laffin (2002, p. 70) “As mudanças ocorridas no Brasil a partir de 1930, com o desenvolvimento industrial, fizeram com que novos horizontes se projetassem sobre a área da administração. Nesse sentido, a contabilidade foi chamada a inserir-se nessa nova regulamentação do mercado.” Isso porque, conforme Leite (2005, p. 84), esse período “[...] representou o declínio hegemônico da sociedade oligárquica agroexportadora e a inserção do Brasil no capitalismo industrial, haja vista que até aquele momento o Brasil fazia parte do capitalismo industrial apenas de forma periférica.” Daí surge então o que provavelmente explique o reconhecimento da profissão somente em 1931 e seu ensino em nível universitário em 1945: a política desenvolvimentista levada a cabo no período do governo de Getúlio Vargas, que fundamentalmente incentivou a indústria nacional em detrimento das importações de produtos que atendiam às demandas de muitos setores econômicos.

No entanto cabe destacar que o Brasil iniciou seu processo de industrialização com atraso em relação a países europeus, o que implicou em tardio estabelecimento das bases do ensino técnico e comercial. A esse respeito Leite (2005) refere-se que enquanto em países como Inglaterra, Alemanha, Itália, Portugal e França o ensino comercial era fomentado e desenvolvia-se ao largo de praticamente todo o século XIX, no Brasil ele surge embrionariamente no início do século XX. Nas palavras de Leite (2005, p. 67) “Somente no início do século XX, e ainda assim de forma tímida, é que os estudos na área do comércio começaram a ter certa importância, com a criação de uma série de escolas dessa modalidade nos principais centros urbanos do país.”

São os anos compreendidos entre 1920 e 1945 que correspondem ao período de avanços mais significativos nos campos educacional e profissional da contabilidade. É nesse período que a profissão é regulamentada e o ensino contábil no nível superior surge. Cabe mencionar que é no período subsequente à proclamação da república que o movimento de classe profissional ganha força e representatividade sócio-política, o que contribui decisivamente para os avanços no campo da educação. A regulamentação da profissão, o surgimento dos primeiros organismos de classe profissional e, depois, do Conselho Federal de Contabilidade, a realização dos primeiros congressos brasileiros de contabilidade, o empenho de personalidades representantes da classe profissional e de prestígio sócio-político à época foram, dentre outros, fatores decisivos para os avanços alcançados no campo do desenvolvimento profissional e educacional contábil.

1.2 Segundo ciclo do ensino de contabilidade no Brasil: ensino de nível superior

O ensino superior brasileiro constituiu-se tardiamente, tanto em relação aos países europeus quanto aos países da América Latina. É um caso atípico no contexto latino-americano dado que a constituição do núcleo inicial de ensino superior no país se dá com a chegada da corte portuguesa no ano de 1808 (SAMPAIO, 1991; DURHAM, 2005), ao passo que desde o século XVI os países de colonização espanhola tinham universidades fundadas pela própria corte ou por ordens religiosas em seus territórios (CUNHA, 2007; SOARES, 2002; MENDONÇA, 2000; BARREYRO, 2008; DURHAM, 2005). De acordo com Sampaio (1991, p. 1) o ensino superior no Brasil contrasta “[...] com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile.”

Se com a chegada da família real em 1808 tem-se o início do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, a característica que marca seu desenvolvimento no período monárquico é a lentidão. Sampaio (1991, p. 3) afirma que durante esse período

[...] o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômica da sociedade brasileira. Tratava-se de um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional, o qual dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social.

De fato é no período monárquico brasileiro que as primeiras iniciativas de criação de cursos de nível superior foram empreendidas e efetivadas. Contudo, não houve a criação de uma instituição denominada “universidade”. O que não significa a inexistência de iniciativas para tanto. Nesse período foram apresentados 42 projetos de criação de universidades, sempre recusados com o argumento de que eram instituições obsoletas, decorrentes de períodos medievais e incompatíveis com um país novo como o Brasil (TEIXEIRA, 2005). É Somente na primeira república (e três séculos depois das primeiras universidades na América Latina), que surgem as primeiras universidades brasileiras: no Paraná (1912), no Rio de Janeiro (1920), em Minas Gerais (1927), no Rio Grande do Sul (1932), em São Paulo (1934) e no Distrito Federal (entre 1935 e 1939) (SOARES, 2002; CUNHA 2007; BARREYRO, 2008; SAMPAIO, 1991).

Entre 1808 e 1889, e também durante os anos iniciais do período republicano, o modelo de organização do ensino superior adotado foi o das escolas independentes, normalmente denominadas de faculdades, localizadas nos principais centros urbanos e comerciais e voltadas, principalmente, para o ensino profissional da Medicina, do Direito e das Engenharias (CUNHA 2007). É na primeira república, entretanto, que o ensino superior tem um primeiro momento de considerável expansão no país, produzida principalmente pelas transformações econômicas e institucionais do período. E isso, segundo Sampaio (1991, p. 7), é em função do fato de que

[...] o Brasil entra em um período de grandes mudanças sociais, que a educação acabou por acompanhar. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.

Para dar dimensão de como foi a expansão do ensino superior no Brasil no período compreendido entre a monarquia e a primeira república, o quadro 1 resume dados extraídos de

Teixeira (2005) que contribui para ilustrar quantitativamente em que medida se deu essa expansão.

Quadro 3: resumo dos dados relativos à expansão do ensino superior no Brasil no período compreendido entre a monarquia e primeira república

| PERÍODO | INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR CRIADAS NO PERÍODO |
|-------------|--|
| Até 1900 | 24 |
| 1900 – 1910 | 13 |
| 1910 – 1920 | 34 |
| 1920 - 1930 | 86 |

Fonte: Elaborado a partir de Teixeira (2005).

É uma expansão que se dá de forma conflituosa, decorrente em grande medida da disputa ideológica entre as concepções liberal e positivista quanto aos rumos a serem imprimidos nas políticas de ensino da época. Nesse período surgem muitas escolas superiores independentes (as faculdades) criadas a partir de iniciativas do próprio estado (níveis federal e estadual), de organizações privadas e de pessoas, cujas características principais eram foco na formação profissional, diferenciação e falta de uniformidade em termos de estrutura e organização administrativas e didáticas (CUNHA, 2007).

São escolas superiores independentes e de tipo profissional que compõem, portanto, o padrão institucional do ensino superior brasileiro antes de 1930. A esse respeito Teixeira (2005, pg. 197) diz que “A tradição do ensino superior brasileiro, antes da universidade, foi a escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e estudantes reunidos em certos períodos diários para um curso de conferências (aulas) que se previam boas, senão notáveis”. Em 1912 e 1920 surgem, respectivamente, as primeiras universidades (a do Paraná e a do Rio de Janeiro) como resultante da junção das escolas profissionais superiores isoladas que haviam nos dois Estados (SAMPAIO, 1991; TEIXEIRA, 2005). A universidade do Paraná foi a primeira a ser constituída formalmente no país pelo governo daquele Estado. A universidade do Rio de Janeiro, por sua vez, foi a primeira a ser constituída no país pelo governo federal. O que se fez em ambos os casos foi tão somente reunir escolas profissionais isoladas em uma mesma denominação institucional, sem que, entretanto, isso se constituísse em direcionamento político na busca de estabelecer nova concepção de ensino superior em nível universitário no Brasil. É o surgimento das universidades de Minas Gerais, São Paulo e Brasília o embrião da nova concepção de ensino universitário brasileiro. Foram instituições que surgiram voltadas,

intencionalmente, para o desenvolvimento científico, humanístico e profissional, não atendo-se apenas ao eixo profissionalizante do ensino (TEIXEIRA, 2005; CUNHA, 2007).

O ensino como um todo, e o ensino superior em específico, no decorrer desse período, ganharam expressiva atenção do poder público, pois tratavam-se de questões-chave para suportar o ritmo do desenvolvimento em que estava entrando o país, principalmente se for levado em conta que os cursos superiores eram tidos como parte do processo de introdução às profissões “[...] visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão.” (TEIXEIRA, 2005, pg. 175). E tal atenção se expressou em três decretos presidenciais – 1911, 1915 e 1925 – tratando da reforma do ensino secundário e superior.

Mas é somente em 1931, já no período correspondente ao governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto 19.851 – denominado Estatuto das Universidades – que se “[...] estabelece os padrões de organização do ensino superior em todo o país.” (CUNHA, 2007). A esse respeito Durham (2005, p. 7) afirma ter ocorrido “[...] uma retomada da tendência centralista do período monárquico, não mais em monopólio da criação e manutenção das instituições de ensino como antes, mas de controle burocrático pela normatização e supervisão de todo o sistema”. Isso porque a reforma implementada pelo Decreto abrangia a regulamentação do sistema de ensino superior – público e privado em um nível de detalhamento extremo, o que caracterizava o controle burocrático sobre o funcionamento das universidades e escolas isoladas.

Em termos gerais, segundo Teixeira (2005), até 1930 o ensino superior funcionava como uma espécie de introdução geral às profissões e era realizado em escolas que se diferenciavam pouco daquelas de nível secundário que já ofereciam o ensino profissional. Todavia, mesmo após a promulgação do Estatuto das Universidades “[...] persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e da universidade do tipo *confederação de escolas profissionais*” (grifo do autor). Nesse mesmo sentido Durham (2005, p. 7) diz que

O modelo de universidade proposto consistia, em grande parte, numa confederação de escolas que preservavam muito de sua autonomia anterior. De fato, muitas universidades foram criadas simplesmente reunindo estabelecimentos pré-existentes. Os cursos eram estritamente separados, organizados em função de diferentes carreiras, cada uma das quais sob a responsabilidade de uma faculdade, que, inclusive, decidia sobre o ingresso dos alunos para aquela carreira.

Somente mais tarde, destacadamente a partir do surgimento da Universidade de São Paulo em 1934, que o ensino superior começa a ganhar contornos diferentes do que até então

possuía. Pesquisa, que acontecia muito mais em instituições não pertencentes ao rol das de ensino superior, passou a ser incorporada como atividade desenvolvida nas universidades. Assim como a pós-graduação *stricto sensu* (SAMPAIO, 1991; CUNHA, 2007). Contudo é preciso ter claro que em sua gênese, a instituição da universidade foi motivo de grandes debates, confrontos, discordâncias e acordos desde o período monárquico, passando pela primeira república, até consolidar-se no interior do sistema de ensino superior brasileiro a partir de 1930 (SAMPAIO, 1991; CUNHA, 2007). E que de fato as universidades brasileiras, conforme refere-se Sampaio (1991, p. 12)

[...] não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele.

Durante a primeira república e no governo de Getúlio Vargas, que se estendeu até 1945, o ensino superior no Brasil tem, então, sua primeira estruturação e organização política e administrativa. E é nesse período que surgem, como já dito, as primeiras universidades. De 1945 a 1964 o país entra num período de redemocratização caracterizado pelo aumento do quantitativo das universidades públicas. Entre 1964 e 1985, durante o período da ditadura militar, o modelo de universidade sofre reformulações impostas pelo governo e o sistema privado de ensino superior ganha espaço, crescendo de forma acelerada, formando um setor privado de massa (DURHAM, 2005).

O ensino em nível superior de Ciências Contábeis, entretanto, aparece somente no final da era Vargas, em 1945, quando é instituído pelo Decreto-lei n. 7.988 de 22 de setembro de 1945 e sendo ofertado como curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Até então o ensino de contabilidade inseria-se no contexto político e institucional do ensino técnico-profissionalizante, sendo oferecido em escolas secundárias. Já em 1951, por meio da lei 1.401, ocorre a segregação de cursos em relação ao previsto no Decreto-lei 7.988, passando a serem denominados de curso de Ciências Contábeis e curso de Ciências Atuariais (ROSELLA *et al.*, 2006; PELEIAS, 2007).

Em suma, até a promulgação do Decreto-lei 7.988 de 1945 o ensino de contabilidade estava restrito ao nível secundário de formação profissional sendo, a partir de então, oferecido

em nível superior dentro de escolas de nível superior e universidades. E é esse mesmo decreto que, dando nova denominação à Faculdade Nacional de Política e Economia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), que passou a ser denominada de Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, aparentemente surge o primeiro curso de Ciências Contábeis e Atuariais do país. Em 1946 é criada na Universidade de São Paulo (instituída em 1937 pelo governo do Estado) a FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (atualmente denominada de FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade) que também organizou e passou a ofertar o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. E nos anos seguintes a Escola de Comércio Álvares Penteado também criou o curso e passou a oferta-lo (RIBEIRO, 2009). Esta é, portanto, a gênese do ensino superior em Ciências Contábeis no Brasil.

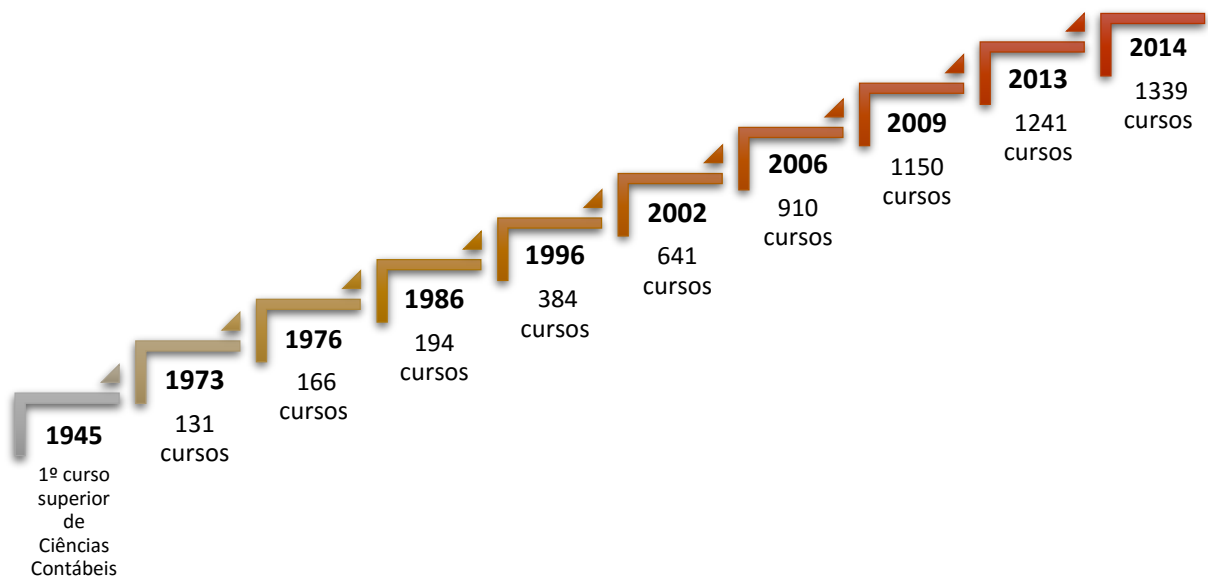


Figura 1: evolução do quantitativo de cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil entre 1945 e 2014.

Fonte: eMEC (2014); Nascimento (2005); Andere & Araújo (2008); Niyama (2010)

Em relação à evolução do número de cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil, a figura 1 sintetiza dados obtidos em fontes bibliográficas e relativos ao período compreendido entre 1973 e 2014. Comparando os dados é possível compreender que a evolução quantitativa dos cursos se deu de forma rápida, principalmente de 1986 em diante, em que a quantidade de cursos cresce expressivamente. Se considerarmos os 131 cursos existentes em 1973 e os 1.339 em 2014, houve um crescimento de aproximadamente 922% em período de quase seis décadas.

O crescimento quantitativo verificado acompanha, de certa forma, a evolução do desenvolvimento profissional em contabilidade, mas que também decorre da dinâmica das políticas públicas relacionadas ao ensino superior onde, em determinados momentos desse mesmo período, fez movimento de estímulo à sua expansão e em outros momentos fez movimentos para a contenção da expansão (CUNHA, 2007a). Tal crescimento numérico, no cerne dos movimentos expansionistas, ocorreu maciçamente por meio das instituições privadas de ensino superior, que foram alvo das políticas públicas de incentivo à expansão do ensino superior no Brasil.

É nesse sentido que Sampaio (1991, p. 22) afirma que a principal característica do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil é que

[...] ela veio acompanhada de um conjunto de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes. É sobretudo nessas áreas que se verificou a expansão do setor privado. Típicos do início dos anos 70 são os cursos de psicologia, **ciências contábeis**, administração e ciências sociais aplicadas. Essas carreiras absorveram em 1988 quase 600 mil estudantes em cursos predominantemente noturnos, com uma forte participação feminina e localizados nas regiões Sudeste e Sul. **(Grifo nosso)**

A esse respeito dados do período compreendido entre 1974 e 2003 do INEP e apontados por Alfinito (2007, p. 11) mostram que enquanto as instituições privadas cresceram 165,5%, as públicas tiveram crescimento de apenas 8,4%. Dados do MEC referentes ao ano de 2014 apontam que dos 1.339 cursos presenciais de Ciências Contábeis existentes, cerca de 87% são ofertados por instituições privadas, enquanto que somente perto de 13% o são por instituições públicas (eMEC, 2014). Ainda com base nos dados do eMEC (2014), na distribuição por regiões, mais da metade dos cursos (766) estão concentrados nas regiões sudeste e sul, com destaque para os Estados de São Paulo (298), Minas Gerais (123) e Paraná (98). Nas demais regiões – norte, nordeste e centro-oeste – que concentram o maior número de Estados, estão os outros 475 cursos.

Não causa estranheza a oferta do ensino superior em Ciências Contábeis ter concentração de distribuição nos Estados do sudeste e sul se relacionarmos nessa análise que são os Estados dessas regiões os que mais se desenvolveram social e economicamente ao longo do século XX. Nesse sentido cabe refletir que é nessas regiões que a profissão contábil certamente teve maior nível de desenvolvimento e maior demanda por profissionais, além de maior exigência por qualificação. Portanto, foi nessas regiões que ela experimentou maior nível de desenvolvimento em termos de ensino de nível superior e de oferta de cursos. Todavia, aqui

cabe ressaltar que a explicação para maior oferta de cursos nessas regiões não se deu somente pela demanda por contadores decorrente do desenvolvimento econômico. Outros fatores de ordens diversas da econômica também concorrem na composição do quadro explicativo de tal situação.

Quadro 4: resumo dos dispositivos legais que regulamentaram e regulamentam os cursos superiores de Ciências Contábeis

| ANO | DOCUMENTO LEGAL |
|------------|---|
| 1945 | Decreto-lei n. 7.988 |
| 1951 | Lei n. 1.401 |
| 1962 | Parecer n. 397 do Conselho Federal de Educação |
| 1992 | Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação |
| 2003 | Parecer n. 289 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior |
| 2004 | Resolução n. 6 do Conselho Nacional de Educação |
| 2004 | Resolução n. 10 do Conselho Nacional de Educação (diretrizes curriculares desde então em vigor) |

Fonte: Rosella *et al.* (2006).

Pela ótica da regulamentação, o curso de Ciências Contábeis no Brasil, desde sua inclusão no ensino de nível superior pelo Decreto-lei n. 7.988 de 22 de setembro de 1945, sempre esteve sujeito a regramentos determinados por atos legais que buscavam e buscam dar orientações e direcionamentos quanto a diversos aspectos de sua oferta – as diretrizes curriculares – que, dentre outros aspectos, compreendem organização curricular, conteúdos gerais e específicos, perfil profissional e habilidades e competências. Em resumo, os dispositivos legais que regulamentaram os cursos superiores de Ciências Contábeis desde seu surgimento estão apresentados no quadro 2. Não serão discutidas especificidades relacionadas a cada um dos documentos legais. Para conhecer desse assunto sugere-se a leitura dos trabalhos de Peleias (2007) e de Soares *et al* (2011) que abordam com maior nível de detalhamento e objetividade questões sobre regulamentação e evolução do currículo dos cursos de Ciências Contábeis.

1.3 Terceiro ciclo de ensino de contabilidade no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

O período de surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil corresponde também ao da arrancada no desenvolvimento econômico, social e político do País, que pode ser tomado

como importante pano de fundo para contextualizar e compreender o processo de sua evolução daí por diante. De acordo com Santos (2003, p. 628), é na década de 1930 que os primeiros passos são dados e surgem, embrionariamente, dois cursos de pós-graduação tendo por base modelo europeu:

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo.

Nas décadas de 1940 e 1950 ocorre tímida evolução em termos de surgimento de cursos, que explica-se pelo fato de que são nesses períodos que surgem e se consolidam os acordos e convênios entre instituições brasileiras e estrangeiras – com destaque para as norte americanas – para intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores visando a formação de quadros especializados que, mais tarde, se consolidariam nos principais núcleos científicos brasileiros (SANTOS, 2003).

A CAPES surge, então, no início da década de 1950 como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (sigla que atualmente significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) cuja principal função era capitanear o processo de “[...] formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico (SANTOS, 2003, p. 379). Em 1961 seu propósito altera-se no sentido de estimular o aprimoramento do ensino e das pesquisas das instituições universitárias brasileiras por meio da melhoria da formação dos quadros profissionais de nível superior brasileiros. Essa mudança enseja, de tal modo, a formação dos docentes das instituições universitárias e “Tal perspectiva colaborou para o reforço da centralidade e urgência da pós-graduação [...]” (SANTOS, 2003, p. 383).

É somente nos anos de 1960 que ocorre desenvolvimento mais acentuado da pós-graduação brasileira, principalmente em decorrência dos convênios com instituições estrangeiras, notadamente as americanas. A partir de então surgem os primeiros programas no ITA, na Universidade Federal de Viçosa, na UNB e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (SANTOS, 2003). O desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil acontece, nesse sentido, no ritmo do desenvolvimento econômico, da formação da comunidade científica brasileira e no contexto das discussões e implementações de políticas educacionais e

científicas voltadas para a institucionalização da ciência no país (ROMÊO, ROMÊO & JORGE, 2004).

A partir dos anos de 1970 surgem os Planos Nacionais de Pós-Graduação que de maneira geral constituem-se em instrumentos de planejamento e organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação, elementos fundamentais no processo de sua construção e desenvolvimento (CAPES, 2010). Foram 5 Planos Nacionais de Pós-Graduação que, em resumo, são apresentados no quadro 5.

Quadro 5: resumo das ênfases dos Planos Nacionais de Pós-Graduação

| PLANO | PERÍODO | ÊNFASE |
|----------|----------------|--|
| 1º Plano | 1975-1979 | Introdução do planejamento estatal para a pós-graduação, integrando-a com a graduação e a pesquisa e tendo por objetivo formar docentes, pesquisadores e quadros técnicos para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. |
| 2º Plano | 1982-1985 | Acrescenta em relação ao anterior a questão da qualidade nas atividades de pós-graduação, aperfeiçoando e institucionalizando instrumento de avaliação já existente, mas embrionário. |
| 3º Plano | 1986-1989 | Absorvendo os influxos da época, subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país mediante sua integração ao sistema nacional ciência e tecnologia |
| 4º Plano | Não Promulgado | Ainda que não promulgado, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES e tinham por características a ênfase na expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no sistema de avaliação e a internacionalização. |
| 5º Plano | 2005-2010 | Introduz a indução estratégica em conjunto com as fundações estaduais de pesquisa e os fundos setoriais, o aprimoramento do sistema de avaliação qualitativa, a expansão internacional, a formação de recursos humanos para inovação tecnológica, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e de quadros técnicos via mestrados profissionais. |

Fonte: CAPES (2010).

Em 2010 o 6º Plano é promulgado e corresponde ao período 2011-2020. Sua ênfase está no favorecimento da integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Basicamente apoia-se na expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na criação de agenda nacional de pesquisa, no aperfeiçoamento da avaliação, na multi/interdisciplinaridade e no apoio a outros níveis de ensino (CAPES, 2010). A descrição das ênfases que cada um dos planos teve dá a noção do caminho percorrido em termos de evolução que o Sistema Nacional de Pós-Graduação experimentou no decorrer de 35 anos. E o plano referente ao período 2011-2020, por sua vez, aponta os novos desafios a serem transpostos para a continuidade dessa evolução.

Em números, o panorama da pós-graduação *stricto sensu* brasileiro aparenta robustez. Houve expressivo crescimento quantitativo de programas e matrículas, o que pode revelar relativo sucesso dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e das ações levadas a efeito decorrentes deles. Dados comparativos dos anos de 2004 e 2009, apresentado no gráfico 1, mostram que o total de programas em atividade passou de 2970 para 4101, crescimento de 38,1%. Se for considerada comparação de dados entre os anos de 1976 (início das avaliações da pós-graduação pela CAPES) e 2009, o crescimento verificado passa de 685%. Já com relação ao número de matrículas, conforme apresentado no quadro 6, os números são ainda mais expressivos. Mestrado profissional, doutorado e mestrado acadêmico apresentaram crescimento de 191%, 98% e 64% respectivamente.

Quadro 6: matrículas nos Programas de Pós-Graduação nos anos de 2003 e 2012.

| TIPO DE PROGRAMA | MATRÍCULAS EM 2003 | MATRÍCULAS EM 2012 |
|-----------------------|--------------------|--------------------|
| Mestrado Profissional | 5.065 | 14.724 |
| Doutorado | 40.213 | 79.478 |
| Mestrado Acadêmico | 66.951 | 109.515 |

Fonte: GeoCAPES (2013). Disponível em < <http://goo.gl/WPFERC> > Acesso em: 11/10/2013.

O surgimento da pós-graduação *stricto sensu* brasileira se deu também tardiamente. Porém, seu ritmo de desenvolvimento e expansão é notável e claramente fruto dos sucessivos processos de planejamento para o segmento. Mas apesar dos planos representarem a preocupação dos sucessivos governos com a organização e o planejamento da pós-graduação e da pesquisa, tendo em vista serem instrumentos potencialmente alavancadores do desenvolvimento do país, o ritmo das ações efetivamente levadas a efeito parece ser aquém do necessário, principalmente no tocante à titulação, elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e da inovação. A título de exemplo, enquanto Estados Unidos, Alemanha e Austrália, respectivamente, possuem 8,4 – 15,4 – 5,9 doutores por mil habitantes, o Brasil possui 1,4 (CAPES, 2010).

Estreitando a atenção para os dados apresentados no gráfico 1, a área que apresentou maior crescimento é a de Ciências Sociais Aplicadas. Em relação à quantidade de cursos, a área passa da 7ª para a 3ª posição, ficando em 2009 atrás apenas das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas. Todavia, em termos percentuais, é a que apresenta maior crescimento, ou seja, de 2004 para 2009 apresentou aumento de 48,9%.

Nesse contexto, ao voltarmos o olhar para o interior da área de Ciências Sociais Aplicadas e, em especial para o campo da Contabilidade, dados (CAPES, 2013) mostram a existência de 29 programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, distribuídos em 17 mestrados acadêmicos, 3 mestrados profissionais e 9 doutorados. Em relatório denominado Documento de Área do ano de 2009 e referente à área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, a CAPES apontava a existência de 25 programas: os mesmos 17 mestrados acadêmicos, 4 mestrados profissionais e 4 doutorados. De fato a única evolução ocorrida foi no quantitativo dos cursos de doutorado, com a abertura de 5 novos programas, o que representa importante avanço, mas longe ainda do que se poderia chamar de tímido crescimento. Como comparação, nos Estados Unidos o primeiro curso de doutorado em contabilidade surge em 1938, no Brasil em 1978 e, como já mencionado, são 9 os cursos de doutorado em contabilidade brasileiros, enquanto os norte-americanos são aproximadamente 82 (MURCIA; BORBA; AMBRÓSIO, 2007).

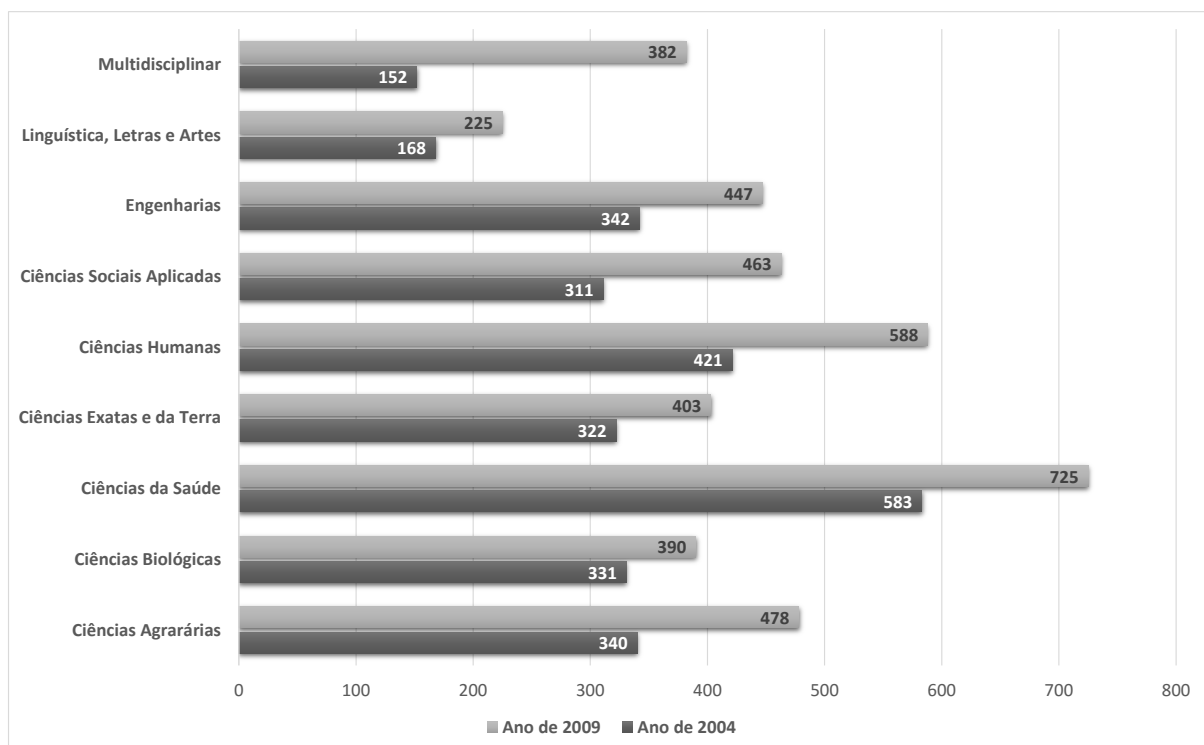


Figura 2: evolução do número de cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado segundo grande área, entre 2004 e 2009.

Fonte: CAPES (2010)

De fato, panorama da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, comparado com o de áreas correlatas tais como Administração e Economia, evidencia o lento desenvolvimento ocorrido, principalmente se for considerado que em todas essas áreas os

programas tiveram início entre o final de 1960 e início de 1970. Entretanto, em contabilidade a situação parece se apresentar de forma mais crítica no sentido de que o surgimento da maior parte dos cursos em funcionamento se deu há menos de 15 anos conforme dados do gráfico 2, ou seja, o avanço verificado é, sobretudo, muito recente (CAPES, 2010).

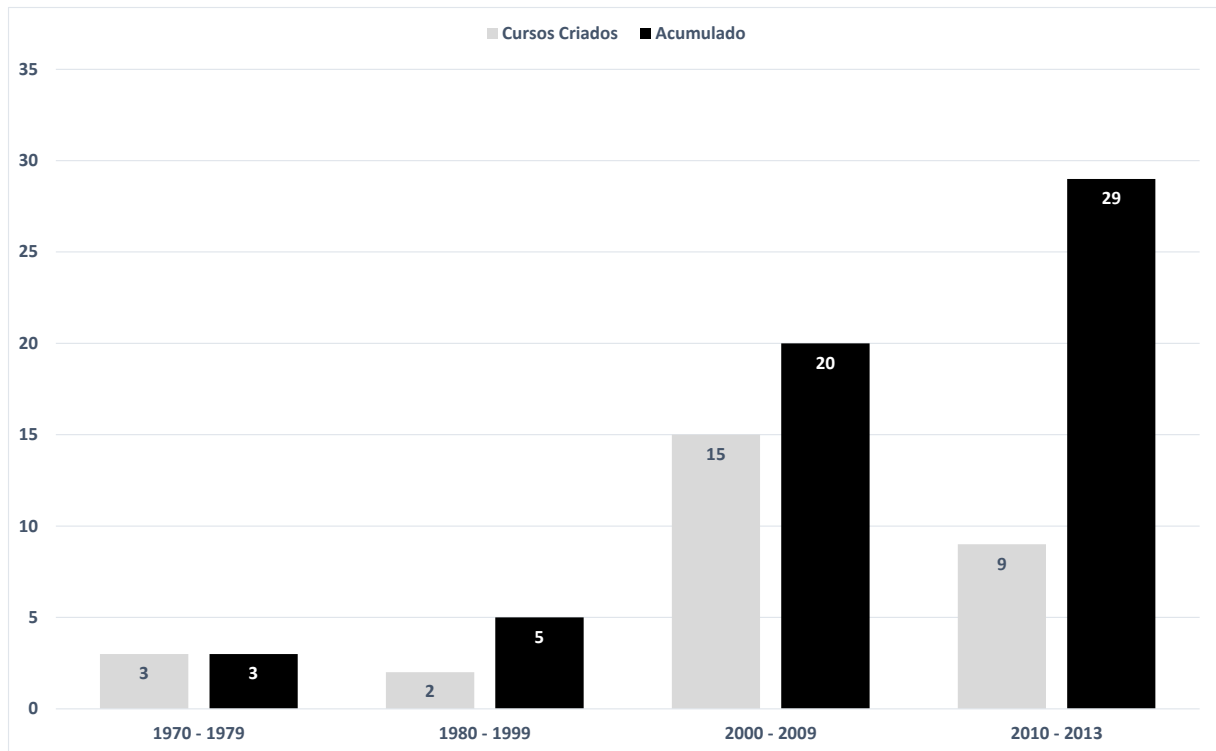


Figura 3: evolução da criação dos cursos de pós-graduação em contabilidade – mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado – entre 1970 e 2013.

Fonte: CAPES (2013)

Outro dado que contribui para análise dentro dessa linha de argumento é a relação que se verifica entre o número programas de pós-graduação e os cursos de graduação das três áreas já mencionadas. A tabela 1 apresenta os quantitativos dos cursos de graduação e pós-graduação das três áreas e permite estabelecer essa relação que, em Ciências Contábeis é a menor: 1 curso de pós-graduação para 43 de graduação. Economia e Administração apresentam 1 para 3 e 1 para 21, respectivamente.

Assim, Ciências Contábeis constitui-se em uma área cujo desenvolvimento da formação voltada para o mercado é expressivo, refletindo-se na quantidade de cursos de graduação existentes. Entretanto, quando trata-se da formação para a docência e para a pesquisa – objeto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – a situação que se apresenta é de lento avanço. Dados do Censo da Educação Superior de 2012 relativos ao curso de Ciências Contábeis apontam a existência de 23.003 professores e, destes, 9.663 possuem mestrado e 4.042 tem

doutorado. São, portanto, 13.705 professores mestres e doutores em cursos de Ciências Contábeis. Equivale a quase 70% do total dos docentes em exercício. Todavia, é preciso considerar que do total dos professores em exercício, parte não tem por formação profissional inicial a contabilidade e trabalham com disciplinas de outras áreas do conhecimento (administração, economia, direito, matemática, sociologia, filosofia, etc).

Quadro 7: comparativo do quantitativo dos cursos de graduação presenciais e pós-graduação *stricto sensu* entre os cursos de Ciências Contábeis, Economia e Administração.

| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | ECONOMIA | ADMINISTRAÇÃO | TOTAL |
|------------------------------|-------------------------------|-----------------|----------------------|--------------|
| Graduação | 1241 | 258 | 2556 | 4055 |
| Pós-Graduação | | | | |
| Mestrado profissional | 3 | 13 | 34 | 50 |
| Mestrado acadêmico | 17 | 42 | 56 | 115 |
| Doutorado | 9 | 23 | 32 | 64 |
| Total Pós-Graduação | 29 | 78 | 122 | 229 |

Fonte: CAPES (2013)

Infelizmente o Censo não mostra dados específicos sobre os professores cuja formação seja a de contabilidade, e em relação a eles é possível supor uma realidade diferente se conjugarmos os dados apresentados sobre a pós-graduação em contabilidade. Poucos cursos implicam entender poucas vagas e, conseqüentemente, poucos professores sendo titulados especificamente no campo. Certamente devemos levar em conta que muitos professores cuja formação seja a contabilidade e que são professores buscam, para sua titulação, outras áreas, não sendo incomum encontrar titulações em Engenharia de Produção, Administração, Economia, Educação e, mais recentemente, em cursos de foco interdisciplinar.

Se de um lado, mesmo com pouca oferta de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, professores buscam qualificação em outros campos de conhecimentos (normalmente em alguma medida correlatos com a contabilidade), por outro lado o desenvolvimento profissional docente e de pesquisa com características próprias do campo contábil mantêm-se lento. Ao buscarem qualificação em outros campos do conhecimento, professores normalmente fazem imersões em conhecimentos próprios do campo em que se encontram cursando sua pós-graduação, desenvolvendo-os de acordo com as características, direcionamentos e necessidades do campo. E ao não encontrarem espaço (por ser reduzido em termos de oferta) para sua qualificação no campo contábil, deixam de, potencialmente,

contribuir com o desenvolvimento profissional docente e de qualificação para a pesquisa no próprio campo.

Contadores são profissionais formados para o exercício da contabilidade no mundo do trabalho não acadêmico. Entretanto, contadores se tornam professores de contabilidade. Laffin (2002, p. 97) investigou para sua tese os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade e em relação a como contadores iniciam na docência, descobriu que o início se dá na maior parte das vezes “[...] por meio da rede de relações pessoais construída no exercício da profissão de contador ou da frequência em cursos de pós-graduação (especialização ou mestrado).” É por meio das redes de relações pessoais no decurso do exercício profissional da contabilidade que os professores investigados por Laffin (2002) se tornaram professores.

Nesse sentido, a formação de professores de contabilidade que precisaria se dar na sua forma inicial mais direta, organizada e sistematizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não acontece, dado que a quantidade de cursos é incipiente e não atende nem ao minimamente necessário. E deve ser considerada também nessa análise a formação de pesquisadores, que se dá – ou pouco se dá – nos programas existentes.

No processo de sua formação profissional inicial de contadores a docência inexistente enquanto especificidade de formação dado que o objetivo dos cursos de Ciências Contábeis “[...] não é o de formar professores, mas sim contadores, portanto, com uma especificidade de trabalho distinta da de ser professor [...]” (LAFFIN, 2002, p. 97). E essa formação-foco dos cursos guarda estreita coerência com aspectos e processos históricos e socioeconômicos pelos quais a profissão, passou, evoluiu e se insere na atualidade. Formar contadores e não professores de contabilidade é o eixo central dos cursos de Ciências Contábeis.

Em seu primeiro ciclo, o ensino de contabilidade no Brasil (que vai da chegada da família real portuguesa, em 1808, até o ano de 1945), em síntese, esteve sempre restrito ao nível da formação técnico-profissionalizante. Num primeiro momento sendo incorporado como conhecimento sobre registros técnico-comerciais em aulas de comércio e, posteriormente, adquirindo de maneira gradual independência enquanto conhecimento especializado, até o ponto de ser ofertado como curso específico de formação de profissionais de contabilidade. Com a proclamação da república o ensino de contabilidade ganha impulso considerável sendo, desde então, incorporado sistematicamente nas regulamentações governamentais relacionadas à educação técnico-profissional.

Enquanto o Brasil iniciava seu processo de inserção no capitalismo industrial a partir de 1930, países da Europa e os Estados Unidos já o vivenciavam há bom período de tempo.

Possuíam economias já baseadas no desenvolvimento industrial que, por sua vez, constituía-se em ambiente favorecedor ao desenvolvimento da contabilidade, em vários de seus aspectos. Não é sem razão que já em 1938, nos Estados Unidos, surge o primeiro curso de doutorado em Ciências Contábeis cuja preocupação consistia em refletir nova concepção no ensino de contabilidade (MURCIA, BORBA & AMBRÓSIO; 2007), enquanto no Brasil não existia sequer o ensino de nível superior.

No tocante ao segundo ciclo do ensino de contabilidade no Brasil, que compreende o surgimento do ensino de nível superior e sua posterior evolução e regulamentação, de maneira geral, é possível afirmar que o ensino superior brasileiro, desde sua gênese, teve desenvolvimento diretamente relacionado ao processo de formação profissional e composto, em sua maioria, por escolas independentes. Nesse contexto insere-se o surgimento do curso superior de Ciências Contábeis em 1945 cuja evolução não destoou do modelo vigente: profissionalizante e oferecido por faculdades isoladas e privadas.

De fato o Brasil não protagonizou e nem mesmo foi coadjuvante do processo de desenvolvimento da profissão e de conhecimentos contábeis em um nível mais amplo. O que explica-se muito pelas características de seu processo de colonização e dos posteriores períodos de desenvolvimento político e econômico. Pela ótica do ensino da contabilidade, em termos de evolução da profissão, o panorama atual apresenta-se satisfatório. A quantidade de cursos de graduação evoluiu consideravelmente desde a década de 1980, principalmente com a expansão da rede privada de ensino superior. Em 1986 eram 194 cursos superiores de Ciências Contábeis em funcionamento e em 2013 são 1241, significando um aumento de 539,7% e quase 3 décadas.

Contudo o ensino de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, que corresponde ao terceiro ciclo, não acompanhou o mesmo ritmo verificado com o ensino de graduação. Ainda que a pós-graduação como um todo no Brasil tenha evoluído quantitativa e qualitativamente de forma acelerada a partir dos anos de 1970, no campo contábil essa não foi a tônica. Até 1999 eram apenas 5 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil. Em 2013 já são 29, o que revela que o avanço nesse nível de ensino é muito recente e, portanto, aquém do necessário para suportar as exigências e necessidades atuais em termos de formação de docentes, de pesquisadores, de pessoal mais especializado para a gestão contábil de empresas e governos e, ainda, de intelectuais do campo capazes de discutir e influenciar política e padrões contábeis em nível nacional e internacional.

Tal situação aponta para cenário de provável carência de avanços significativos de conhecimentos que resultem em corpo teórico-científico contábil sólido e capaz de explicar e responder aos desafios impostos pela dinâmica das economias de mercado, de instituições da

sociedade e de países. O cenário aponta, portanto, para possível situação de baixa produção acadêmica que, por conseguinte, leva ao lento avanço no surgimento e desenvolvimento científico do campo.

CAPÍTULO II

SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A DOCÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo é apresentado o marco teórico que deu sustentação para este estudo e que tem em Maurice Tardif e Donald A. Schön, autores de abordagem socioconstrutivista, suas principais referências. Ao longo do capítulo são abordadas questões tomadas como relevantes para subsidiar a compreensão da docência e do docente na universidade, especialmente o de contabilidade, foco da investigação. E as perspectivas de ambos autores são entrelaçadas com as de diversos outros para formar a concepção teórico-epistemológica assumida para o estudo.

2.1 Elementos para compreender o trabalho docente

Como podemos conceituar o professor do ensino superior? Quais são suas funções? Qual a natureza de seu trabalho? Qual é seu objeto de trabalho? Seu objeto guarda diferença daqueles dos de outras categorias de trabalhadores? Nesta seção será lançado olhar sobre essas questões de forma a construir perspectiva que permita compreender a natureza do trabalho e do objeto de trabalho do professor, tomados como elementos fundamentais para compreensão mais específica sobre a docência e o docente do ensino superior.

Iniciando com as três últimas questões propostas no parágrafo anterior, quanto à natureza e ao objeto de trabalho do professor julgo importante que, primeiro, possamos compreender aspectos do conceito de trabalho que dão base para a perspectiva de trabalho do professor aqui adotada. Trabalho pode ser compreendido como práxis essencial e própria dos seres humanos, que objetivam o mundo de forma a produzirem por meio de ações conscientes e de acordo com suas vontades, coisas necessárias às suas vidas (FERRETTI, 1988). Deste ponto de vista, o trabalho é aquele que é material e produtivo, que marcou e ainda marca, em grande medida, o arquétipo do trabalho humano. Modelos teóricos a respeito do trabalho e vindos de diversos campos do saber foram construídos tendo-o como paradigma, sob o qual o trabalhador é definido em função das relações sociais de produção que mantêm (TARDIF & LESSARD, 2011). Tais relações “[...] são constituídas pelo conjunto das relações que se estabelecem entre os homens em uma sociedade determinada, no processo de produção das condições materiais e espirituais de sua existência.” (FERRETTI, 1988, p. 84) e não são naturais, mas históricas, pois diferem entre sociedades e épocas.

O modelo de trabalho produtivo e material, considerado como o coração das sociedades e das relações sociais é também tomado como o modelo predominante sobre o qual se baseia a análise sobre o trabalho do professor, apesar de que, no contexto de tal modelo, seu trabalho é tido como improdutivo quando comparado ao de um operário. Entre as ações, atividades, objetos e instrumentos de ambos existem diferenças fundamentais do ponto de vista ontológico, epistemológico e antropológico (SILVA & SACRAMENTO, 2010). Do trabalho do operário espera-se um produto material, palpável, com substância e forma determinadas. Do trabalho do professor espera-se resultados diferentes, caracterizados pela imaterialidade: mudanças de comportamentos e posturas, desenvolvimento de habilidades intelectuais e profissionais, formação humana, ética, artística e cultural, por exemplo.

Dessa perspectiva o modelo de trabalho produtivo e material, de forma geral, não se mostra suficiente e adequado para compreender e explicar a dinâmica do trabalho docente, e também tem perdido força enquanto modelo predominante de análise do trabalho e do trabalhador, pois conforme Tardif & Lessard (2011) ele "[...] não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas". Os autores argumentam que a categoria dos trabalhadores produtivo-materiais tem diminuído constantemente desde a década de 1950 enquanto a dos trabalhadores do conhecimento tem se elevado nessas sociedades. As atividades e funções desempenhadas pelos trabalhadores do conhecimento (que são cognitivas e imateriais) somadas as dos trabalhadores burocráticos (que empregam forte carga de racionalidade instrumental especializada) os tornam categorias de trabalhadores mais envolvidas na criação, gestão e distribuição de conhecimentos do que propriamente produtores de bens materiais em sentido estrito.

E nessa direção a docência se configura como um tipo de trabalho que pode ser tomado como central para o desenvolvimento social e econômico das sociedades modernas. Isto tanto pelo número de trabalhadores que emprega quanto, principalmente, pelas funções e atividades que desenvolve (TARDIF & LESSARD, 2011). A centralidade de que tratam Tardif & Lessard (2011) é pelo fato da docência ser uma forma específica de trabalhar sobre e com as pessoas, em que o professor tem como “objeto” de seu processo de trabalho outras pessoas – alunos – e cuja interação estabelecida entre eles visa manter, mudar ou melhorar a condição humana. O processo de trabalho e a interação do professor com os alunos acontece pela atividade de ensino que para Floden & Buchmann (2014) “[...] é mais do que um conjunto de métodos eficazes, é fundamentalmente a ação humana – cognitiva, interpretativa e pessoal.”, que se dá através de relações complexas mediadas pelo trabalho cotidiano nas escolas e salas de aula (TARDIF, 2012). De maneira mais direta, Antunes (2007, p. 30) afirma que “Ensinar quer dizer ajudar e

apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação”.

No sentido do que os autores tratam, docência e ensino são, portanto, práticas sociais em que professores trabalham em interação e relação com outros sujeitos (alunos, outros professores e outros profissionais das escolas), em ambientes específicos (escolas, universidades) e em função de um objetivo claro de mudança como resultado esperado: transformar os alunos, educando-os, tanto num sentido amplo quanto estrito. (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 23).

Assim é que a docência, em termos gerais, pode ser compreendida como um dos campos sociais cujas atividades fundamentam a ação nas sociedades modernas tendo, em grande medida, predomínio em relação a outros campos e atividades. Constitui-se como esfera social que permite ao homem voltar-se “[...] reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações.” (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 7).

E o trabalho do professor, por sua vez, é imaterial em consequência de que não se realiza sobre uma substância material e também porque seu processo de trabalho necessariamente não ocorre segundo rotinas, instrumentos e tecnologias materialmente sistematizadas (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 32). Ao contrário, seu trabalho é sobre e com outros seres humanos – seus objetos – com os quais interage e se relaciona cotidianamente nas escolas e universidades, através de processos cognitivos com características particulares, pautados por informações, conhecimentos, concepções e ideias. E os resultados esperados também são diversos daqueles que o são em relação ao trabalho produtivo e material, ou seja, não se espera do trabalho docente um produto tangível, intercambiável, com substância e forma determinadas. Ao contrário, o resultado esperado do trabalho do professor é uma mudança que se efetiva, em graus diferentes, em outros seres humanos, educando-os, formando-os, inclusive profissionalmente.

Reportando-nos nesse ponto do texto às duas primeiras questões propostas no parágrafo inicial do tópico, para compreendermos quem é o professor do ensino superior, partiremos do conceito de Orden (1990, p. 12):

Em primeiro lugar, o professor universitário enquanto professor, é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente compartilha com os professores de outros níveis funções básicas orientadas para que outras pessoas (os estudantes) aprendam. Em segundo lugar, é um especialista do mais alto nível em uma ciência, que comporta a capacidade e os hábitos de pesquisa que lhe permitem ampliar as

fronteiras de sua área do saber específica. Estas características o aproximam das do pesquisador. Em terceiro lugar, é membro de uma comunidade acadêmica, o que supõe a aceitação e a conformação de sua conduta a um conjunto específico de valores e atitudes que, de alguma maneira, refletem uma determinada percepção da realidade e caracterizam e dão sentido a uma forma de vida. **(Tradução livre do espanhol)**

Do conceito apresentado pelo autor podemos compreender o professor do ensino superior a partir de três características que lhe são próprias: primeiro, como profissional do ensino, segundo, como pesquisador em seu campo específico, e terceiro, como membro de uma comunidade acadêmica. É um profissional que integra em si essas três características, em graus diferentes, maiores ou menores dependendo de certos fatores. Digo isso porque no contexto brasileiro, por exemplo, parcela volumosa de professores do ensino superior está em instituições privadas não universitárias. E isso implica compreender que pesquisa não é *práxis* comum do “ser professor” para essa parcela.

Em se tratando das funções que exerce, o próprio conceito de Orden (1990) apresenta duas delas: ensinar e pesquisar. Para Soares & Cunha (2010) são essas duas também as que representam com mais propriedade o exercício profissional de professores do ensino superior. Garcia (1999) acrescenta outras duas que fazem parte das que compõem a docência nesse nível de ensino: gestão administrativa e desenvolvimento universitário. Em relação ao desenvolvimento universitário, o autor explica tratar-se de organização de eventos acadêmicos dedicados à disseminação de conhecimentos tais como congressos, conferências, seminários, colóquios, cursos, dentre outros. Em resumo, Garcia (1999, p. 245) afirma que a docência, a investigação e a gestão universitária “[...] constituem as funções mais relevantes do professor na universidade”. Zabalza (2004) destaca também que as funções docentes no ensino superior compreendem o ensino, a pesquisa e a gestão. Vaz-Rebelo, Pessoa & Barreira (2010, p. 64) acrescentam que o campo da docência universitária vem sendo ampliado também por atividades ligadas ao que denominam

[...] *business* (procura de financiamento, negociação de projectos e convénios com empresas, assessorias e participação em diversos fóruns científicos) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais).

Lemos (2011), tomando o trabalho docente nas universidades públicas federais como foco de análise, diz que são quatro as funções atribuídas aos professores das universidades

públicas: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. O fazer docente nas universidades tem no tripé ensino-pesquisa-extensão suas funções tradicionalmente conhecidas. Todavia tem sido recorrente em investigações a preocupação com a inclusão das atividades administrativas e de gestão universitárias como componente relevante na análise sobre o trabalho docente (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; BOTOMÉ, 1996). Atividades de gestão universitária e administrativas, de um modo geral, são elementos relevantes de serem consideradas no tocante à análise do trabalho do professor. Com destaque para o de universidades públicas, posto que os diversos cargos e a variadas funções na gestão organizacional universitária são, de fato, conduzidas por docentes que, não raro, continuam em alguma medida desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Outro argumento que destaca a importância dos referidos elementos está em sintonia com o que descreveram Vaz-Rebelo, Pessoa & Barreira (2010), ou seja, professores-pesquisadores principalmente precisam lidar com atividades burocráticas que, sendo importantes no conjunto das que realizam, dividem e consomem o tempo do docente: procura de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas, prestação de contas, participação de fóruns científicos, representação institucional, dentre outras.

Profissional do ensino, pesquisador, gestor universitário e membro de uma comunidade acadêmica são características imbricadas e necessárias de serem compreendidas assim, pois permitem compor um quadro interpretativo mais próximo de representar o modo de “ser professor do ensino superior”. Isto porque a importância que um professor dá e a forma com que conduz as atividades de ensino, pesquisa e gestão universitária estão marcados pelos aspectos socioculturais presentes no contexto da comunidade acadêmica a qual que pertence. E vale tanto para um contexto de comunidade mais ampliado – a dos professores do ensino superior de modo geral – quanto para um contexto mais restrito – a dos professores do ensino superior de uma área/campo específico.

Todavia, o prestígio profissional do professor do ensino superior alicerça-se basicamente nas atividades de pesquisa, nos processos ligados à pós-graduação e também – mas em menor grau – em consultorias e cargos de gestão universitária (CUNHA, 2006). O ensino é tomado como sendo de menor prestígio e entendido como atividade decorrente das demais. Seu exercício é assumido de forma naturalizada e pautado nas experiências que os professores tiveram enquanto alunos e, ainda, tendo como modelos antigos professores.

É preciso considerar nessa análise influências que ocorrem de fora para dentro da profissão docente e que também marcam a maneira como professores conduzem suas atividades docentes. Isto é, influências do exercício profissional não docente de certos campos

profissionais no exercício da docência para a formação profissional do próprio campo, como é o caso da contabilidade. Nunes & Carvalho (2007) explicam que a educação superior brasileira, principalmente nos cursos de graduação, tem orientação marcada em grande medida por matriz profissionalizante. Os cursos e seus currículos, por sua vez, recebem forte influência de corporações profissionais. Em contabilidade, influências da regulação e fiscalização profissional do conselho de classe, legislações e regulamentações governamentais no plano fiscal-tributário e as práticas profissionais (de escritórios de contabilidade, firmas de auditoria, dentre outras) exercem, por exemplo, forte intervenção no exercício da docência, principalmente nos campos dos conhecimentos de conteúdos técnico-especializados e das práticas profissionais que se impõem ao professor.

2.2 Docência no Ensino Superior: formação e desenvolvimento profissional

Promover a educação, tomada numa acepção ampla, tem se tornado tarefa carregada de complexidade muito em função do contexto em que se desenvolve, marcado por mudanças tais como forte expansão do ensino e alterações em muitas estruturas políticas, econômicas e sociais, em que algumas são mais e outras menos profundas (LEONE, 2012). E isso conseqüentemente tem implicações diretas para a profissão docente. A esse respeito Imbernón (2011, p. 9) afirma que,

[...] se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo.

Universidades e demais instituições de ensino superior são também, de modo geral, depositárias de mudanças, de novas configurações e expectativas. Dentre elas estão a transição da concepção de universidade como bem cultural para bem econômico com sua transformação em recurso de desenvolvimento social e econômico dos países (ISAIA, 2006), a massificação do acesso causada pelo aumento de egressos do ensino médio combinado com a valorização do ensino superior como credencial de empregabilidade e de mobilidade social (KRASILCHIK, 2008; ALMEIDA, 2012), a resignificação da educação superior, passando de “direito do cidadão” para “prestação de serviços”, concomitante com a abertura de um “mercado” que cresceu e se expandiu pela via da iniciativa privada (FERREIRA, 2013), diversificação do perfil dos estudantes com o ingresso de minorias e de estudantes egressos de escolas públicas pela via

de compensações nos vestibulares, em que ambos apresentam deficiências em suas formações escolares anteriores (KRASILCHIK, 2008), aumento da presença de estudantes trabalhadores com restrição de tempo para estudo e com responsabilidades familiares, além da diversificação das idades dos estudantes (ALMEIDA, 2012). Some-se, ainda, os investimentos públicos na expansão e no financiamento das atividades das universidades públicas, notadamente as federais e a manutenção de políticas de financiamento público para acesso dos alunos à rede privada de ensino superior.

A docência no ensino superior é, assim, um campo complexo de ação que para ser entendida é preciso considerar diversos fatores que intervêm na sua dinâmica. Alguns, a exemplo dos citados, estão ligados a transformações no cenário do ensino superior (ISAIA, 2006) e tem interferido no nível do ambiente institucional de realização do trabalho docente, representando importantes elementos na análise sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. E em razão de tais fatores surgem contextos e ambientes de trabalho docente mais complexos nas IES, que demandam múltiplas exigências do professor, com impactos diretos na realização de seu trabalho cotidiano (ALMEIDA, 2012).

Instituições de Ensino Superior, nesse sentido, se tornam mais complexas e refletem essa complexidade para a esfera da profissão docente, cujos professores passam a lidar com situações concretas de trabalho que exigem formação e conhecimentos múltiplos para o exercício da docência. De acordo com Soares & Cunha (2010), no ensino superior, a complexidade da docência pode ser compreendida sob vários pontos de vista (político, intelectual, social, psicológico e pedagógico) configurando-se como um campo específico de intervenção profissional. A complexidade destacada pelas autoras envolve condições específicas e necessárias de serem consideradas para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Talvez pela complexidade e pelas condições específicas inerentes ao exercício da docência de nível superior, aprender e se desenvolver profissionalmente enquanto professor nesse nível de ensino são processos que, segundo relata boa parte da literatura sobre o assunto, podem ser descritos como isolados, descontinuados, inexpressivos, insuficientes, subvalorizados. Não há valorização nem planejamento enquanto ação político-institucionalizada tanto no nível das IES quanto no dos órgãos reguladores como MEC, CAPES e CNPq (ISAIA, 2006; CAMARGO, 2012). Isaia (2006) aponta para o fato que tanto em professores quanto nas IES, é praticamente ausente a compreensão sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência que vá além daqueles conhecimentos específicos adquiridos pelos docentes em seus anos de formação inicial ou nos períodos em que passaram

por cursos de mestrado e doutorado. A esse respeito Marcelo Garcia (1999, p. 248) afirma que “[...] a formação de professores a nível universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”.

Ao tratar sobre formação de professores de modo geral, Marcelo Garcia (1999) discute, inicialmente, sobre o conceito de formação apresentando múltiplas perspectivas teóricas e empíricas vindas de diferentes autores que, de modo geral, o associam ao desenvolvimento pessoal. Alerta para a complexidade e diversidade envolvidos no trato do conceito, ressaltando para a não existência de consenso quanto “[...] às dimensões e teorias relevantes para sua análise” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21). Para compreender a complexidade que envolve o conceito é preciso, segundo o autor, ter em mente que ele não se dissipa dentro de outros (educação, ensino, treino, por exemplo), compreende dimensão pessoal de desenvolvimento humano (não se reduzindo a concepções estritamente técnicas) e relaciona-se com a capacidade e vontade de formação, que são ativadas pelo indivíduo enquanto principal responsável. Entretanto, Marcelo Garcia (1999) explica que, mesmo tendo o indivíduo como principal responsável, formação não é um processo autônomo. Ocorre em interconexão com outros indivíduos, com estruturas e com “[...] contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22).

Com relação ao conceito de formação de professores, Marcelo Garcia (1999, p. 26) o descreve da seguinte maneira:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir do conceito apresentado pelo autor podemos compreender a formação de professores, primeiramente, como campo de conhecimentos. Também como processo sistemático e organizado, no qual professores estão implicados tanto individual quanto coletivamente, o que deixa claro, portanto, seu caráter tanto individual/subjetivo quanto social. Outra compreensão que derivamos do conceito é a de docência como trabalho profissional, em que professores adquirem, aperfeiçoam ou enriquecem seus conhecimentos profissionais que vão além dos necessários para a aula, abrangendo o todo da educação que é oferecida aos alunos.

Marcelo Garcia (1999), ao referir-se à formação de professores enquanto campo de conhecimentos, explica que há diferentes estruturas de racionalidade que influenciam de maneira categórica os conteúdos, métodos e estratégias para formar professores. As estruturas mencionadas pelo autor têm origem fundamentalmente em pesquisas acadêmicas e compreendem o conceito de Paradigma de Formação de Professores, de Zeichner, o conceito de Orientações Conceituais, de Feiman-Nemser, o conceito de Perspectiva na Formação de Professores, de Pérez Gómez e as Tradições de Formação, de Liston e Zeichner. Marcelo Garcia (1999) também apresenta relevante síntese de classificação de orientações conceituais sobre formação de professores de acordo com diferentes autores e explora cinco delas: a acadêmica, a técnica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista. Além das estruturas de racionalidade e das orientações conceituais, o autor sintetiza também cinco perspectivas teóricas que permitem compreender mais amplamente a fundamentação teórica sobre a formação de professores: teorias sobre a mudança dos professores, teorias da aprendizagem do adulto e formação de professores, teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo dos professores, teorias sobre as etapas de preocupações dos professores e teorias sobre os ciclos vitais dos professores.

Estruturas de racionalidade, orientações conceituais e perspectivas teóricas correspondem a um conjunto importante de pressupostos teóricos, metodológicos e investigativos fundamentais para compreender os direcionamentos epistemológicos, científicos e práticos da formação de professores enquanto área de conhecimento. A diversidade desse conjunto de pressupostos teórico-investigativos mostra também a complexidade que envolve essa área e, ao contrário da confusão que poderia causar, deixa evidente a riqueza e pluralidade de experiências e as possibilidades e potencialidades dos conhecimentos enquanto eixos definidores de ações e práticas por ela gerados.

De um ponto de vista que interessa para nossa investigação, duas orientações conceituais na formação de professores auxiliam na compreensão, quando lançamos olhar para o universo dos docentes do ensino superior: a acadêmica e a técnica. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 33) a orientação acadêmica "[...] enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo." O autor ainda afirma que em relação à formação dos professores do ensino superior, essa é a orientação que predomina de maneira hegemônica. A orientação técnica, por sua vez, parte da consideração de que o professor é um sujeito técnico que deve dominar conhecimentos, atitudes e o saber-fazer úteis e necessários para ensinar.

No contexto da orientação acadêmica é enfatizado o papel do docente enquanto especialista em áreas disciplinares, onde o domínio do conteúdo é o objetivo na formação de professores. Por essa orientação os professores são dotados de formação especializada através da transmissão de conhecimentos científicos da matéria em que é especialista, fazendo com que dominem os conceitos e a estrutura disciplinar a ela subjacentes. Segundo Marcelo Garcia (1999), nessa orientação conceitual duas abordagens sobressaem: a enciclopédica e a compreensiva. "A abordagem enciclopédica é a que enfatiza mais fortemente a importância do conhecimento do conteúdo como o conhecimento mais importante que o professor deve possuir" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 33). A abordagem compreensiva toma o professor como intelectual que compreende tanto a estrutura quanto a história, as características epistemológicas e a forma de ensinar a matéria. O conhecimento do conteúdo é, assim, o mais importante para o professor.

Para Almeida (2012) os docentes das IES, de maneira geral, desconhecem os fundamentos epistemológicos, conceituais, teóricos, metodológicos e práticos para atuação didática e para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Para a autora as bases que fundamentam a docência são descritas a partir de dois referenciais do pensamento hegemônico. O primeiro é o próprio mundo do trabalho onde as corporações profissionais tem influenciado "[...] na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento" (ALMEIDA, 2012, p. 63). O segundo é o do universo da pesquisa em que o docente se aprimora enquanto pesquisador e se aprofunda em áreas específicas de seu campo de conhecimentos.

No tocante ao processo de preparação do docente do ensino superior, de acordo com o que estabelece a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deveria se realizar prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado. Mas não é o que parece ocorrer. Pesquisas tem apontado que na pós-graduação *stricto sensu*, de fato, ocorre a preparação para a pesquisa e a produção de conhecimentos, onde a preparação pedagógica para o ensino raramente é contemplada (ALMEIDA, 2012; ISAIA, 2006; CUNHA, 2012; CUNHA, 2009). E são esses dois referenciais, segundo Almeida (2012), os principais responsáveis pelo distanciamento da formação docente das bases didático-pedagógicas, que é o que dá aos professores conhecimentos científicos sobre o ensinar e o aprender.

Cunha (2009, p. 10) explica que a premissa de que pesquisa e ensino possuem relação linear de qualidade é um equívoco que "[...] tem levado a lamentáveis resultados na relação pedagógica com alunos, em especial os de graduação [...]", posto que preparar professores para a pesquisa raramente contempla conhecimentos sobre docência, em especial sobre a docência

para o nível superior de ensino. Uma das consequências que se observa nas IES é que as tarefas de ensino e de pesquisa, tradicionalmente atribuídas aos professores do ensino superior (MARCELO GARCIA, 1999), tendem a se separarem e se distanciarem, ocorrendo o mesmo com aqueles que realizam tais tarefas que, por sua vez, passam a formar “[...] dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e produção dos saberes sem nenhuma relação entre si” (TARDIF, 2012, p. 35). Nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 244), “[...] em diferentes perspectivas se verifica um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.”

A produção de conhecimentos por meio de pesquisa científica relaciona-se direta e objetivamente com o sistema de educação e formação das sociedades contemporâneas. As IES, em especial as universidades, são instituições historicamente tradicionais na produção de conhecimentos pela pesquisa e no ensino e formação tendo por base esses conhecimentos (TARDIF, 2012). Behares (2011) afirma que as universidades no mundo e, em específico na América Latina, são pautadas pelo tripé Ensino/Pesquisa/Extensão, onde o ensino está em estreita relação com a pesquisa e a extensão, sendo indissociáveis. Esses dois aspectos deveriam caminhar em paralelo numa mesma trilha de maneira que as relações entre produzir conhecimentos e ensinar fossem estáveis e fluídas, retroalimentando-se mutuamente. Mas o que parece ocorrer é a bifurcação do caminho, tanto no interior das IES quanto entre elas. Garcia (1999) aponta para resultados de diferentes pesquisas que expressam baixa correlação entre produtividade científica e eficácia docente, podendo considerar tais atividades quase que independentes entre si.

Nesse sentido, o professor do ensino superior tem sido formado com mais ênfase na produção de conhecimentos científicos da matéria que ensina e/ou investiga do que com respeito às formas sobre como transmitir e compartilhar tais conhecimentos com seus alunos. De fato, as IES deveriam atender às condições do saber e de produção de conhecimento, pois os modos de ensinar uma determinada matéria – contabilidade, por exemplo – estão previstos no contexto em que ela se insere no mundo e no qual são produzidos conhecimentos a seu respeito. O ensino e a aprendizagem sobre contabilidade só são pensáveis por ocasião da “contabilidade viva” (BEHARES, 2011). Entende-se, então, que o ensino nas universidades e demais IES deveria guardar relação direta e indissociável com a produção e a disseminação de conhecimentos especializados. Um professor de contabilidade que não dominar o conhecimento científico da matéria contábil dificilmente tem condições de ensiná-la. Entretanto, dominar ou

saber produzir tais conhecimentos não é garantia de que saiba como ensiná-los. É condição, mas não suficiente por e em si.

Da perspectiva do ensino, o modelo de docente do ensino superior que predomina contemporaneamente, de forma geral, ainda permanece marcadamente caracterizado pela erudição (SOARES & CUNHA, 2010), característica que se expressa na representação de que o docente é, na prática educativa, o detentor do saber a ser transferido aos alunos que, por sua vez, são destituídos de saber ou possuem saber de segunda ordem, ligado a um senso comum. Nessa perspectiva o professor usa a aula expositiva como mecanismo principal de transmissão de conteúdos – inclusive os profissionais – aos alunos, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se resume à transmissão do conhecimento, o professor compreendido como o detentor do saber e o aluno o único responsável pela apreensão do conhecimento transmitido. (SOARES & CUNHA, 2010; FERENC & SARAIVA, 2010).

Coloca-se necessário, então, refletir sobre o modelo predominante de docência no ensino superior em que o professor tem como referência do que seja ensinar apenas modelos, estruturas e relações que estabelece a partir do que vivenciou durante os anos anteriores ao ingresso na função docente, o que, todavia, não pode ser deixado de considerar. Faz-se necessário, entretanto, refletir a formação do professor do ensino superior de modo que a ele seja oportunizado aprender a profissão bem como imergir em um processo socializador que dê condições de que seja estruturado o processo de construção de sua base de conhecimentos para o ensino e das condições materiais e objetivas em que desenvolverá sua prática docente.

Tratar sobre formação e desenvolvimento docente para o ensino superior é tratar de formação com características específicas para o trabalho educacional com adultos. E essa formação é praticamente inexistente se tomarmos como parâmetro a que existe para a docência nos níveis de ensino anteriores a ele. Mesmo que a formação de professores para o ensino fundamental e básico apresente cenário preocupante no Brasil, com ambiguidades das normatizações vigentes, fragmentação da formação inicial e continuada, problemas relacionados a planos de carreira, condições de trabalho e valorização profissional (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011), ela existe enquanto preparação formal para o exercício do magistério. O mesmo não ocorre com a preparação para a docência no nível superior.

2.3 Conhecimentos para saber ensinar

A questão dos conhecimentos e/ou saberes profissionais docentes tem sido preocupação relevante de pesquisas em diversos países assim como no Brasil (TARDIF, 2012; ANDRÉ, 2010) e abrange variada gama de referenciais conceituais que implicam em maneiras diversificadas de construir/produzir esses conhecimentos (MIZUKAMI *et al.*, 2006). A preocupação que constitui a base dessa questão está ancorada no problema de definição da natureza dos conhecimentos/saberes profissionais docentes e deu origem a quadros teóricos diversos (TARDIF, 2012).

E ao tratarmos de conhecimentos/saberes docentes, Maurice Tardif é tomado como importante referência em termos teórico-conceituais sobre o assunto. Desse modo, essa seção está construída buscando compreender sobre os saberes profissionais docentes a partir da tipologia proposta por Tardif (2012), em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*.

Tardif (2012, p. 255) utiliza em sua elaboração teórico-conceitual o termo “saberes docentes”, tomado num sentido amplo e abarcando “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes [...]” que os professores possuem e mobilizam em seu trabalho diário. O saber dos professores está situado na interface, na articulação entre os aspectos sociais e individuais de suas formações. Nas palavras de Tardif (2012, p. 11):

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (...) não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

O autor apresenta alguns argumentos que sustentam seu posicionamento em relação a essa polaridade do saber dos professores, isto é, que compreendem tanto o caráter social quanto o individual, subjetivo. Quanto ao caráter social, Tardif (2012) explica que ele assim é pois:

- O saber está inserido em um contexto estrutural coletivo de trabalho. É um saber partilhado por um grupo (professores), com formação comum, que trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis (programas, conteúdos a serem ensinados, normas e procedimentos da organização);
- Não há conhecimento sem reconhecimento social. O professor sozinho e em si mesmo não é quem define seu saber profissional. A posse e uso do saber são legitimados e orientados (quanto à sua definição e utilização) por um sistema complexo composto por

variadas instituições, a exemplo, universidades, grupos de pesquisa, órgãos fiscalizadores e reguladores da educação, entidades de classe, dentre outras.

- Tem nas "práticas sociais" seus objetos que formam "[...] um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas." (TARDIF, 2012, p. 13).
- O que é ensinado pelos professores e a maneira pela qual ensinam evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. O saber sobre o que ensinar e sobre como ensinar são construções sociais dependentes dos aspectos históricos e culturais de cada sociedade.
- É adquirido no contexto em que o professor realiza seu trabalho e num processo que se dá ao longo da carreira profissional, onde "[...] aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'." (TARDIF, 2012, p. 13).

Já quanto ao caráter individual/subjetivo o autor afirma não ser possível a compreensão da natureza do saber dos professores se houver desconsideração do que eles são, fazem, pensam e dizem em seus espaços de trabalho cotidiano. É um saber que está ancorado nas condições em que o trabalho do professor se realiza bem como em suas personalidades e experiências profissionais, ou seja, é um saber que situa-se entre o ser e o fazer dos professores.

Tardif (2012) deixa claro, de tal modo, que a perspectiva que assume ao situar o saber dos professores é a que o considera na interface entre os aspectos individuais e sociais desse saber, posto que pertence a alguém (o professor) que o aprendeu e o compartilha com outros (relações) dentro de um complexo emaranhado social (instituições, práticas, histórias e culturas da sociedade na qual está situado). É, de tal modo, também um saber plural, situado na interseção entre os acadêmicos, curriculares, disciplinares e experienciais. Tem lugar no tempo e no espaço e com objetivo, construído ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

Nesse sentido Tardif (2012, p. 255) explica que é a epistemologia da prática profissional dos professores que possui as condições objetivas que permitem compreender o “[...] *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (**Grifos do autor**). É a epistemologia da prática profissional que tem possibilitado tornar visível os saberes que professores mobilizam, integram e articulam em suas ações profissionais, permitindo também “[...] compreender a

natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2012, p. 256).

A epistemologia da prática centra-se, portanto, em investigar os saberes profissionais docentes *do e no* trabalho, isto é, a partir de situações e espaços concretos em que se desenvolve o trabalho dos professores. Tardif (2012, p. 257) explica que “Este enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam.”

Tardif (2012, p. 31) entende a educação como “[...] o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade [...]” e o professor como “[...] alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” A epistemologia da prática profissional possibilita justamente compreender melhor o aspecto da natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes postos em ação em seus cotidianos profissionais, isto é, especificam mais claramente os saberes que os professores possuem, incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em suas atividades profissionais. Mas quais saberes são esses, segundo o autor? São os já mencionados saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

O primeiro deles refere-se aos saberes da formação profissional docente. Corresponde aos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação e cuja origem está nas instituições dedicadas, fundamentalmente, à formação inicial de professores. Compreendem conjuntos de conhecimentos pedagógicos alinhados a ideologias educacionais e que são transmitidos na forma de normativas inseridas em “[...] sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2012, p. 37). Isso fornece ao mesmo tempo, no processo de formação profissional, estruturas ideológicas para compreender a profissão e técnicas e formas sobre o “fazer” profissional (alinhadas às estruturas ideológicas).

Os saberes disciplinares compreendem aqueles próprios dos campos específicos do conhecimento (matemática, biologia, geografia, direito, contabilidade, por exemplo). Também são integrados à prática docente do professor nos processos de formação inicial. São conhecimentos específicos de conteúdos sobre os campos do conhecimento, transmitidos nos diversos cursos universitários relativos a esses campos. O professor em formação (inicial ou continuada) toma contato, aprende e/ou aprofunda conhecimentos que lhes dão as bases epistemológicas e científicas da disciplina.

Já os saberes curriculares correspondem à apropriação que os professores fazem, ao longo de suas carreiras, dos “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos

quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2012, p. 38). Estão ligados ao modelo de cultura erudita e de preparação para essa mesma cultura erudita e organizados na forma dos programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) que os professores aplicam no seu fazer docente e que, portanto, necessitam conhecer e dominar clara e objetivamente.

Os saberes experienciais são aqueles saberes específicos desenvolvidos pelo professor no exercício da docência, tem por base seu trabalho cotidiano e o conhecimento do meio em que ele ocorre. "Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser." (TARDIF, 2012, p. 38). Nessa perspectiva a prática docente se constitui a partir da imbricação entre os diferentes saberes, onde que o professor deve deter e dominar relativamente bem os conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e, ainda, articulá-los com um saber prático que tem por base sua experiência cotidiana na escola, com seus pares e, principalmente, com seus alunos.

Tardif (2012, p. 237) considera ao longo de sua formulação teórico-conceitual que os professores são os sujeitos de seus conhecimentos. Duas teses a esse respeito são apresentadas e defendidas por ele:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.

As teses que Tardif (2012) defende e discute implicam em dois desdobramentos. O primeiro deles diz respeito à subjetividade dos professores. O autor explica ser preciso compreender os professores como sujeitos que dão significado, estruturam e orientam suas ações em função de conhecimentos e saber-fazer que possuem, cuja origem são as próprias atividades que realizam cotidianamente. Para Tardif (2012, p. 234)

[...] é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Tomando a subjetividade dos professores como elemento importante no processo de compreender como constroem as estruturas e produzem os conhecimentos que sustentam seu trabalho, pesquisas passaram a tentar compreender a natureza do ensino sob tal perspectiva. E deram origem, conforme explica Tardif (2012), a três orientações teóricas importantes. A primeira delas é a cognitiva ou sobre o pensamento do professor, de inspirações construtivista e socioconstrutivista e que toma os saberes que possuem como uma representação mental de onde parte a ordenação de suas práticas. Os saberes são “[...] procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma” (TARDIF, 2012, p. 231).

A segunda perspectiva considera a subjetividade dos professores de forma mais ampla em relação à primeira, indo além dos aspectos cognitivos ou de representações mentais. Os professores são tidos como sujeitos ativos de suas práticas, que são organizadas tendo como ponto de partida suas vivências, histórias de vida, afetividade e valores (TARDIF, 2012).

Já na terceira perspectiva da subjetividade “[...] remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 233). As pesquisas, nesse sentido, não tomam o pensamento, competência e saberes dos professores como estritamente subjetivos, mas confluindo com sua construção e compartilhamento social. Procuram compreender a natureza dos saberes dos professores a partir de enfoques como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o estudo da linguagem cotidiana, o estudo das interações comunicacionais, as competências sociais, dentre outros.

Um estudo de André (2010) demonstra essa ascendência da perspectiva subjetiva, de que trata Tardif (2012), nas pesquisas sobre formação e trabalho de professores no Brasil. A autora explica que em programas de pós-graduação *stricto sensu* nos anos 1990, trabalhos que abordavam a temática da formação docente eram da ordem de 7%. Já em 2007 o percentual passa para 22%. Além do aumento do interesse no tema específico, houve mudança no foco dos objetos de estudos. No ano de 2007, das pesquisas sobre formação docente, 53% centravam-se no professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, em contraste com as dos anos de 1990, em que os estudos abordavam prioritariamente formação inicial, com percentual de 73%. Todavia, apesar do crescimento e do aparente interesse pela perspectiva subjetivista no direcionamento das investigações, André (2010) alerta para o fato de que elas não estão dando conta de articular as conexões entre características e concepções do professor com processos de aprendizagem da docência e suas práticas de ensino.

As três perspectivas de pesquisa sob a abordagem da subjetividade dos professores não são excludentes. Ao contrário, complementam-se e mostram a riqueza e a complexidade que a envolve na tentativa de compreender como professores constroem as estruturas e produzem os saberes que sustentam seu trabalho. E, principalmente, colocam em evidência o fato de que na busca da compreensão sobre os saberes e conhecimentos profissionais dos professores é fundamental não apenas investigar o que eles praticam, mas também investigar eles próprios, isto é, os que praticam.

O segundo desdobramento das teses defendidas por Tardif (2012) conecta-se com a forma de se pensar a relação entre teoria e prática. Professores não são profissionais técnicos que simplesmente aplicam conhecimentos e saberes heterônomos produzidos por especialistas (pesquisadores universitários fundamentalmente) nem sujeitos inconscientes cujo agir é determinado por forças sociais alheias à sua compreensão. Assim, o trabalho docente não pode ser reduzido em sua compreensão nem ser regido em sua efetiva ação, na tradicional relação entre teorias que orientam práticas e práticas que são regidas por teorias. Teoria e prática estão amalgamadas na confluência das relações e das ações dos professores, que é onde se encontram seus saberes.

Sob a lente desse segundo desdobramento, o professor é tomado como “[...] um sujeito do conhecimento (...), que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2012, p. 235). Conhecimentos, teorias e saberes estão no professor, localizadas na confluência de suas experiências de vida e profissionais e em suas próprias competências e habilidades.

2.4 Elementos para compreender o docente e o ensino de contabilidade

De acordo com Behrens (2011, p. 57) os grupos representativos de profissionais que atuam nas universidades podem ser assim divididos:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidades.

Professores de contabilidade integram os dois primeiros grupos apresentados por Behrens (2011). Alguns poucos se dedicam à docência em tempo integral, notadamente os que estão nas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas. A maior parte está no segundo grupo, se dedicando parcialmente à docência e em IES privadas. Mesmo os docentes de cursos de Ciências Contábeis das IES públicas, pode-se arriscar dizer, se dedicam também parcialmente ao magistério. Isso porque a contabilidade é uma profissão liberal eminentemente ligada ao mundo dos negócios, lugar onde estão maiores remunerações, mas onde prestígio e status profissional carecem ainda de maior relevância social para o contador.

Assim o professor de contabilidade é um professor "profissional liberal" (BEHRENS, 2011). Característica, contudo, que não é própria somente da docência superior em contabilidade, mas compartilhada com tantos outros campos de bacharelado que formam profissionais liberais. Compreender o professor de contabilidade como um professor “profissional liberal” implica em considerar que o exercício da docência passa quase que invariavelmente por ser opção de exercício profissional paralela às suas atividades desenvolvidas junto ao mundo empresarial. Isso porque, conforme Isaia (2006, p. 65), os cursos de bacharelado direcionam-se à formação para o “[...] exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação [...]”

Behrens (2011, p. 444) afirma que esses professores “profissionais liberais” encontram-se em um contexto de atuar na docência universitária de forma quase que improvisada e na maioria dos casos eles “[...] nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do ensaio e erro por muitos anos”. Aliás, de forma geral, a preparação específica para exercer a docência no ensino superior é preocupação ausente tanto da parte de professores quanto das instituições de ensino superior (ISAIA, 2006). De um lado, professores consideram desnecessária a preparação específica para o exercício da docência, tomando como suficientes para assegurar bom desempenho os conhecimentos específicos desenvolvidos em suas formações profissionais iniciais e ao longo da carreira. Por outro lado, conscientes da importância dos docentes para adequada e qualificada formação de seus alunos, políticas públicas e instituições de ensino superior negligenciam ou subvalorizam o aprimoramento da docência (ISAIA, 2006).

A afirmação de Behrens (2011, p. 444) diz respeito à questão do profissionalismo e profissionalização docente desse professor “profissional liberal” que, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa se conscientizar de que em sala de aula o papel que desempenha é essencialmente o de ser professor, mas para que essa conscientização ocorra “[...] será preciso

superar crenças baseadas nas premissas: o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo”. Crenças construídas ao redor das ideias de que a docência é um "dom", uma "aptidão" inata e de que ser profissional competente detentor de domínio de conteúdo em área ou campo de especialidade é prerrogativa por si suficiente para o exercício da docência em nível superior. É também o que Imbernón (2011) enfatiza ao afirmar ser preciso superar os pressupostos de que um bom professor universitário é aquele que, possuindo domínio do conteúdo da matéria que ensina, está apto a ensiná-la ou que, tendo atitude e boa vontade, é um melhor professor.

No contexto da formação e do exercício docente em contabilidade, julgo relevante tratar de assunto que aparenta ser obvio mas que, todavia, precisa ser discutido no contexto do ensino de contabilidade: é uma área de educação profissional. O ensino e formação que se pretende são voltados para o exercício profissional da contabilidade. Fato que merece deter a atenção em sua reflexão posto que os professores e o ensino que realizam guardam características específicas e necessárias de serem compreendidas no contexto do exercício da docência no campo contábil.

Ser contador e ser professor de contabilidade são exercícios profissionais imbricados, mas distintos entre si. Imbricados e distintos porque é preciso que um professor, para ensinar conteúdos próprios da contabilidade e preparar futuros contadores nos meandros da profissão, conheça da contabilidade viva, isto é, tenha conhecimentos próprios do exercício prático profissional. Mas também que domine conteúdos da ciência, do conhecimento acadêmico aplicado e do conhecimento para o ensino.

Contudo, em contabilidade, assim como em diversos outros campos de formação profissional, persiste a compreensão de que ser profissional de destaque no mundo do trabalho não docente garante condições para que se venha a ser bom professor. Ter o domínio de conhecimentos de conteúdos específicos do campo conjugado com certas habilidades (as eminentemente técnicas) e pré-disposições pessoais (vocação, dom, por exemplo) são tidos como condições suficientes para um professor poder ensinar.

Essa compreensão alinha-se com as orientações conceituais acadêmica e técnica de que trata Garcia (1999), já discutidas anteriormente. A lógica subjacente da chamada racionalidade técnica, que tem por base que atividades profissionais lidam com problemas instrumentais cuja competência profissional na resolução deles “[...] consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica [...]” (SCHÖN, 2000, p. 39). Dentro dessa concepção o conhecimento profissional é tomado como “[...] um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas

instrumentais” (MIZUKAMI *et al.*, 2006, p. 13) estando alinhado a uma perspectiva estritamente técnica de trabalho e também na de que o professor é detentor de um determinado conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos.

De forma geral é possível afirmar que a maior parte dos professores de contabilidade exerceram ou exercem a profissão contábil em paralelo à docência. Foram alunos de outros professores que, certamente, também foram profissionais da contabilidade. A formação que receberam nos bancos universitários esteve, assim, intensivamente permeada por um ensino pautado pela lógica da racionalidade técnica. Em contabilidade é grande a quantidade de atividades de ordem técnica e de problemas repetitivos cuja solução requer a escolha acertada de meios e procedimentos por parte dos que a executam.

Sendo então a contabilidade atividade instrumentalmente técnica em parte de seu escopo de exercício, é compreensível que um profissional que passe também a exercer a docência, reproduza em suas práticas e comportamentos docentes os mesmos que possui e aplica no exercício da atividade contábil. Tomam, assim, a aula, as formas de exposição dos conteúdos, a avaliação, a preparação da aula, a escolha e/ou preparação do material didático, por exemplo, como atividades cuja realização se dá pelo prisma técnico. O pensamento e a prática de contadores-professores está, pode-se dizer, impregnado e condicionado pela lógica da racionalidade técnica, tanto do ponto de vista da formação que recebem quanto daquele proveniente da prática contábil e docente que exercem.

É possível, de tal modo, que esse predomínio do pensamento técnico-racional seja, ao menos em parte, um dos argumentos que explique o baixo nível de atenção e valorização que os professores do campo contábil dão ao aprendizado de conhecimentos especializados para saber ensinar. Do ponto de vista do pensamento técnico-racional basta que o professor de contabilidade, dominando os conhecimentos de conteúdo, domine também técnicas e ferramentas das quais poderá lançar mão para resolver problemas instrumentais estruturados ligados à atividade de ensinar.

Assim, conhecimentos para o ensino são tratados, normalmente, como de menor relevância onde instruções de curta duração sobre técnicas de postura em sala de aula, de como realizar apresentações, de como utilizar recursos audiovisuais, de diversificação de maneiras para exposição e exploração de conteúdos, dentre outras, são tomadas como suficientes em termos de conhecimentos especializados para o ensino. Esses conhecimentos conjugados com experiências profissionais (de como se faz e de como as coisas são no mundo lá fora, no mercado), com experiências e referências pessoais do professor de quando foi aluno e com

experiências de seu cotidiano, formam a receita para o dia-a-dia do exercício docente em contabilidade.

Sendo um campo de atuação profissional voltado para o mercado, cursos de Ciências Contábeis procuram proporcionar ensino que atenda a esse requisito, ou seja, o ensino e a ação docente que o sustenta são voltados para preparação de profissionais para as demandas da prática. De forma específica é preciso questionar, entretanto, a maneira como vem sendo realizada a ação docente que tem sustentado essa preparação. Isso porque, mesmo impregnado pela lógica da racionalidade técnica, ao processo ensino-aprendizagem em contabilidade parece faltar ações e atividades que vinculem mais enfaticamente conhecimentos acadêmicos e técnicos com a prática profissional (SILVA, 2006).

Isso porque problemas da prática profissional envolvem casos e situações que não são estruturas ideais em que se possa tão somente transpor regras e procedimentos derivados da teoria e da técnica para sua resolução. Aliás, essa talvez seja a forma como, de modo geral, professores de contabilidade concebem o conhecimento profissional, isto é, “[...] em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais” (SCHÖN, 2000, p. 41). Alinhada à lógica da racionalidade técnica, o ensino de contabilidade, naqueles conteúdos que lhe são específicos, se assemelha a uma espécie treinamento técnico em que o trabalho do professor é o de transmitir (expor e exemplificar) como se aplicam regras e operações aos fatos estruturados e idealizados da prática profissional. Nessa perspectiva cabe aos estudantes assimilar o material por meio de leitura, de assistir aulas expositivas e de observar de modo que vão se familiarizando “[...] com exemplos e problemas práticos adequados às categorias apropriadas da teoria e da técnica. A instrução consistiria na observação da atuação dos estudantes, detectando-se erros de aplicação e apontando-se as respostas corretas” (SCHÖN, 2000, p. 41).

Essa perspectiva sobre conhecimento profissional é parte integrante do que Schön (2000) chamou de concepções de ensino prático. A segunda concepção toma o conhecimento profissional não como domínio de regras e procedimentos aplicáveis a problemas instrumentais da prática, mas como aquele em que aos alunos é possibilitado pensar como um profissional, que no caso de nosso contexto de análise, a pensar como um contador. Dito de outra forma, nessa perspectiva os alunos aprendem “[...] as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares” (SCHÖN, 2000, p. 41). As atividades de ensino são planejadas de forma a que alunos, em face a situações-problema não estruturadas da prática profissional, são levados a pensar como pensaria um profissional na busca de sua resolução.

Lançando mão, fundamentalmente, de processos investigativos e de reflexão-na-ação para encontrar no corpo do conhecimento profissional a solução, ainda que tenham que desenvolver novas regras e métodos próprios.

A terceira concepção, por sua vez, toma o conhecimento profissional como incapaz de proporcionar resposta a todas as situações problemáticas da prática profissional. Por essa concepção o ensino prático deve proporcionar com que estudantes aprendam um tipo de reflexão-na-ação que lhes dê mais do que apenas condições de aplicar regras e procedimentos ou de enxergar novas maneiras de raciocinar sobre situações-problema, isto é, devem ser capazes de “[...] construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas” (SCHÖN, 2000, p. 41).

Pesquisas, de modo geral, tem apontado para a fragilidade da formação do professor do ensino superior. Como já discutido em tópico anterior, a formação desse professor tem ocorrido fundamentalmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e sido mais enfática, em termos de racionalidade técnica, no tocante ao conhecimento científico do conteúdo do que sobre outros tipos de conhecimentos também necessários e relevantes para ele em sua ação docente. Essa fragilidade de formação é outro argumento, ao lado do predomínio do pensamento técnico-racional, que explica a pouca atenção e valorização que os professores dão para conhecimentos para saber ensinar

No caso da contabilidade, que conhecimentos e saberes se fazem relevantes e necessários ao professor para que dê conta de ensinar estudantes que precisam aprender não só “[...] conhecimento profissional, no sentido dos conteúdos da ciência e do conhecimento acadêmico aplicado [...]” (SCHÖN, 2000, p. 24), mas competências próprias da prática profissional contábil?

Para Schön (2000, p. 36) prática profissional é compreendida como

[...] o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham (...) convenções de ação que incluem os meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais – o tribunal, a escola, o hospital e a empresa, por exemplo. Suas práticas são estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de atividades – casos, pacientes, visitas ou aulas, por exemplo – e eles são social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar ocorrências repetidas de tipos particulares de situações.

No sentido do que Schön (2000) trata a respeito de prática profissional, professores de contabilidade precisam certamente deter, em algum nível, conhecimentos de seu exercício prático-profissional para poder ensiná-la de maneira relativamente aproximada em relação ao

que o futuro contador encontrará no mundo do trabalho contábil. E não trata-se tão somente de ensinar a aplicação de conhecimentos técnicos à prática profissional, mas também de valores, preferências e normas que dão condições para que os futuros contadores possam compreender situações da prática profissional, planejarem e executarem ações com autonomia e, dessa forma, determinar e compreender a natureza de uma conduta profissional e ética (SCHÖN, 2000).

Profissões correspondem a trabalhos especializados e qualificados, que podemos entender como aqueles que requerem para sua execução não apenas repetições mecânicas aprendidas sobretudo tendo por base conhecimentos práticos ou treinamentos e instruções de curta duração (FREIDSON, 2006). Mas aqueles que se baseiam em formação prolongada em conhecimentos, conceitos e teorias sistematicamente especializadas de forma que o trabalhador possa lidar com contingências próprias do ambiente e das tarefas que realiza, empregando capacidade de julgamento, decisão e “[...] discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso” (FREIDSON, 2006, p. 04).

Aprender uma profissão, como é o caso da contabilidade, requer, portanto, mais do que habilidades e competências de domínio técnicos. Trata-se de iniciar o aluno desde os bancos universitários nos contextos, tradições e estruturas institucionais da comunidade profissional contábil de modo que vá tomando contato com “[...]suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Da mesma forma, professores também precisam conhecer os domínios e saberes estruturados e compartilhados pela comunidade docente da qual fazem parte de modo que consigam deter o domínio de prática profissional docente para exercê-la de forma consistente, autônoma e ética. É preciso considerar, contudo, que a formação docente e todo o conjunto de aprendizado que se impõe ao professor não se dá em momentos estanques e formais da carreira, tal como em cursos ou programas dos quais participam de tempos em tempos. Também se dá através deles, mas fundamentalmente ocorre ao longo da carreira profissional “[...] na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’.” (TARDIF, 2012, p. 14).

A formação e os conhecimentos docentes são construídos, assim, também no contexto de processos de desenvolvimento contínuo ao longo da vida (MIZUKAMI *et al.*, 2006, p. 13), que abarca a noção de trajetória profissional. Isaia (2006, p. 22) explica que trajetória profissional é compreendida como

[...] um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única.

E no caso dos professores de contabilidade, objeto de nossa análise, esse aprendizado ao longo da carreira, na perspectiva de suas trajetórias profissionais, não é linear, sequencial, ordenado. Ocorre fundamentalmente em processos relacionais de socialização no exercício profissional. E é um processo socializador que entrecruza tanto o aprendizado e os conhecimentos do exercício prático-profissional da contabilidade quanto os do exercício prático-profissional da docência.

É preciso considerar, portanto, que a aprendizagem profissional docente não é um processo que se dê individual e autonomamente. Motivação e iniciativa pessoal do professor são elementos indispensáveis no cerne do processo de aprendizagem profissional da docência. Entretanto, é um processo que necessita de envolvimento de outros participantes (individuais e institucionais), em um ambiente concreto de realização do trabalho docente (universidade e sala de aula), numa dinâmica planejada e dirigida de tal modo que o professor tenha condições de aprender e refletir *sobre e na* ação (SCHÖN, 2000) e que ocorra continuamente ao longo da carreira, considerando as fases e estágios profissionais pelos quais passam os professores. Isso porque os professores não estabelecem relações com os saberes apenas de forma cognitiva, mas “[...] mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 17) pois, afinal, “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 228).

2.5 Pesquisas sobre docência em de contabilidade

O campo da docência em contabilidade tem recebido tímida atenção em termos investigativos nos últimos quinze anos. Poucos investigadores brasileiros dedicam-se especifica e sistematicamente em pesquisar temáticas relacionadas ao exercício profissional da docência de professores bacharéis em Ciências Contábeis. O que não se justifica se for levado em consideração que no Brasil são 1.339 cursos presenciais de Ciências Contábeis (MEC, 2014),

o que permite inferir que existe um razoável contingente de professores-contadores (ou contadores-professores?) exercendo a docência no ensino superior.

De modo geral a pesquisa é atividade realizada em grande medida associada a programas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrados e doutorados. E no campo da contabilidade, como já discutido, o desenvolvimento da pós-graduação é bastante recente e apresenta quantidade pequena de programas se comparado com áreas correlacionadas, como é o caso da Administração e Economia, o que, por sua vez, implica em compreender que o campo da pesquisa em contabilidade tem se desenvolvido em baixa velocidade.

No entanto é preciso considerar que a docência em contabilidade guarda certas características que são intervenientes no modo como professores e conhecimentos são articulados no processo de formação profissional de futuros contadores. O ensino de contabilidade, por exemplo, possui uma vertente técnica de grande importância para o processo de aprendizagem do “ser contador” para os estudantes. Não se resume a ela, mas não pode ser desconsiderada nem negligenciada. É tão relevante para o ensino de contabilidade que, não raro, o aprendizado de contabilidade seja visto e concebido como sendo eminentemente técnico. O que é corroborado pelo fato de que é um campo de ensino profissional regulamentado e altamente regulado legalmente. Os cursos no Brasil são, em linhas gerais, ofertados em período noturno e predominantemente por instituições de ensino superior privadas. Professores, também predominantemente, não exercem nem se “enxergam” profissionalmente enquanto professores. Muitos possuem atividades profissionais paralelas à docência, que raramente é a que está no primeiro plano de exercício profissional. Essas são algumas das características que se encontram imbricadas no campo da educação contábil e que, como dito, são intervenientes no processo de ensino como um todo e, em específico, no modo como se ensina.

Nesta seção serão apresentados e discutidos aspectos sobre o ensino de contabilidade tendo por foco questões atinentes à docência e ao docente. Para tanto foi realizado levantamento online sobre o assunto em fontes específicas (revistas, dissertações, teses, trabalhos em anais de eventos, conforme especificados na Tabela 1) que trouxessem discussões e, principalmente, resultados de investigações sobre a temática específica. Foi concentrado esforço no levantamento das fontes que relatam produções de pesquisadores brasileiros e publicadas em veículos de acesso e divulgação nacionais. Essa opção justifica-se no sentido do que Miranda *et al.* (2013) constataram em investigação cujo objetivo foi avaliar o interesse dos doutores em Ciências Contábeis pela pesquisa sobre educação contábil e mapear as principais publicações ocorridas. Os autores concluíram que a área de educação e pesquisa contábil é a que apresentou menor interesse por parte dos doutores dos programas em termos de produção acadêmico-

científica e destacaram a necessidade de mais “[...] investigações sobre problemas existentes no ensino da contabilidade, notadamente, na formação docente (MIRANDA *et al.*, 2013, p. 87).

Tabela 1: relação do quantitativo de materiais obtidos de acordo com o tipo de fonte.

| TIPO DE FONTE | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|---------------------|------------|------------|
| Artigos em Revistas | 19 | 50,0 |
| Trabalhos em Anais | 9 | 23,7 |
| Teses | 1 | 2,6 |
| Dissertações | 9 | 23,7 |
| TOTAL | 38 | 100 |

Fonte: materiais de referência coletados.

A pesquisa por artigos em revistas se deu em seus respectivos sites e a seleção foi pelo critério de sua classificação *Qualis*, conforme indicado no site *WebQualis* da CAPES (<http://goo.gl/nmSOI3>). Foram selecionadas 21 revistas nacionais da área de contabilidade que tiveram suas avaliações entre os extratos A1 e B4. Duas exceções ocorreram em relação a esse critério: o artigo de NOSSA (1999) e o de SLOMSKI (2007) que, mesmo publicados em revistas sem avaliação *Qualis*, foram incluídos no conjunto selecionado pelo pioneirismo no tratamento acadêmico-científico da questão. A tabela 2 resume as revistas das quais foram selecionados os artigos que compõem o material de análise dessa seção. Das 21 revistas selecionadas, em 10 foram encontrados artigos cujo foco tem relação com o campo da docência e o docente de contabilidade.

Cabe mencionar que a delimitação na escolha das revistas do campo da contabilidade justifica-se no sentido de que são elas os principais veículos de divulgação de resultados de pesquisas do campo e que, portanto, representam os espaços privilegiados onde potencialmente pode-se observar e acompanhar seu desenvolvimento científico de maneira geral. Entretanto é preciso considerar a parcialidade e incompletude dessa opção, dado que investigações nessa seara podem e são, em diversas situações e por variadas razões, divulgadas em revistas de outros campos, como o da educação, por exemplo. Mas o viés que pode ser causado por essa limitação não compromete em escala considerável o que pode ser compreendido a partir das revistas específicas do campo contábil.

Tabela 2: Relação das revistas do campo contábil em que foram encontrados artigos relacionados à docência e ao docente de contabilidade.

| REVISTA | EXTRATO QUALIS |
|------------------------------|----------------|
| Cadernos de Estudos FIPECAFI | S Q* |

| | |
|---|------|
| Contabilidade Vista e Revista | B1 |
| RCO - Revista de Contabilidade e Organizações | B1 |
| Revista Contabilidade e Finanças | A2 |
| Revista Brasileira de Contabilidade | S Q* |
| REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade | B2 |
| Enfoque: Reflexão Contábil | B2 |
| Revista Universo Contábil | B1 |
| RACE - Revista de Contabilidade, Administração e Economia | B3 |
| Revista Gestão e Regionalidade | B1 |
| Revista Contabilidade e Controladoria | B3 |
| Revista de Contabilidade da UFBA | B4 |

*S Q: sem classificação Qualis.

Fonte: Site Webqualis (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>) e sites das revistas listadas.

Os trabalhos apresentados em eventos científicos foram selecionados online também. Foram selecionados eventos específicos e considerados de relevância para o campo da contabilidade e, após acesso aos seus respectivos sites, foram selecionados e feitos downloads dos arquivos disponibilizados nos anais. Nos anais consultados dos eventos houve constatação de quantidade superior de material sobre a docência e o docente de contabilidade em relação ao que está apresentado. Diversos trabalhos apresentados nos eventos se converteram em artigos publicados em revistas e que foram encontrados no levantamento específico realizado para esse tipo de fonte. De tal modo estão listados trabalhos em eventos os que não foram convertidos em artigos e/ou não foram publicados nas revistas definidas como base para o levantamento. Os eventos científicos em contabilidade selecionados foram:

- Congresso USP de Controladoria e Contabilidade;
- Congresso UFSC de Controladoria e Contabilidade;
- Congresso ANPCONT - Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis;
- ENANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração;
- EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.

O terceiro tipo de fonte levantado foi o decorrente da produção de programas de pós-graduação *stricto sensu* que abordam a temática delimitada. Para o levantamento dessas fontes foi consultado o Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) de onde 9 dissertações e 2 teses relacionadas à docência e ao docente de contabilidade foram extraídas (conforme tabela 1).

Inicialmente foi estabelecido como período de corte para o levantamento das fontes o intervalo entre os anos de 2009 e 2013, cobrindo 5 anos. Contudo, como são escassas as investigações sobre a temática, optou-se por incorporar também estudos anteriores a esse período de forma a tentar formar um quadro evolutivo mais ampliado sobre pesquisas envolvendo a temática. Desse modo é que foram considerados estudos tais como os de Nossa (1999) e Laffin (2001, 2002), considerados importantes marcos referenciais sobre o assunto da perspectiva crítico-científica. Assim, do levantamento realizado resultaram 39 materiais, dentre os tipos de fontes, conforme sintetizado na tabela 1. A tabela 3 apresenta os materiais selecionados com informações de forma um pouco mais analítica e permite ter maior nível de detalhamento sobre sua composição em termos de autoria, conteúdo e período em que foi divulgado.

Tabela 3: relação analítica dos materiais resultantes do levantamento bibliográfico sobre a temática relacionados à docência e ao docente de contabilidade.

| AUTOR | TÍTULO DO MATERIAL | ANO | TIPO DE FONTE |
|---|---|------|---------------|
| MIRANDA, G. J.; OLIVERIA, E. G.; ZANETTE, M. A. | A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade. | 2008 | Anais |
| LEITE FILHO, G. A. | Perfil da Produção Científica dos Docentes e Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis no Brasil | 2009 | Anais |
| VASCONCELOS, A. F. de. | Fatores que Influenciam as Competências em Docentes de Ciências Contábeis | 2010 | Anais |
| VASCONCELOS, A. F. de; CAVALCANTE, P. R. N.; MONTE, P. A. do. | Uma Análise das Competências dos Professores de Ciências Contábeis a Partir do Envolvimento em Atividades de Pesquisa e Extensão. | 2011 | Anais |
| LIMA, F. D. C.; MIRANDA, G. J.; OLIVEIRA, A. C. L. de.; ARAÚJO, T. S. | O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... | 2013 | Anais |
| ORO, I. M.; SANTANA, A. G.; RAUSCH, R. B. | Os saberes do “bom professor” de Ciências Contábeis na compreensão de acadêmicos da geração y. | 2013 | Anais |
| ARAÚJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; MIRANDA, G. J.; OLIVEIRA, A. C. L. de. | Professores: que problemas os afligem? | 2013 | Anais |
| LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; MIRANDA, A. B de; FARIA, A. F. de. | O Que é Didática: Uma análise de Diferentes Concepções na Educação Contábil | 2013 | Anais |

| | | | |
|---|--|------|--------|
| NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. | Mestres e doutores em salas de aula: eles estão sendo formados para ensinar? | 2014 | Anais |
| NOSSA, V. | Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. | 1999 | Artigo |
| LAFFIN, M. | O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. | 2001 | Artigo |
| LAFFIN, M. | Ensino de contabilidade: componentes e desafios. | 2002 | Artigo |
| SLOMSKI, V. G. | Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis Do Brasil. | 2007 | Artigo |
| ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. | Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. | 2008 | Artigo |
| CRUZ, C. V. O. A.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. | A Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. | 2008 | Artigo |
| MIRANDA, G. J. et al. | A pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. | 2009 | Artigo |
| SLOMSKI, V. G. | Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. | 2009 | Artigo |
| MIRANDA, G. J. | Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis. | 2010 | Artigo |
| SANTANA, A. L. A.; ARAÚJO, A. M. P. de. | Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil. | 2011 | Artigo |
| MARTINS, O. S.; MONTE, P. A. do. | Variáveis que explicam os desempenhos acadêmico e profissional dos mestres em contabilidade do programa multi-institucional UNB/UFPB/UFRN. | 2011 | Artigo |
| SOUZA, M. A. de; MACHADO, D. G.; BIANCHI, M. | Um perfil dos programas brasileiros de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Contabilidade. | 2011 | Artigo |
| MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. | Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. | 2012 | Artigo |
| NOGUEIRA, D. R.; NOVA, S. P. de C. C.; CARVALHO, R. C. O. | O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. | 2012 | Artigo |
| LAFFIN, M. | Currículo e Trabalho Docente no Curso de Ciências Contábeis. | 2012 | Artigo |
| DALLABONA, L. F.; OLIVEIRA, A. F. de; RAUSCH, R. B. | Avanços pessoais e profissionais adquiridos por meio da titulação de mestre em Ciências Contábeis. | 2013 | Artigo |
| SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R. de; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. da C. J. | Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. | 2013 | Artigo |
| MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. | Uma Aplicação da Técnica Delphi no Mapeamento das Dimensões das Qualificações Docentes na Área Contábil. | 2014 | Artigo |

| | | | |
|---|---|------|-------------|
| SILVA, U. B. da; SANTOS, E. B. dos; CORDEIRO FILHO, J. B.; BRUNI, A. L. | Concepções pedagógicas e mudanças nas Práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. | 2014 | Artigo |
| SILVA, S. D. da. | O professor de contabilidade: competências e práticas pedagógicas. | 2006 | Dissertação |
| SANTANA, A. L. A. | O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no exame nacional de desempenho dos estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil. Dissertação. Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto. | 2009 | Dissertação |
| ARAUJO, D. C. de. | O professor de ciências contábeis e os saberes envolvidos na formação de futuros profissionais da área: um estudo por meio da metodologia da problematização. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina. | 2009 | Dissertação |
| DIAS, C. M. P. | A formação do professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a docência. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe. | 2010 | Dissertação |
| COMUNELLO, A. L. | Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. | 2010 | Dissertação |
| ARAUJO, J. A. de. | Identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis: estudo das IES do município de Fortaleza. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. | 2012 | Dissertação |
| LAPINI, V. C. | Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos <i>stricto sensu</i> no Brasil. | 2012 | Dissertação |
| SILVA, G. R. da. | Professor universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis: saberes e práticas. Dissertação. Universidade Católica de Santos. | 2012 | Dissertação |
| ANDRADE, J. A. de A. | Identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis: estudo das IES do município de Fortaleza. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. | 2012 | Dissertação |
| LAFFIN, M. | De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina. | 2002 | Tese |

Fonte: materiais de referência coletados.

A primeira tarefa realizada após selecionados os materiais foi sua classificação em categorias que, por sua vez, foram estabelecidas de modo emergente, tomando por base leitura dos resumos apresentados nos materiais e olhando especificamente para os objetivos estabelecidos e resultados alcançados. Os materiais foram agrupados em eixos temáticos nos quais seus conteúdos estivessem mais próximos e foram organizados em categorias conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 08: categorização dos materiais selecionados sobre a temática relacionados à docência e ao docente de contabilidade.

| CATEGORIA | FREQUÊNCIA | PERCENTUAL |
|---|-------------------|-------------------|
| Trajetória e Formação do Professor de Contabilidade | 6 | 15,4 |
| Saberes Conhecimentos do Professor de Contabilidade | 19 | 48,7 |
| Pesquisa em Educação e Ensino de Contabilidade | 14 | 35,9 |
| TOTAIS | 39 | 100 |

Fonte: materiais de referência coletados.

2.5.1 O que revelam as pesquisas sobre a docência em contabilidade

Como contadores decidem iniciar na docência? Esta questão, simples em sua formulação, torna-se importante no contexto do ensino de contabilidade pois contadores são profissionais formados para o exercício da contabilidade no mundo do trabalho não acadêmico. No processo de sua formação profissional inicial, a docência inexistente enquanto especificidade de formação dado que o objetivo dos cursos de Ciências Contábeis “[...] não é o de formar professores, mas sim contadores, portanto, com uma especificidade de trabalho distinta da de ser professor [...]” (LAFFIN, 2002, p. 97). E essa formação-foco dos cursos guarda estreita coerência com aspectos e processos históricos e socioeconômicos pelos quais a profissão passou, evoluiu e se insere na atualidade. Formar contadores e não professores de contabilidade é o eixo central dos cursos de Ciências Contábeis.

Entretanto, contadores se tornam professores de contabilidade. Mas como se dá esse processo? Para Behrens (2011), de modo geral, professores ingressam no ensino universitário muito em função de notável atuação profissional, sucesso e qualificação que possuem enquanto profissionais em sua área específica de conhecimento. Nesse mesmo sentido Nossa (1999), ao tratar do ensino de contabilidade, afirma que os professores são normalmente recrutados entre profissionais de sucesso em suas áreas de atuação específicas e que normalmente encontram-se despreparados para a docência. Laffin (2002, p. 97), por sua vez, investigou sobre os fundamentos epistemológicos da organização do trabalho do professor de contabilidade e em relação a como contadores iniciam na docência, identificou que o início se dá na maior parte das vezes “[...] por meio da rede de relações pessoais construída no exercício da profissão de contador ou da frequência em cursos de pós-graduação (especialização ou mestrado).” É por meio das redes de relações pessoais no decurso do exercício profissional da contabilidade que os professores investigados por Laffin (2002) se tornaram professores. Junto ao aspecto das relações sociais estabelecidas por eles, o autor diz que deve-se levar em consideração que

normalmente também são profissionais que de alguma forma se destacam em termos de conhecimentos especializados em matéria contábil pelo exercício profissional que desempenham e apresentam certa “aptidão ou facilidade” de comunicação interpessoal e em público.

Um aspecto das análises que Laffin (2002) realiza e que merece destaque diz respeito a ausência da compreensão por parte dos professores pesquisados, em toda sua extensão e profundidade, de que exercem duas profissões que possuem especificidades diferentes – o trabalho docente e o trabalho de contador. Segundo o autor, os professores até admitem que há especificidades no trabalho docente, porém de forma reducionista, considerando que a docência se relaciona mais com situações ideais e não com o que denominam de “vida real das empresas” (LAFFIN, 2002, p. 178). A falta de compreensão dessa diferenciação das especificidades dos dois trabalhos decorre, segundo o autor, da ambiguidade em que se inserem as duas profissões. De um lado o trabalho do contador, com razoável remuneração de mercado mas que, entretanto, carece de status social. De outro lado o trabalho docente que ainda possui status social mas que, em termos de remuneração, não é de fato tão atrativa. Com esse argumento Laffin (2002) diz que a docência assume, então, papel de segunda atividade para os contadores, que em muitos casos também constitui-se como importante complemento de renda em relação ao trabalho de contador.

Diante dessas constatações, Laffin (2002, p. 99) afirma que a ausência de investimentos na formação para a docência em contabilidade decorre dessa “[...] ambiguidade econômica e social, aliada à imagem assumida como uma segunda atividade [...]” que gera, conseqüentemente, o “[...] não investimento na formação para ser professor”. No mesmo sentido de parte dos achados da pesquisa de Laffin (2002), Araújo (2012) concluiu em sua investigação com professores de contabilidade de IES de Fortaleza/CE, que a identificação profissional deles é dividida entre as profissões de docente e de contador. Araújo (2012) constatou que quase a totalidade dos investigados exerce a docência em paralelo a outras atividades profissionais não docentes, fato que contribui para a dificuldade de identificação profissional com a docência. Nas palavras de Araújo (2012, p. 97) “[...] a contabilidade é uma profissão com fortes influências do mercado de trabalho e muitas vezes os aspectos docentes são menos valorizados, daí a imprecisão da compreensão entre o ‘ser professor’ e o ‘ser contador’.”

A respeito da formação para a docência universitária de modo geral – e para a de contabilidade, em específico – faz-se importante compreender que seu desenvolvimento se dá de forma ainda muito difusa e também restrita a iniciativas pontuais de instituições de ensino

superior e/ou dos próprios docentes. A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – é também vaga a esse respeito. Em seu artigo 65 estabelece que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” E no artigo 66 trata expressamente da preparação para a docência de nível superior, especificando que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

A LDB indica programas de mestrado e doutorado, portanto, como *locus* prioritário onde deve ocorrer a preparação do docente para o exercício no ensino superior, mas não dá os termos de como poderá ou deverá ser desenvolvida no âmbito dos cursos. E também não há regulamentação posterior a ela que o faça. Entretanto, Severino (2011, p. 30) diz que a partir da entrada em vigor da LDB, em 1997, “[...] a preocupação com o preparo do docente universitário passa a receber mais atenção dos Programas, até mesmo em função de cobrança e apoio da CAPES.”

Todavia, desde seu surgimento, a CAPES teve como foco a ideia de capacitação dos docentes das universidades. Mas não necessariamente a capacitação para a docência, mas sim para a formação de pesquisadores dentro das universidades. A marca de sua evolução e o desenvolvimento de ações ao longo de sua existência caracterizaram-se também mais pela ênfase na nucleação da pesquisa como foco da pós-graduação. No Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 essa concepção política é clara quando expressamente está posto que “O núcleo da pós-graduação é a pesquisa.” (CAPES, 2010, p. 18)

Programas de pós-graduação não apresentam como prioridade, de fato, a preparação e a formação para o exercício do magistério superior, mas sim para o aprimoramento da qualidade de pesquisador dos que por eles passam (LAROCCA, ROSSO & SOUZA, 2005; LAPINI, 2012; CAMPOS, 2011). Em artigo que procurou compreender, a partir de professores-pesquisadores e coordenadores, como Programas de Pós-Graduação em Educação acolhem docentes de campos científicos distintos e se questões sobre docência no ensino superior são preocupações desses programas, Soares & Cunha (2010, p. 577) apresentam como principal resultado que a “[...] pós-graduação *stricto sensu* é percebida como o lugar privilegiado para a formação do docente universitário; todavia, os coordenadores reconhecem que os programas concentram sua atenção na formação do pesquisador, consoante as práticas reguladoras da Capes.”

Especificamente sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de contabilidade as pesquisas de Andere & Araújo (2008), Miranda, Oliveira & Zanette (2008) e Lapini (2012) trazem evidências importantes para sua compreensão. Andere

& Araújo (2008) publicaram resultado de pesquisa que mostrou que os programas de pós-graduação em contabilidade estão direcionados para a formação do professor na seguinte ordem dos aspectos pesquisados: (1) formação técnico-científica; (2) formação pedagógica; (3) formação prática; e (4) formação social e política. E em relação aos aspectos da formação pedagógica, as autoras concluíram que os programas apresentam um direcionamento à formação pedagógica. Todavia, não ficaram claros resultados mais específicos que indicassem em que medida esse direcionamento ocorre.

Já Miranda, Oliveira & Zanette (2008), por sua vez, constataram que disciplinas e conteúdos sobre didática são praticamente inexpressivos nos 18 programas de mestrado e 3 de doutorado que investigaram, e que em apenas dois dos programas existiam disciplinas obrigatórias de conteúdo didático-pedagógico, porém, com carga horária reduzida. Os autores destacaram ainda a ênfase dos programas investigados na formação para a pesquisa e argumentam que “[...] formar pesquisador não significa prepara-lo para a docência. A pesquisa é fundamental no desempenho do professor, mas sozinha não garante sua formação.” (MIRANDA, OLIVEIRA & ZANETTE, 2008, p. 13)

Lapini (2012) também desenvolveu estudo que buscou explicar a analisar de que maneira os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade do Brasil realizam a preparação de seus alunos para a docência. A autora constatou que apesar de todos os cursos investigados (26) declararem em seus documentos de referência que tem por objetivo a preparação para a docência, de fato apenas 6 deles o fazem. Lapini (2012) constatou que professores de contabilidade investem na carreira acadêmica, com a realização de capacitação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contudo pouca contribuição de tais cursos foi atribuída ao aprendizado e/ou desenvolvimento da docência que exercem.

Além da evidencia que os dados das pesquisas apresentam em relação à pertinência e contribuição dos programas de pós-graduação em contabilidade na formação e desenvolvimento para a docência, torna-se relevante considerar, ainda, que programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil são poucos se comparados com outras áreas, como administração e economia, por exemplo. Dados da CAPES (2013) apontam a existência de 29 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade e, destes, 24 surgiram a partir do ano de 2000. Em Administração e Economia são 78 e 122 de pós-graduação, respectivamente. Ainda que muitos professores de contabilidade busquem realizar cursos de mestrado e doutorado em outras áreas – Economia, Administração, Engenharia de Produção, por exemplo – a hipótese de que em programas de áreas relacionadas ao bacharelado há pouca preocupação

com a formação para a docência parece plausível de ser confirmada dadas as características comuns entre as áreas.

Assim, os resultados de algumas pesquisas sugerem que o papel da pós-graduação na formação de professores de contabilidade – e não diferente da de outras áreas – pouca contribuição tem agregado à formação ou desenvolvimento da docência para os que a realizam. Efetivamente, a capacitação do professor de contabilidade via pós-graduação tem dado contribuição mais voltada para o aprimoramento de suas habilidades e competências para a pesquisa e produção de conhecimentos. O que se pode considerar como necessário e importante para o avanço da área enquanto campo científico. Todavia, a ênfase no aprofundamento de conhecimentos específicos de conteúdos disciplinares em detrimento de outros tipos de conhecimentos necessários à ação docente, apesar de contribuir, não se mostra adequada e suficiente para melhorar o ensino que os professores realizam e conferir elevação de qualidade ao processo de ensino como um todo. E, ainda, conforme Miranda *et al.* (2013) apontaram, existe o problema do pouco interesse de pesquisadores em investigar e produzir conhecimentos sobre a área de educação em contabilidade, tornando-a, ao mesmo tempo, um “vazio” e um porvir.

Mas se a pós-graduação não está sendo responsável pela formação ou mesmo pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento da formação para a docência, que elementos estruturam e fundamentam a ação docente dos professores de contabilidade?

Slomski *et al.* (2009, p. 119) afirmam que professores de contabilidade aprendem e exercem a docência de maneira intuitiva e autodidata, “[...] na qual a memorização de suas experiências escolares e a rotina dos pares é o que orienta as ações de sala de aula. A pesquisa de Araújo (2012) revela forte influência de modelos de professores do passado como referência sobre ensinar. Laffin (2002) identificou que o exercício de ser professor de contabilidade se constitui na prática profissional não docente também exercida em paralelo a de professor e que, em grande medida, baseia-se nos modelos de ex-professores bem como nas experiências construídas no exercício da profissão docente.

Já a pesquisa de Silva (2006) identificou que professores consideram domínio de conteúdo, experiência empresarial, formação específica na área, habilidades na transposição do conteúdo e a prática reflexiva necessárias ao desempenho do magistério na área contábil. Em relação ao aprendizado da docência, o autor afirma ser a influência de ex-professores, a prática docente e a experiência empresarial os fatores que o estruturam e fundamentam.

Assim, literatura e pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional docente de professores de contabilidade, de modo geral, tem sugerido que professores não possuem

preparação para o exercício da docência com ênfase em saberes e conhecimentos profissionais específicos da docência. Cursos de pós-graduação não tem se voltado para proporcionar essa preparação, mesmo constituindo-se em espaços próprios para tanto. E em grande medida o que tem sustentado a prática docente desses professores são as referências pessoais, da história de vida e do mundo do trabalho não docente que, apesar de importantes, principalmente quando se trata de processos formativos ao longo da vida profissional, são insuficientes por si sós para dar conta de promover aprendizado profissional da docência.

De fato, professores de contabilidade não recebem durante sua formação profissional inicial e nem mesmo após o ingresso na carreira docente, formação que lhes proporcione a construção de conhecimentos, atitudes, valores, técnicas e práticas para o exercício profissional do magistério no ensino superior. Falar de processo formativo dos docentes de contabilidade é falar de processo baseado no binômio tentativa-erro dado que, sem nenhuma preparação precedente e de modo geral, o professor de contabilidade aprende a ser professor no exercício da docência. A formação que normalmente lhes é proporcionada ocorre em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que são realizados normalmente após algum tempo em que já se encontram no exercício da docência. Neles é reforçada a orientação acadêmica e, quando muito, a técnica. A pós-graduação prepara-os mais com ênfase no aprofundamento de conhecimentos específicos de contabilidade e na forma de produzir conhecimentos pela pesquisa. Pouco ou quase nada nesses cursos é efetivamente proporcionado em termos de preparação para o exercício da docência. Nesse sentido, ao tratar da formação do professor de contabilidade é preciso que se conheça e considere o conjunto de pressupostos que fundamentam tanto o campo da investigação quanto das práticas profissionais não acadêmicas e as próprias da formação de professores.

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentado o delineamento metodológico do estudo cujo propósito é descrever os pontos de referência do percurso investigativo percorrido sempre de forma contextualizada, ou seja, estabelecendo relação direta com o contexto da pesquisa, seus sujeitos, características e ambiente. E nesse sentido possibilitar compreensão de como a investigação foi realizada, tanto do ponto de vista da matriz teórico-metodológica que a sustenta quanto sobre os procedimentos que foram utilizados.

3.1 Características da investigação

Um primeiro ponto a considerar sobre a investigação é o de que ela teve como alicerce análises e reflexões pessoais de estudos e produções teórico-empíricas relativas ao campo da Docência no Ensino Superior, bem como de pesquisa de campo conduzida com professores de contabilidade em seus ambientes de exercício docente. Em ciências sociais pesquisas de base empírica são essencialmente locais, posto que fatos sociais são histórica e socialmente produzidos no contexto de uma determinada situação social em particular. Nessa direção é primordial que se compreenda o caráter localizado da investigação, ou seja, o de professores de contabilidade de um contexto ambiental institucional com características específicas se distingui de muitos outros. Esse contexto é o de professores que desenvolvem a docência em uma universidade recém-criada, formada a partir da união jurídico-administrativa de sete faculdades e que recebeu como herança as trajetórias (histórias, culturas e práticas) dessas faculdades que foram incorporadas como campus. A estrutura da universidade pode ser compreendida a partir do quadro 9, que apresenta os atuais *campi* – antigas faculdades – que foram incorporadas.

Esse contexto institucional do qual fazem parte os professores investigados, ainda que não seja o foco da investigação conforme escopo da pesquisa, não pode ser desconsiderado pois guarda em si características e particularidades que precisam ser ponderadas na análise que se fará dos dados da investigação. E o fato da Unespar nascer a partir da conformação jurídico-administrativa de sete faculdades localizadas em três regiões distintas dentro do Estado do Paraná, cujas trajetórias históricas são diferentes e foram construídas e conduzidas ao longo do tempo em contextos institucionais não universitários, é um deles.

Quadro 9: campi da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

| CAMPUS DE | FACULDADE INCORPORADA PELA UNESPAR | QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO | OFERECE CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS? |
|-------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Campo Mourão | FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão | 11 | SIM |
| Apucarana | FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana | 9 | SIM |
| Paranavaí | FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí | 12 | SIM |
| Paranaguá | FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá | 9 | SIM |
| Curitiba | FAP - Faculdade de Artes do Paraná | 9 | NÃO |
| Curitiba | EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná | 8 | NÃO |
| União da Vitória | FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória | 9 | NÃO |

Fonte: UNESPAR (2011); SETI (2012)

Pesquisas conduzidas sob o enfoque qualitativo tratam da produção de conhecimento como sendo construído pessoal e socialmente mais do que como uma “descoberta” do que é o mundo. Em outras palavras, tratam de conhecimento pessoal mais do que de conhecimento produzido a partir de medidas objetivas (STAKE, 2011). Pesquisas qualitativas buscam estudar um objeto tendo como ponto de partida os significados sociais e subjetivos relacionados a ele; estudam práticas e conhecimentos de seus participantes, analisando as formas com que lidam e interagem com ele, descrevendo e explicando as inter-relações no contexto concreto em que acontecem (FLICK, 2009a).

Assim é que em termos de abordagem, a investigação seguiu a trilha qualitativa. Isto porque o estudo foi conduzido de forma a entender, descrever e explicar o que é ensinar e ser professor universitário para os professores de contabilidade no contexto em que tais fenômenos acontecem, possibilitando ir ao encontro do sentido e significado que os investigados dão a eles (FLICK, 2009b). Desse modo caracteriza-se, primeiramente, como investigação cuja preocupação recaiu sobre a prática profissional docente de professores de contabilidade.

Stake (2011) afirma que um número considerável de pesquisas que lançam mão de estratégias qualitativas se debruça sobre problemas relacionados às práticas profissionais, pois a análise das formas reais com que pessoas e organizações funcionam são compreendidas mais apropriadamente a partir de observações do que elas fazem e dizem em seus contextos e ambientes de ação. E é nesse sentido que se deu que a investigação, isto é, baseando-se em

percepções e compreensões sobre o exercício profissional da docência de professores de contabilidade a partir deles próprios, do que fazem, do que dizem, das relações que estabelecem no contexto organizacional em que se encontram. E, assim, buscou construir um padrão de significado que compôs quadro explicativo sobre os fenômenos investigados.

É possível afirmar, nesse sentido, que a pesquisa se fixou nos significados das relações estabelecidas pelos professores com suas formações (tanto para o exercício profissional da contabilidade quanto para o da docência), com o exercício da docência e também com o contexto de exercício da docência em que se encontram envolvidos. Em termos de generalização dos achados, foi interna, pois se circunscreveu ao contexto estudado, isto é, delimitou-se ao contexto em termos de relações e características particulares (FLICK, 2009a). Buscou compreender, portanto, percepções individuais, estruturas de referência, compromissos de valor e singularidades dos e para os professores em seu contexto de ação.

Já do ponto de vista delimitador, a investigação caracterizou-se como inserida no campo de conhecimentos sobre a Docência no Ensino Superior e se deu nos quatro cursos de Ciências Contábeis da Unespar (Campo Mourão, Paranavaí, Apucarana e Paranaguá), tendo por sujeitos da pesquisa os professores universitários que desenvolvem docência nesses cursos e que tivessem formação profissional inicial (bacharelado) em contabilidade.

3.2 Seleção dos professores investigados

A seleção dos professores investigados se deu de forma intencional baseada em critérios (CRESWELL, 2014; FLICK, 2009a). Intencional porque foram selecionados os investigados que puderam “[...] intencionalmente informar uma compreensão do problema de pesquisa e o fenômeno central do estudo” (CRESWELL, 2014, p. 130). Baseada em critérios porque foram estabelecidos critérios específicos para a seleção dos investigados que participaram do estudo, isto é, foram selecionados professores que atenderam aos critérios definidos, o que se torna útil para garantia de qualidade e consistência das análises e conclusões baseadas nos dados.

São quatro os *campi* da Unespar nos quais o curso de Ciências Contábeis é oferecido, conforme apresentado no quadro 9. De acordo com dados da Unespar (2014) os cursos de Ciências Contábeis dos quatro *campi* congregam 44 professores de contabilidade, conforme tabela 4. Foram considerados para fixar o quantitativo constante na tabela 4 aqueles professores cuja formação profissional inicial tenha sido o bacharelado em contabilidade, em consonância com a delimitação definida. O universo pesquisado, portanto, foi de 44 professores bacharéis em Ciências Contábeis que desenvolvem suas ações docentes nos quatro *campi* que oferecem

o curso na Unespar. Assim definido o universo, faz-se importante a partir deste ponto dar explicações sobre os critérios usados para definir a amostra investigada.

Tabela 4: quantidade de professores de Ciências Contábeis por *campi*.

| <i>CAMPI</i> | QUANTIDADE DE PROFESSORES |
|---------------------|---------------------------|
| Campo Mourão | 11 |
| Apucarana | 12 |
| Paranavaí | 14 |
| Paranaguá | 7 |
| TOTAL | 44 |

Fonte: UNESPAR (2014)

Quanto aos critérios para definição da amostra, o primeiro deles já foi explicitado na delimitação da pesquisa: professores universitários que desenvolvem docência nos cursos de Ciências Contábeis da Unespar e que tenham formação profissional inicial (bacharelado) em contabilidade. O segundo critério é o de que os professores investigados sejam do quadro de professores permanentes da universidade. Desse modo ficam excluídos da amostra os professores temporários, isto é, aqueles que são contratados por tempo determinado. Esse critério foi assumido tendo em vista que a intenção foi dar resposta para a questão de pesquisa com possibilidade de maior consistência analítica, pois professores dos quadros permanente e temporário vivem e constroem experiências docentes na universidade com horizontes, perspectivas e envolvimento institucionais diferentes.

Assim, os critérios descritos foram estabelecidos tendo em consideração identificar e selecionar professores que foram julgados em posição de manifestar determinados elementos de suas práticas profissionais docentes, de suas percepções e compreensões que interessam para os objetivos da pesquisa (FLICK, 2009a). A ideia foi a de que, uma vez selecionados em conformidade com os critérios estabelecidos, os professores fossem capazes de potencialmente representar de forma relevante o fenômeno a que se refere a investigação em termos de experiência e envolvimento com ele (FLICK, 2009a).

Para seleção dos professores entrevistados foram tomados três procedimentos de verificação dos critérios definidos. Primeiro, buscou-se nos documentos institucionais a distribuição da alocação dos professores de cada campus aos respectivos cursos. A Resolução 001/2014 da Reitoria da Unespar, que dispõe sobre a lotação docente nos colegiados de cursos e nos centros de área dos respectivos *campi* da Unespar foi tomada como principal referência para tanto. Nela há indicação de quem eram os professores lotados nos colegiados dos cursos

de Ciências Contábeis de cada *campus*. De posse das informações constantes no documento, foram tomados os dois outros procedimentos cujo objetivo foi a triangulação dos dados: verificação do Currículo Lattes de cada professor e solicitação de informações sobre o corpo docente com o coordenador de cada curso dos *campi*. No Currículo Lattes buscou-se informações sobre a formação acadêmica dos professores (primeiro critério de seleção) e sobre a relação contratual com a universidade, ou seja, se professor do quadro permanente ou temporário (segundo critério). Após organizadas e sumarizadas as informações provenientes do currículo dos professores, já foi possível excluir do universo indicado no documento institucional de distribuição da lotação alguns professores que não possuíam formação em Ciências Contábeis ou não eram professores do quadro permanente.

Posteriormente foi elaborado breve questionário sobre os professores de cada *campi* e foi mantido contato com os coordenadores dos cursos, solicitando informações sobre os docentes constantes no questionário. Esse processo de triangulação foi necessário para ter confirmação das informações retiradas dos currículos dos professores, que apesar de fornecerem muitas delas, não podia ser tomado como única fonte em função de que muitos não estavam com seus currículos na plataforma Lattes atualizados ou não preencheram com informações completas sobre suas trajetórias acadêmico-profissionais. O referido questionário foi elaborado e respondido online, com aplicação da ferramenta Formulários do Google Docs e teve estrutura em termos de informações requeridas conforme quadro 10.

Após obter resposta dos coordenadores dos cursos, as informações foram organizadas de modo que se chegou a composição constante na tabela 4 (**Quantidade de professores de Ciências Contábeis por *campi***). Nesse sentido, a amostra selecionada e entrevistada durante o segundo semestre de 2014 e início do 1º semestre de 2015 foi composta por 12 os professores de três dos *campi* da Unespar que oferecem o curso de Ciências Contábeis: Campo Mourão (6), Apucarana (4) e Paranaguá (2).

Inicialmente tinha-se a intenção de que todos os *campi* estivessem representados na investigação. Todavia, do *campus* de Paranaíba não houve professores entrevistados. Após os devidos contatos em diversas oportunidades, tanto via correio eletrônico quanto via telefone, não houve resposta positiva dos professores do campus em relação à possibilidade de agendamento de entrevistas. Foi solicitado, adicionalmente, colaboração do coordenador do Curso de Ciências Contábeis bem como da Direção do campus no sentido de reforçar o contato com os docentes. Alguns dos professores contatados não responderam às solicitações realizadas. Outros responderam, mas não foi possível ajustar horário disponível em suas agendas para atendimento quanto à entrevista solicitada. Desse modo, não foram contempladas

contribuições de professores do referido *campus* na investigação. O que, por sua vez, não a compromete em termos de dados nem de análises, tendo em vista que o foco, como dito anteriormente, não recai sobre a instituição universitária da qual fazem parte.

Quadro 10: conteúdo do questionário enviado aos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis dos *campi* da Unespar.

| SEÇÕES | CONTEÚDO |
|----------------|---|
| Seção 1 | <p>Termo de consentimento em participar da pesquisa. Dados de identificação e de contato do coordenador.</p> <p>Questões estruturadas:</p> <p>1. Os professores de contabilidade do campus que estão relacionados a seguir possuem Graduação em Ciências Contábeis? Nome do professor Sim Não Não se aplica</p> <p>2. Qual a maior titulação dos professores de contabilidade do campus que estão relacionados a seguir? Nome do professor Graduação Especializ. Mestrado Doutorado Pós-Dout.</p> <p>3. Indique se os professores de contabilidade do campus que estão abaixo relacionados exercem a profissão contábil (NÃO DOCENTE) de forma regular. (Considere por exercício da profissão contábil de forma regular o emprego em empresas ou outros órgãos públicos, escritório de contabilidade/assessoria/consultoria, empresário, etc.) Nome do professor Exerce Não exerce Não se aplica</p> |
| Seção 2 | <p>4. Indique o regime de trabalho no qual os professores de contabilidade do campus que estão abaixo relacionados se encontram atualmente. Nome do professor T10 T20 T40 TIDE Não de aplica</p> <p>5. Qual o tipo de relação contratual/trabalhista que os professores abaixo relacionados mantêm com a Universidade? Nome do professor Quadro temporário Quadro Permanente Não se aplica</p> <p>Questão Aberta:</p> <p>6. Caso exista mais professores bacharéis em Ciências Contábeis atuando no curso e que não foram relacionados anteriormente, indique NOME, TITULAÇÃO, SE EXERCE PROFISSÃO CONTÁBIL, REGIME DE TRABALHO E RELAÇÃO CONTRATUAL.</p> |

Fonte: dados da pesquisa.

3.3 Sobre os dados da investigação

Basicamente os dados que interessaram para a pesquisa foram percepções, crenças, interações, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos professores de contabilidade da Unespar nas entrevistas realizadas e aqueles sobre o contexto institucional da

universidade. Para coletar os dados foram utilizadas duas técnicas com finalidades distintas: entrevista semiestruturada e pesquisa documental. Para Flick (2009b, p. 234) “Os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos. [...] devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação”. Nesse sentido é que se deu a opção pela utilização da pesquisa documental para esta investigação.

Os dados que compuseram o *corpus* da pesquisa foram, desse modo, tanto os produzidos pela pesquisa (primários: entrevistas e suas transcrições textuais) quanto os secundários, isto é, os já existentes e provenientes de outras fontes que não os entrevistados (MORAES, 2003). Os dados secundários tiveram origem basicamente no Estatuto, no Regimento Interno e no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unespar. Foram dados textuais referentes às memórias nos registros oficiais da universidade e que subsidiaram a construção da abordagem sobre o contexto institucional no capítulo das análises.

O conjunto de dados primários foi obtido com a realização das entrevistas semiestruturadas cujo uso na investigação justificou-se, primeiramente, em concordância com o que afirma Flick (2009b) quando diz que ela carrega em si expectativa de que seja mais provável que os investigados expressem melhor seus pontos de vista, opiniões e percepções em entrevistas cujo planejamento seja aberto do que em questionários ou nas que sejam padronizadas. Outro argumento que justificou a escolha tem relação com a teoria subjetiva que, de acordo com Flick (2009b, p. 149), foi desenvolvido pelos psicólogos Brigitte Schelle e Norbert Groeben “[...] como um modelo especial à análise do conhecimento cotidiano” sendo utilizado em investigações ligadas a áreas de trabalho profissional – que é o caso da presente investigação. Esse modelo concebe que as pessoas possuem um contingente complexo de conhecimentos na forma de suposições explícitas e imediatas que, por sua vez, normalmente são expressadas espontaneamente nas respostas que dão a perguntas abertas (FLICK, 2009b).

As teorias subjetivas têm sua origem no campo da psicologia e estão representadas por uma série de linhas conceituais que buscam captar a dimensão do psicológico sob várias perspectivas e dimensões de análise do funcionamento cognitivo: esquemas e representações mentais, esquemas e representações cognitivas, construtos pessoais, modelos da dissonância cognitiva, dentre outros. De modo geral, conforme Flick (2009b), as teorias subjetivas referem-se ao fato de que pessoas desenvolvem conhecimentos e modelos explicativos sobre determinadas circunstâncias, ocorrências e conjunturas que tem influência sobre seus comportamentos.

O instrumento de coleta de dados das entrevistas consistiu num roteiro (conforme modelo apresentado no Apêndice 1) que foi estruturado em cinco seções. A quadro 11 resume as seções do roteiro das entrevistas e o conteúdo abrangido.

Quadro 11: seções e conteúdo do roteiro da entrevista semiestruturada.

| SEÇÕES | CONTEÚDO |
|---------|--|
| Seção 1 | Dados de identificação dos entrevistados. |
| Seção 2 | Dados sobre formação acadêmica dos entrevistados. |
| Seção 3 | Dados sobre experiências profissionais docentes e não docentes dos entrevistados. |
| Seção 4 | Dados sobre a trajetória profissional docente e não docente dos entrevistados. |
| Seção 5 | Dados sobre o ambiente institucional docente e suas influências sobre o exercício da docência dos entrevistados. |

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo não se tratando de estudo observacional em que o cuidado com a seleção de lugares, eventos e contextos tem importância destaca no processo metodológico, considerou-se conveniente que as entrevistas ocorressem nos *campi* da universidade, espaços em que os professores desenvolvem sua ação docente. Em termos de registros dos dados, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas para a forma textual, processo que envolveu mudança de meio e algum grau de transformação e interpretação dos dados (GIBBS, 2009). O nível de transcrição realizado foi completo e detalhado, ou seja, buscou-se transcrever a totalidade do conteúdo da entrevista, tentando captar e preservar nas construções gramaticais os detalhes das expressões dos entrevistados.

3.4 Sobre o conteúdo investigado

O quadro 11 descreve a estrutura do instrumento de coleta dos dados e dá, dessa forma, indicativo do conteúdo dos dados que foram cobertos com as entrevistas. Faz-se relevante explicar com nível maior de detalhamento nesta seção um pouco mais sobre os conteúdos investigados, iniciando pelas seções 2 e 3, que estão diretamente relacionados ao objetivo específico de identificar a trajetória de desenvolvimento profissional (docente e não docente) e os processos formativos da docência dos professores de contabilidade da Unespar. Tais dados permitiram que fossem conhecidos, primeiramente, aspectos relevantes para a análise da formação para a docência dos investigados: suas trajetórias de formação acadêmica. Ainda que

o roteiro elaborado para essas seções não contemplaram questões que se aprofundaram ou mesmo detalharam sobre a produção acadêmica em termos de ensino, pesquisa e extensão dos investigados, o que corresponderia a um perfil mais completo, foi possível compreender como se deu um dos aspectos de sua formação para a docência: a que se deu na pós-graduação.

Como já comentado na revisão de literatura, a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu* é o *locus* previsto na LDB para que ocorra a formação do professor do ensino superior. Mesmo que pesquisas a esse respeito apontem para o fato de que nesse *locus* não esteja se realizando a contento tal tarefa, cursar mestrados e doutorados constitui aspecto relevante na análise sobre a formação para o exercício da docência na medida que contribui com o aprofundamento de conhecimentos especializados pelos professores. Isso tanto em termos de objetos de estudo quanto em relação à aprendizagem/aperfeiçoamento de habilidade para realização de atividades de pesquisa.

Também relacionado ao segundo objetivo específico da investigação, os dados da seção 3 possibilitaram revelar características das experiências profissionais docentes e não docentes dos investigados, compondo um quadro em que foi possível observar como estão constituídas e de que forma estão entrelaçadas (a docente e a não docente). Nesta seção os dados cobriram os tempos/períodos e as atividades das experiências profissionais no ensino superior, em outros níveis de ensino e as não relacionadas ao ensino. Também permitiram compreender como os investigados percebem a relação entre elas – as docentes e as não docentes – no exercício profissional da docência no contexto institucional do qual fazem parte.

Compreender isso tudo foi parte relevante para a construção das análises em função de que pôde revelar conhecimento que ajudou a explicar relações e interconexões existentes entre o exercício da contabilidade e o exercício da docência em contabilidade. Apesar de estreitamente relacionados, são dois exercícios profissionais distintos e que requerem práticas profissionais também distintas. Todavia, não é incomum que se exija do professor que seja profundo conhecedor de conteúdos de sua especialização e de práticas profissionais próprias do exercício da contabilidade como requisitos para o exercício da docência. E pouco ou quase nada ao longo de sua carreira docente – início, meio e fim – seja exigido ou verificado em termos de conhecimentos específicos e próprios do campo da docência. Em contabilidade – assim como em tantos outros campos de formação para o mundo do trabalho não docente – existe uma relação ainda pouco explorada nas investigações a respeito de como o professor compreende e lida com essa situação nos contextos e ambientes de sua ação docente.

A seção 4, por sua vez, buscou levantar dados que possibilitaram o aprofundamento do conhecimento sobre as trajetórias profissionais docentes e não docentes dos investigados.

Enquanto a seção 3 cobriu elementos que as caracterizem, a seção 4 explorou mais a fundo como as experiências se desenrolaram ao longo da trajetória profissional deles. E esse aprofundamento permitiu compreender mais claramente a imbricação das atividades profissionais docentes e não docentes em suas trajetórias e promoveu a compreensão de como os investigados entendem o que é ser professor e ensinar no ensino superior. Essa compreensão foi tomada como importante no contexto da investigação pois, tendo relação direta com o problema e objetivo propostos, contribuiu com conhecimentos sobre o pensamento de um conjunto de professores com particularidades distintas em relação a outros conjuntos, isto é, aqueles cuja formação tem por foco o exercício de profissão não docente e que exercem a docência no ensino superior.

E a seção 5, por fim, levantou dados que buscaram estabelecer o entrelaçamento entre como os investigados compreendem o ensino e a profissão docente no ensino superior, sem desconsiderar na análise o contexto em que se situam em termos de exercício profissional docente. Os dados levantados nesta seção do roteiro foram de particular importância posto que constituíram-se nos articuladores das análises para dar conta do problema e objetivos propostos.

3.5 Análise dos dados

Nas pesquisas qualitativas a análise de dados tem contornos práticos que são diferentes de outros tipos de pesquisas. Gibbs (2009, p. 18), a esse respeito, afirma que:

A pesquisa qualitativa se diferencia [...] porque não há separação entre conjunto de dados e análise de dados. A análise pode e deve começar em campo. À medida que coleta seus dados, por meio de entrevistas, notas de campo, aquisição de documentos e assim por diante, é possível iniciar sua análise.

Assim, na medida em que os dados foram coletados, procedeu-se análises sobre seus conteúdos mantendo perspectiva teórica e crítica sobre o que estava sendo obtido de modo a desenvolver estruturas nos/a partir dos dados, tais como tipologias e padrões. Atento também para a possibilidade de surgimento de elementos que suscitassem novos encaminhamentos investigativos tais como a modificação ou ampliação de questões e perguntas para a pesquisa.

Seguindo orientação procedimental proposta por Moraes (2003) e Moraes & Galiuzzi (2007), as análises seguiram a abordagem teórico-metodológico da Análise Textual Discursiva. Ela transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso e se apoia em um ciclo procedimental de três etapas:

- A desmontagem dos textos, que consiste, após sua atenta leitura e significação, em fragmentá-los em unidades de análise buscando perceber os sentidos neles presentes em função dos propósitos estabelecidos para a investigação.
- O estabelecimento de relações, que envolve o processo de categorização das unidades de análise previamente identificadas. A categorização, segundo explica Moraes (2003), é o processo de agrupamento das unidades de análise em conjuntos de elementos de significação próximos. A categorização a ser realizada considerará duas possibilidades. A primeira delas é a categorização a priori, ou seja, buscarei construir conjuntos de elementos em função de categorias previamente estabelecidas em conformidade com o escopo da investigação. A segunda é a categorização emergente, que consiste em ficar atento a categorias que poderão surgir no processo de análise das unidades e que não foram previamente pensadas ou estabelecidas.
- A captação do novo emergente, que consiste na expressão das compreensões atingidas num texto constituído de descrições, interpretações, sentidos e significados que promovam a compreensão e teorização do fenômeno investigado.

Em termos procedimentais, na Análise Textual Discursiva das entrevistas buscou-se a codificação dos dados de forma aberta, isto é, tendo por base tanto seus conteúdos quanto os elementos da do referencial teórico. As codificações aberta e conceitual não são excludentes entre si e é comum que pesquisadores transitem entre as duas formas durante a análise (GIBBS, 2009). A ideia foi buscar nos próprios dados das entrevistas estrutura de códigos de tal modo que se pôde estabelecer dimensões comparativas que permitiram encontrar pontos em comum entre as várias entrevistas. Além de olhar para os dados considerando os temas que emergiram dos objetivos da própria investigação, que são:

- Ser professor na universidade;
- Ensinar na universidade;
- Relação entre experiências profissionais docentes e não docentes;
- Influências recíprocas das experiências profissionais docentes e não docentes;

Todavia, no processo de análise dos dados não houve rigidez na procura de elementos que representem exclusivamente os temas emergentes da investigação. Como trata-se de

investigação qualitativa cujo percurso metodológico é mais flexível (GIBBS, 2009) e ajustável em função de seu próprio desenvolvimento ao longo do tempo, foi fundamental manter postura e olhar sobre os dados de forma menos restritiva. Em outras palavras, significou permanecer aberto e atento quanto ao olhar sobre e para os dados de modo encontrar neles próprios códigos temáticos emergentes e relevantes em termos de possibilidade de comparação e generalização interna.

Partindo dessa perspectiva de análise, foi possível formar agrupamentos segundo as codificações temáticas e buscar combinações específicas de características comuns que permitiram generalizações internas. A codificação permitiu, portanto, estruturar os dados em termos de ideias temáticas de modo a possibilitar o exame de forma ordenada e organizada.

Mas o que foi codificado? Tomando por base proposta de Gibbs (2009), a codificação buscou:

Quadro12: exemplos do que poderá ser codificado no contexto dos dados da investigação

| O QUE FOI CODIFICADO | DESCRIÇÃO |
|-------------------------|---|
| Atividades | O que os professores investigados realizam em relação ao ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas na universidade. O que realizam em relação a outras atividades não docentes. |
| Estados | Condições gerais vivenciadas pelos professores investigados (satisfação, insatisfação, realização profissional, decepção, estímulo, desestímulo, <i>status</i> , segurança, insegurança, motivação, desmotivação, dentre outros) sobre ser professor e ensinar na universidade. |
| Sentidos | Interpretações, significados, sentidos e conceitos que os professores investigados atribuem para o que orienta suas ações, isto é, que usam para entender e agir em seu mundo profissional docente e não docente. Que conceitos lançam mão para entender seu mundo profissional docente e não docente? Que sentidos/significados atribuem para suas atividades profissionais docentes e não docentes? |
| Participação/Interações | Envolvimento dos professores investigados com o novo contexto institucional – universidade – e a adaptação a ele. Níveis de participação e envolvimento com questões de organização e gestão da vida universitária. |
| Contexto | O contexto atual e anterior presente na estrutura discursiva dos professores investigados: as faculdades isoladas, a universidade recém formada, suas atividades, processos, regulamentações. |
| Condições ou limitações | Elementos precursores ou causadores de eventos ou ações. Elementos que limitaram comportamentos ou ações. |

Fonte: síntese realizada a partir de Gibbs (2009)

Faz-se oportuno mencionar que o contexto institucional recém-modificado no qual se encontram os investigados é elemento importante para o processo de análise dos dados. As

trajetórias institucionais dos professores, primeiro nas faculdades e depois na universidade – ainda que nem todos os investigados tenham vivenciado ambos contextos – foi tomado em consideração nas análises dos dados, que ficariam menos ricas se essa característica contextual fosse minimizada ou mesmo negligenciada. As trajetórias docentes dos investigados cujas experiências foram construídas tanto nas faculdades como na universidade carregam em si potencialidades informativas ricas para apreender mais sobre o fenômeno estudado. Mesmo porque aspectos históricos e culturais estão muito presentes na universidade que, como já mencionado, formou-se a partir da junção jurídico-administrativa das faculdades.

Ainda do ponto de vista procedimental, à medida em que as entrevistas eram realizadas, suas transcrições também eram providenciadas, tendo também início o processo de análise de seus conteúdos. Para garantir privacidade aos entrevistados e de modo a respeitar aspectos éticos, foi adotado critério de anonimização, em que o máximo de informações que pudessem identifica-los foi descaracterizada. Desse modo, seus nomes foram ocultados e suas respectivas identificações no processo de análise foram codificadas como P1 para Professor 1, P2 para Professor 2 e assim respectivamente, até o Professor 12.

O tratamento dos dados das entrevistas, à medida em que eram realizadas e transcritas, teve apoio no software webQDA (www.webqda.com) de suporte à análise de dados qualitativos e que opera em ambiente web. Os textos decorrentes das transcrições foram transferidos para o software, que dispõe de recursos e ferramentas auxiliares ao processo de organização e análise dos dados. Nele foram organizadas as codificações em relatórios que serviram de base para a construção das análises.

3.6 Sobre questões éticas

A pesquisa envolvendo seres humanos, em qualquer nível ou dimensão, apresenta possibilidade de riscos aos sujeitos envolvidos. Os riscos nas pesquisas estão associados à possibilidade de que danos ou desconfortos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, imediatos ou posteriores, atinjam os investigados em algum nível ou medida. Em muitos estudos do campo médico ou farmacêutico, por exemplo, os riscos são mais claramente identificáveis e mensuráveis em função do tipo de pesquisa realizado e dos procedimentos utilizados. Em outros, como no caso do presente estudo, os riscos são menos previsíveis e mensuráveis e, portanto, tomados como sendo mínimos em termos de possibilidade de afetar os investigados com danos ou desconfortos.

Diversos autores do campo da Metodologia Científica descrevem aspectos mais ou menos consensuais sobre os cuidados e procedimentos que se deve observar quanto aos aspectos éticos em pesquisas necessários de serem considerados no planejamento e execução das investigações (GIBBS, 2009; FLICK, 2009a; FLICK, 2009b; SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2013; CRESWELL, 2014; STAKE, 2011). No planejamento do presente estudo foi tomado por princípio ético norteador o respeito e a consideração pelo bem-estar dos participantes e observados diversos aspectos éticos relatados na literatura aplicáveis ao contexto da investigação, e que estão expressos e alicerçados nas seguintes orientações e ações:

- Um protocolo de pesquisa foi submetido à apreciação e julgamento de comitê de ética em pesquisa com seres humanos. A submissão foi realizada via Plataforma Brasil (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>) em conformidade com orientações emitidas pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos (<http://www.propq.ufscar.br/comissoes-de-etica/comite-de-etica-em-pesquisa-em-seres>);
- Documento denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – foi construído e submetido à apreciação e julgamento do comitê de ética, em conformidade com a Portaria 463/2010 do Gabinete do Reitor, que dispõe sobre o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR, e Resolução 466/2012 do CNS – Conselho Nacional de Saúde, onde encontram-se as orientações éticas delineadoras das condutas a serem adotadas em pesquisas com seres humanos. É na Resolução do CNS onde também estão explicitados e descritos os conteúdos que foram incorporados no TCLE de forma a efetivamente esclarecerem as questões a serem investigadas para os participantes, tais como: objetivos e procedimentos da pesquisa, como foram selecionados, forma de participação, possibilidade de desistência, riscos e desconfortos, minimização dos riscos, forma de assistência e acompanhamento da pesquisa, privacidade e sigilo, benefícios que podem esperar e ônus com a participação na pesquisa e forma de indenização por eventuais danos ou desconfortos;
- Documento denominado Termo de Autorização Institucional também foi construído e submetido à apreciação e julgamento do comitê de ética. O referido termo teve por finalidade dar conhecimento e solicitar autorização da Unespar para que a investigação fosse realizada e, sinteticamente, apresentou as mesmas informações e compromissos do TCLE

- O comitê de ética, após as análises de sua competência, emitiu parecer consubstanciado nº. 869.205 em que aprova os aspectos éticos previstos para a investigação.
- No decorrer do processo de entrevistas com os professores, a todos foi informado sobre o TCLE e seu conteúdo, dando ênfase nos aspectos relacionados aos riscos da participação na pesquisa. Uma via dos TCLEs ficaram de posse dos entrevistados e cópia assinada ficou de posse do investigador, sendo arquivados junto com os documentos das transcrições das entrevistas e demais documentos referentes à investigação. Isso de modo que possam ser acessados e solicitados dentro dos limites legais e éticos, quando necessários à comprovação que eventualmente possa ser solicitada. Após decorrido todo o processo de conclusão da pesquisa, será dado fim aos documentos de modo a não haver possibilidade de riscos futuros aos investigados, ainda que tais riscos não sejam previsíveis.

CAPÍTULO IV

DIALOGANDO COM OS PROFESSORES SOBRE SER PROFESSOR NA UNIVERSIDADE

Um carpinteiro e um geômetra investigam o ângulo reto de diferentes modos; o primeiro o faz na medida em que o ângulo reto é útil para o seu ofício; ao passo que o segundo busca saber no que consiste ou que tipo de coisa ele é; ele (o geômetra) é um espectador da verdade.

Aristóteles

Este capítulo trata da apresentação dos dados da pesquisa e suas respectivas análises. De início é apresentada síntese do contexto de criação e caminhada da Unespar, tendo como recorte delimitador o ano de 2012, quando esforços mais diretos e substantivos foram empreendidos objetivamente no sentido de dar “cara” de universidade ao que era, até então, a reunião mais ou menos organizada de vontades, anseios e articulações no plano político para sua consolidação. Não será realizado resgate histórico mais detalhado sobre todos os movimentos e articulações que resultaram na lei estadual nº 13.283 de 25 de outubro de 2001, primeiro ato legal em que surge a Unespar. Isso porque tomaria espaço considerável e fugiria aos propósitos da pesquisa. Assim, tem-se como ponto de partida os esforços e desdobramentos mais recentes relacionados à estruturação e consolidação da universidade de modo a proporcionar compreensão do contexto em que estão inseridos os professores investigados.

Na sequência do capítulo são apresentadas discussões decorrentes dos dados relativos à interlocução com os sujeitos investigados. E identificar a trajetória de desenvolvimento profissional docente e não docente bem como os processos formativos da docência dos professores de contabilidade constituiu-se como tarefa importante para proporcionar as bases necessárias ao entendimento de como compreendem o que é ensinar e ser professor universitário.

Hargreaves (2005) diz que professores reagem de diferentes formas de acordo com suas idades e com os estágios de carreira em que se encontram. Para o autor, o passar dos anos não corresponde tão somente a um processo linear de envelhecimento e acumulação de sabedoria, mas, sim, a um processo em que as pessoas se movem pela vida em etapas, carregando consigo orientações distintas e distintivas sobre o mundo e o lugar ao qual se sentem pertencentes. “[...] na prática, carreiras e vidas dos professores variam entre os diferentes tipos de professores e

em diferentes culturas e épocas [...]” (HARGREAVES, 2005, p. 967). Ao longo de suas carreiras os professores carregam consigo significados que os definem e são derivados a partir de suas gerações específicas o que, por sua vez, impulsiona seu senso de propósito. Nesse sentido os professores são definidos tanto por sua idade cronológica e pelo estágio de carreira em que se encontram quanto por sua geração (HERGREAVES, 2005).

De tal modo são os vários aspectos das trajetórias de vida pessoal e profissional, necessariamente imbricadas, que compõem os fundamentos que ajudam compreender o desenvolvimento da carreira profissional de professores. Os significados que atribuem ao mundo profissional do qual fazem parte são construídos a partir dos processos formativos com os quais se confrontaram dentro do contexto sociocultural de suas gerações específicas. Em se tratando de professores de áreas profissionais não docentes, como são os de contabilidade, esse contexto sociocultural inclui forte influência e interferência do ambiente de exercício profissional não docente do qual também – quase sempre – fazem ou fizeram parte. De tal modo o exercício da docência dos professores de contabilidade está impregnado, como talvez não poderia deixar de ser, pelas influências da dinâmica dos distintos ambientes profissionais em que desenvolvem suas atividades, ou seja, o docente e o não docente.

Para tratar da trajetória de desenvolvimento profissional docente e não docente bem como os processos formativos da docência dos professores de contabilidade foi tomado como base para análise o modelo teórico sobre os ciclos de vida dos professores de Huberman (1992). São vários os estudos que tratam sobre o ciclo de vida dos professores, mas o do referido autor parece ser o mais difundido entre eles (MARCELO GARCIA, 1999). O autor descreve o ciclo de vida profissional dos professores como um processo constituído por etapas ou fases que possuem características comuns pelas quais um grande número deles passa ao longo da carreira. É um modelo teórico que ajuda a compreender melhor como os profissionais se movem ao longo da carreira sem tomar o processo como linear, preciso e/ou inequívoco para todos os profissionais da docência. Ao contrário, considera que as sequências-tipo descritas não se colocam como capazes de fornecer explicação e/ou enquadramento para todos os casos.

Huberman (1992), em seu estudo, dividiu as fases da vida profissional dos professores de acordo com anos de carreira docente que possuem. O quadro 12 sintetiza e descreve a divisão estabelecida pelo autor.

Quadro 12: ciclo vital dos professores segundo Huberman (1992).

| | | |
|---------------|------------------------------|---|
| Fase 1 | Entre 1 e 3 anos de carreira | Fase de entrada na carreira. Pode ser fácil para uns e difícil para outros. Fase de hesitação. Sobrevivência, descoberta, entusiasmo, experimentação, sentimento de orgulho de pertencer a uma classe |
|---------------|------------------------------|---|

| | | |
|---------------|--------------------------------|---|
| | | profissional. Carga excessiva de trabalho, ansiedade, isolamento, dificuldades com estudantes. |
| Fase 2 | Entre 4 e 6 anos de carreira | Fase de estabilização. Comprometimento com a profissão. Facilidade em lidar com as turmas, maior domínio de técnicas de ensino, maior competência na seleção e aplicação de métodos e materiais às situações de ensino e aprendizagem. Sentem-se mais independentes e integrados com os colegas. Preocupação com promoções. |
| Fase 3 | Entre 7 e 25 anos de carreira | Fase de experimentação e/ou diversificação. Alguns buscam melhorar suas capacidades docentes. Outros buscam promoção profissional em cargos administrativos. Outros reduzem suas atividades docentes e canalizam energias para atividades paralelas ou, ainda, saem da docência (reenquadramento). |
| Fase 4 | Entre 25 e 35 anos de carreira | Fase de serenidade e/ou distanciamento afetivo. Representa a busca por situação profissional estável, despreocupação com promoções e preocupação em desfrutar do ensino. Mas podem ocorrer mudanças traumáticas: insegurança profissional nas relações com colegas e alunos (gerações cada vez mais jovens), distanciamento afetivo, conservadorismo na forma de conversão em guardiões das tradições da escola, amargura e queixas sistemáticas de tudo que envolve o exercício profissional (colegas, alunos, escola, etc). |
| Fase 5 | Entre 35 e 40 anos de carreira | Fase de ruptura e desinvestimento. Seletividade mais rigorosa na escolha das atividades docentes que desenvolvem. Menos generosidade com experiências passadas. Desencanto, cansaço e/ou frustração. |

Fonte: Huberman (1992)

Antes de dar prosseguimento às análises, porém, é preciso mencionar que ao longo desta seção algumas generalizações serão realizadas. Em estudos qualitativos elas possuem contornos diferentes em comparação aos estudos quantitativos. Desse modo, aqui, as generalizações têm foco nas comparações entre os professores do grupo investigado que pertencem a um contexto de docência específico, ou seja, o de uma universidade pública estadual. Mas resguardados os devidos cuidados teóricos e metodológicos, podem ser comparadas e estendidas a outros contextos.

4.1 Sobre o contexto de exercício docente dos investigados: a UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

O sistema de ensino superior do Estado do Paraná, que compreende as instituições públicas estaduais de ensino superior, está subordinado administrativamente à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, criada em 1987 e com a finalidade de implementar políticas estaduais relacionadas à Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. De acordo com dados da própria SETI (2014), sua estrutura compõe-se dos seguintes órgãos:

Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF); Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR); Instituto Tecnológico SIMEPAR; e 7 instituições estaduais de ensino superior (IEES) distribuídas por todas as regiões do Estado. Atualmente, cerca de 122 mil estudantes estão regularmente matriculados nas IEES. São 333 cursos de graduação, 209 cursos de especialização, 128 mestrados e 54 doutorados. Nesse sistema, atuam oito mil docentes (90% com Mestrado e Doutorado) e 8.600 agentes universitários.

O sistema de ensino superior paranaense está composto, portanto, por sete universidades estaduais distribuídas geograficamente em todas as regiões do Estado: UEM – Universidade Estadual de Maringá (região noroeste), UEL – Universidade Estadual de Londrina (região norte), UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná (região norte), UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (região centro-sul), UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste (região centro-oeste), UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (região oeste) e UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná (multirregional – regiões sul, noroeste e centro-ocidental). O quadro 13 evidencia alguns dados comparativos entre as universidades estaduais do Paraná.

Quadro 13: dados das universidades que compõem o sistema de ensino superior paranaense.

| UNIVERSIDADES | CURSOS PRESENCIAIS | VAGAS PRESENCIAIS | GRADUADOS EM 2012 | QDE DE PROFESSORES |
|---------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| UNIOESTE | 67 | 2.129 | 1.350 | 1.229 |
| UNICENTRO | 67 | 2.076 | 1.151 | 1.090 |
| UEL | 60 | 3.100 | 2.816 | 1.676 |
| UEM | 60 | 3.019 | 1.986 | 1.574 |
| UEPG | 42 | 1.934 | 1.269 | 859 |
| UENP | 22 | 1.370 | 1.155 | 431 |
| UNESPAR | 67 | 1.765 | 1.608 | 825 |
| TOTAL | 385 | 15.393 | 11.335 | 7.684 |

Fonte: Dados do Censo Acadêmico das IES estaduais paranaenses da SETI (2012). Disponível em < <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>>.

Dentre elas, a Unespar é mais jovem. Foi constituída pela conformação jurídico-administrativa de sete faculdades isoladas que existiam no sistema estadual de ensino superior: FECILCAM, FAFIPA, FECEA, FAFIPAR, FAFIUUV, FAP e EMBAP. Em termos numéricos, de acordo com Censo Acadêmico de 2012 das instituições de ensino superior estaduais do Paraná (o primeiro a compilar os dados referente à universidade), a Unespar possui 67 cursos de graduação presenciais com 1.765 vagas, 11.385 matrículas realizadas e 1.608 alunos graduados.

A Unespar se constituiu numericamente de forma bastante representativa. Dentre as sete universidades, está entre as três que mais cursos oferecem e, apesar de ser a segunda que tem menos oferta de vagas, é a terceira que mais formou alunos no ano de 2012. Característica importante de ser mencionada é o foco de seus cursos que, mesmo tendo diversificação em termos de áreas do conhecimento, centra-se em cursos de licenciaturas. Tal característica emerge do contexto de sua constituição, ou seja, a partir das características particulares de cada faculdade isolada que a constituiu.

Em se tratando de cursos de pós-graduação *stricto sensu* a Unespar está dando os primeiros passos ainda, o que se justifica pelo histórico das faculdades isoladas que a formaram, focadas primordialmente no ensino de graduação e pós-graduação *lato sensu*. No contexto de organização e credenciamento da universidade, entretanto, dois programas foram criados. Em 2012 foi criado no campus de Paranavaí o Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar, em nível de mestrado e em 2013 o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento.

Administrativamente a Unespar possui características específicas que a diferenciam da maioria das demais (exceção se faz à UNIOESTE): é multicampi e multirregional. Apesar de não ser a única multicampi do Estado, é a única multirregional e com gestão descentralizada, ao menos até o momento. A sede da reitoria, conforme estabelece seu estatuto, situa-se na cidade de Paranavaí, onde encontra-se um de seus *campi*. A reitoria está situada e despachando administrativamente na cidade de Paranavaí. Possui escritório de representação localizado na cidade de Curitiba e instalado nas dependências da SETI onde diversas atividades administrativas também são realizadas dado a facilidade e proximidade com órgãos da administração do governo do Estado. As pró-reitorias e diretorias de área, no entanto, estão funcionando e despachando administrativamente a partir dos *campi* em que estão lotados os pró-reitores e diretores nomeados. Reuniões de trabalho e visitas do reitor e pró-reitores são realizadas, sempre que necessário nos diversos *campi*.

Sua constituição do ponto de vista legal se deu pela lei nº 13.283 de 25 de outubro de 2001 que, posteriormente foi alterada pelas leis 13.385 de 21 de dezembro de 2001, 15.300 de 28 de setembro de 2006 e 17.590 de 12 de junho de 2013. Todavia, é somente a partir de 2013 que efetivamente tem início sua caminhada enquanto instituição universitária, quando é credenciada pelo CEE – Conselho Estadual de Educação e acelera-se o processo de sua estruturação e regulamentação sob uma concepção de universidade.

No ano de 2012 ocorrem os primeiros passos no sentido da efetiva constituição da Unespar. Ao longo de quase todo o ano o Secretário Estadual da pasta de Ciência, Tecnologia

e Ensino Superior do Paraná foi quem respondeu *pró-tempore* pela reitoria da universidade. Nesse período ocorreram os primeiros encaminhamentos em termos de organização universitária, realizados por grupos de trabalho constituídos com a finalidade de construir e encaminhar para discussão e aprovação a documentação de criação e organização da universidade – Estatuto e Regimento Interno. E também de dar encaminhamentos para o processo de credenciamento junto ao CEE. São nomeados pelo Governador do Estado os integrantes do primeiro Conselho Universitário, também *pró-tempore* e com a função específica de discutir e aprovar os documentos e procedimentos para o credenciamento. Também em 2012 ocorre a primeira eleição para reitoria, homologada pelo Conselho Universitário em 04/12/2012 e nomeada pelo Governador do Estado no mesmo mês.

Em 2013 tem início a efetiva estruturação da universidade com a implementação gradativa de funções administrativas da estrutura burocrática estabelecida em seu Estatuto e Regimento Interno. Ocorrem as primeiras nomeações para pró-reitoras e diretorias e as primeiras ações e políticas da gestão universitária (pesquisa e extensão fundamentalmente). Em 04/12/2013 a universidade é credenciada junto ao CEE. 2014 é o ano em que as ações estruturantes e reguladoras da vida universitária se aceleram. Os conselhos superiores são eleitos e nomeados e as estruturas administrativas e acadêmicas começam a tomar forma, especialmente no nível dos *campi*.

Do relato sinteticamente apresentado é possível compreender que o contexto em que os investigados exercem a docência passa por processo significativo de mudança. Entretanto, essa alteração contextual em que faculdades isoladas se tornam uma universidade, sendo recente, não implica em alterações nas dinâmicas mais específicas do ensinar na universidade: aulas, orientações, avaliações, por exemplo. As alterações se restringem, ao menos até então, a aspectos administrativos e burocráticos de organização institucional e início de indução de políticas para o ensino, pesquisa e extensão previstas no PDI e PPI da universidade cujos efeitos possivelmente serão observados após um certo período de tempo.

A esse respeito, quando perguntados se mudanças no dia a dia em relação à dinâmica de sala de aula, planejamento de aula, avaliações, orientações, estágios, relações com alunos têm sido notadas por ocasião das então recentes alterações institucionais, os professores afirmam que não as perceberam. Para eles as mudanças contextuais ainda não causaram impactos objetivos e perceptíveis nas dinâmicas de ensino propriamente ditas. As respostas de alguns professores são representativas do que todos expressaram sobre a questão:

Quadro 14: respostas dos investigados sobre mudanças no ensinar a partir da constituição da universidade.

| | |
|----|--|
| P1 | Por enquanto de forma alguma, como professor não houve [...]. As modificações são mais no âmbito administrativo, de regulamentações, por enquanto. A universidade se encontra ainda em um período de regulamentação e essas regulamentações são mais administrativas. Por exemplo, agora a questão da extinção do cargo de chefia de departamento, a questão da criação e funcionamento dos centros de áreas [...], e no mais é a questão dos conselhos que mudam. Eu acho que até vai complicar porque nós temos conselhos com quinze pessoas, esses conselhos vão passar a ter trinta e cinco pessoas, não sei até que ponto o conselho tão grande assim vai funcionar efetivamente. Então, por enquanto são questões administrativas somente, ainda não interferiram na questão pedagógica, no dia a dia do fazer do professor ligado à sala de aula. |
| P2 | Não percebo mudanças significativas. Eu penso que provocarão, mais ainda não. Na minha prática ainda não, na minha prática o que tem afetado mais são as exigências do doutorado que eu tô cursando e as atribuições na gestão que eu tô exercendo, mais do que o fato de estarmos agora como uma universidade. |
| P3 | Por conta da UNESPAR não percebo, porque o que mudou em relação em sala de aula e pesquisa é que conclui o mestrado e agora posso trabalhar com a iniciação científica [...] que é algo que agrega [...]. Porém, quando a gente fala de universidade é óbvio que ela vai exigir muito mais de você, ela vai exigir produção científica, por exemplo, ela vai exigir outras posturas tuas, porém em sala de aula eu acho que ela ainda não impactou e não sei se ela vai impactar porque é relação professor-aluno, o que eu acho que tem impacto de fato é o conhecimento pedagógico que tem que buscar. |
| P6 | Nada ainda pra mim. Eu não percebo nada, eu percebo que o fato ser universidade parece nos trazer um ego maior, vamos dizer assim. O aluno acha que isso – ser universidade – é melhor, mas eu não percebi isso ainda na prática. No fundo, no fundo, tem burocracias que vão ser implementadas, mas no momento não estou vendo muita coisa. |

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, para os professores investigados, as mudanças vivenciadas no ambiente institucional decorrentes da constituição da universidade não causaram modificações nas suas práticas docentes relacionadas às atividades de ensino. O que pode ser explicado pelo fato de que a constituição da universidade é algo recente e as mudanças que têm ocorrido até então estão localizadas mais no plano administrativo-burocrático que, por sua vez, não tem alcançado as dinâmicas relativas às atividades de ensino dos professores.

4.2 Quem são os professores de contabilidade investigados?

Os docentes dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros são predominantemente homens. Informações do Censo da Educação Superior (INEP, 2012) apontam que, do total dos professores dos cursos no Brasil, 63,7% são homens e 36,3% são mulheres. O grupo de professores investigados no presente estudo é formado por 8 homens (66,7%) e 4 mulheres

(33,3%) e se assemelha ao de outros estudos já realizados sobre aspectos da docência em contabilidade (SLOMSKI, 2009; SILVA, 2006; LAFFIN, 2002). O microcosmo investigado, de tal modo, se alinha à realidade mostrada pelo Censo de 2012 e por alguns outros estudos, ainda que nos critérios metodológicos para seleção dos investigados não se buscou essa similaridade intencionalmente.

O quadro 15 apresenta informações sobre a distribuição do tempo de experiência docente no ensino superior dos investigados que, em termos médios, é de 15 anos. O menos experiente possui 4 anos de docência no ensino superior ao passo que o mais experiente tem 24 anos. Para 5 deles as experiências no ensino superior, e por conseguinte parte do aprendizado de ser professor, são exclusivamente constituídas na própria universidade/campus em que estão. É a única instituição de ensino superior na qual trabalharam – e trabalham. Para os demais (7) as experiências da docência que construíram ao longo de suas carreiras contemplam outras instituições de ensino superior – privadas exclusivamente – e anteriores ao ingresso na universidade/campus.

Quadro 15: tempo de formação e de experiências dos professores investigados. Em anos.

| ENTREVISTADO | P1* | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 |
|--|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| Idade | 40 | 39 | 37 | 27 | 59 | 48 | 55 | 52 | 48 | 34 | 41 | 46 |
| Tempo de campus | 19 | 7 | 3 | 4 | 24 | 23 | 10 | 15 | 12 | 2 | 7 | 21 |
| Formação em Ciências Contábeis | 19 | 17 | 15 | 5 | 32 | 24 | 29 | 27 | 26 | 12 | 18 | 24 |
| Experiência docente no Ensino Superior | 19 | 9 | 7 | 4 | 24 | 23 | 20 | 24 | 17 | 8 | 9 | 21 |
| Experiência docente não contábil | 25 | - | 16 | 9 | 30 | 29 | 30 | 14 | 10 | 10 | - | 28 |
| Experiência docente NÃO contábil | - | 20 | - | - | - | - | - | - | - | 5 | 15 | - |
| Tempo de campus | 19 | 7 | 3 | 4 | 24 | 23 | 10 | 15 | 12 | 2 | 7 | 21 |

*P1: corresponde ao código de anonimização do entrevistado nº 1. Aplica-se aos demais casos. Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as informações apresentadas no quadro 15 está o tempo que os investigados estão na universidade/campus. Doze anos é o tempo médio, sendo que o professor com menos tempo tem 2 anos e o que tem mais tempo tem 24 anos de universidade/campus. A distribuição apresentada no quadro 3 mostra um equilíbrio entre professores com menos e com mais tempo de “casa”. Cinco dentre os seis professores com até 10 anos de tempo de “casa” são os mais jovens, ou seja, com idade de até 40 anos e também são os que possuem menor tempo de experiência no ensino superior. De um ponto de vista mais generalizador, são professores que

possuem tempo médio de formação em Ciências Contábeis e de experiências no exercício profissional em contabilidade de 20 anos, têm tempo médio de 15 anos de experiência no ensino superior e estão no exercício da docência na universidade entre 2 e 24 anos.

4.3 Sobre as trajetórias acadêmicas dos professores de contabilidade investigados

Os dados da figura 4 conjugados com os dados dos regimes de trabalho, em que três dos investigados tem 40 horas semanais de atividades docentes e nove tem dedicação exclusiva, apresenta perspectiva em que dedicação ao ensino e elevação da titulação acadêmica se destacam em termos de trajetória profissional docente dos professores. A maioria está em nível intermediário em termos de titulação acadêmica (10 possuem mestrado) e dedica-se integralmente às atividades docentes (incluídas as de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária).

Essas características revelam, por um lado, preocupação com progressão na carreira, dado que cursos de mestrado e doutorado implicam em ascensão do ponto de vista salarial (há incremento financeiro na passagem de professor com especialização para mestre e de mestre para doutor). E também relativa preocupação com qualificação profissional docente. A relativização é posta, contudo, em função de que quando questionados sobre intenção e motivos para futura elevação da qualificação acadêmica, cinco professores declararam não ser essa uma preocupação que esteja em plano concreto para futuro próximo. Outros cinco investigados têm essa preocupação para o curto prazo, conforme dados das entrevistas (três deles, à época da investigação, realizavam pós-graduação *Stricto Sensu*). Porém, em seus discursos, nenhum dos investigados trata da questão da melhoria nas condições de trabalho e de novas perspectivas profissionais docentes decorrentes da elevação da qualificação acadêmica.

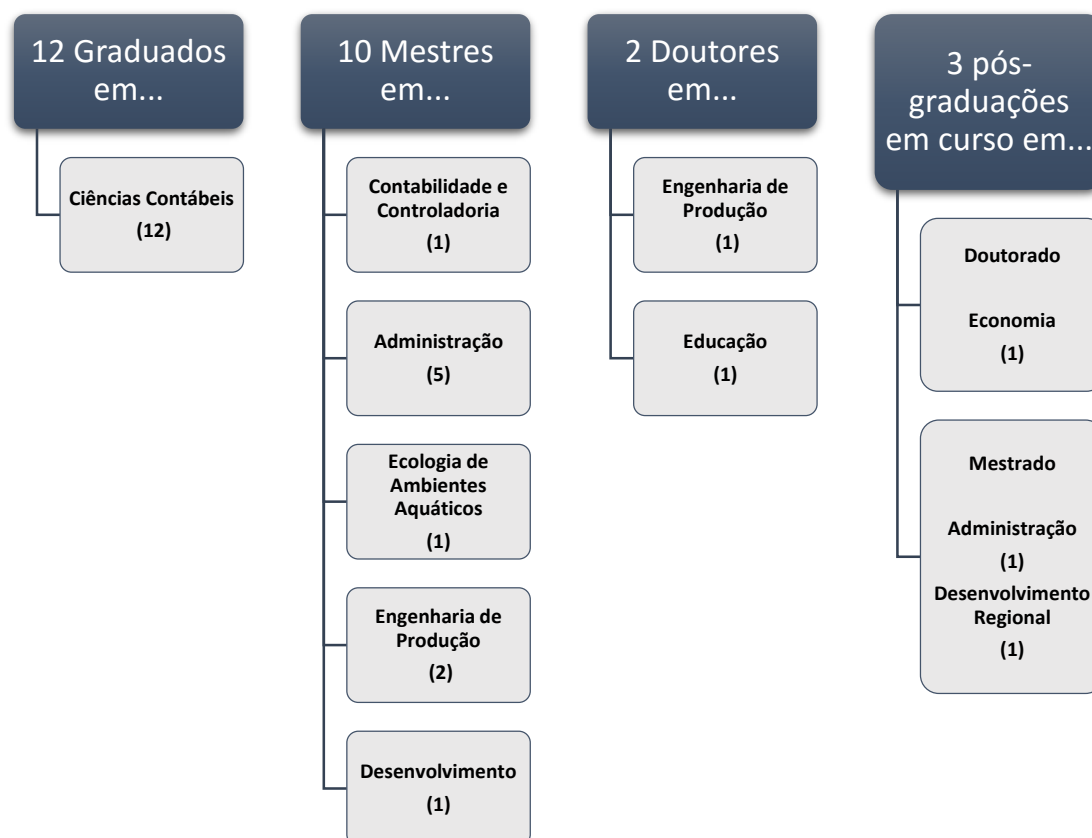
Os dados apresentados da figura 4 chamam a atenção tanto pela diversidade de áreas em que os professores investigados optaram por realizar suas pós-graduações *stricto sensu* como também pela área contábil estar praticamente ausente dentre elas. Somente um dos investigados realizou mestrado em contabilidade. E esse mesmo investigado, ao realizar doutorado, o fez em área diversa da contábil. Quando perguntados sobre os motivos para suas decisões pelos cursos nas áreas em que realizaram em detrimento da área contábil, as explicações tiveram o mesmo sentido do argumento que um deles expôs em sua resposta, ou seja, o de “[...] facilitar a vida” (P5). Sinteticamente, os argumentos podem assim ser apresentados:

Tabela 5: motivos para optarem pelos cursos de mestrado e doutorado que realizaram.

| | |
|--|---|
| Proximidade do local de residência/trabalho. | Facilidade de deslocamento. |
| Não precisar permanecer temporariamente no local de realização do curso. | Continuar permitindo o convívio diário com a família. |
| Convênio entre as universidades/campus. | Menor tempo de permanência no local de realização do curso. |

Fonte: dados da pesquisa.

De fato, o desenvolvimento da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil vem se dando de forma lenta e tímida ao longo dos anos, como apontam os dados já discutidos na revisão de literatura. No Estado do Paraná, a título de exemplo, o único curso de mestrado existente até o ano de 2013 era o da UFPR – Universidade Federal do Paraná, criado em 2004. E o único Doutorado existente até o ano de 2014 era também da UFPR, criado em 2013. E isso pode contribuir com a compreensão da perspectiva apresentada pelos investigados.

**Figura 4: formação acadêmica dos professores investigados.**

Fonte: dados da pesquisa.

Outro argumento que ajuda a compreender melhor a perspectiva tem relação com o contexto de exercício da docência dos investigados. Até 2012 os professores investigados

estavam em um contexto institucional de faculdades isoladas, cujo foco estava voltado primordialmente para o ensino de graduação e onde atividades de pesquisa e extensão universitárias transitavam periféricamente nos seus fazeres docentes. E nesse sentido, realizar mestrados e doutorados para os investigados pôde estar mais relacionado com ascensão salarial na carreira do que com o desenvolvimento e aprimoramento profissional da docência, em especial no campo da pesquisa.

Como decorrência, parece que a percepção que têm sobre contribuição da pós-graduação para seus processos formativos docentes está relacionada mais com aprendizagem e atualização de conteúdos curriculares específicos do que com contribuições aos seus aprimoramentos para o exercício da docência. Percepção essa que alinha-se a resultados de diversos estudos sobre a contribuição dos cursos de *stricto sensu* para a docência (NGANGA *et al.*, 2014; MIRANDA; OLIVEIRA & ZANETTE, 2008; LAPINI, 2012)

Sobre o aprendizado da docência, a contribuição que expressaram ter sido importante foi a que se deu pela observação de como professores com os quais tiveram contato procederam e se comportaram em aula. Desse modo compreendem que a pós-graduação contribuiu para suas formações docentes por terem aprendido e se aprofundado mais sobre conteúdos curriculares e por terem observado modelos de exercícios docentes no decorrer das aulas, ou seja, os modos de ser e de agir dos professores com quem tiveram aulas. Nesse sentido, os recortes do discurso de dois dos investigados representam e sintetizam essa perspectiva:

[...] enquanto acadêmico é... acadêmico do mestrado, acadêmico do doutorado, tendo as disciplinas técnicas. É novamente a percepção minha, sempre querendo aprender muito com cada professor, mas eu conseguia sempre separar o que ele tava me ensinando pra minha formação naquele momento, mas também, como eu brinco, o jeito dele em sala de aula, e tirando dali alguma coisa pra eu melhorar. (P7)

[...] um mestrado, um doutorado, você começa a ver o que tem de mais atual naquela área. Eu fiz o mestrado em engenharia de produção com ênfase em finanças, já voltado pra contabilidade. Eu fiz matérias desde estatística até informática, contabilidade, custos, na área de finanças e isso ajudou muito porque você começa a observar como aqueles professores tratam você; você vê, em matérias, por exemplo, lá de técnica, pesquisa operacional que tinha lá, como você preparar algo pra exposição de uma forma melhor. Você acaba realmente, notando, 'poxa, aquele professor fala realmente de uma maneira', 'essa matéria, ele coloca o exemplo daquela maneira, que eu poderia usar em sala de aula' e isso é natural né? Você, 'poxa o cara aí, eu podia usar esse argumento, eu podia usar essa forma de me expressar'. Então contribui com certeza, eu acho sempre que você sai daquela sua esfera de comodismo, pra ver algo novo, que seja um curso de final de semana, mas você vai estar exposto a uma nova metodologia, a uma nova situação, a um novo método, a

uma nova maneira de falar, a um novo gestual, eu acho que isso contribui, com certeza. (P12)

Apenas um dos investigados expressou compreensão em seu discurso de que mestrados e doutorados deveriam contribuir mais com a preparação para docência. O entendimento que tem é que contribuem muito mais com o aprendizado da pesquisa do que com o aprendizado e aprimoramento de aspectos relativos ao ensino:

[...] no curso de mestrado acho que tinha que ter disciplinas sobre aprender a ensinar ou algo assim. Porque não pode... quem tá fazendo mestrado geralmente vai pra sala de aula. É difícil... você vai ser só pesquisador? Ou não vai utilizar seu mestrado numa sala de aula... acho que tinha que ter uma ou outra disciplina de metodologia de ensino, enfim, alguma coisa voltada a esse tipo de coisa, acho que falta nos programas, mas enfim, é uma opinião. (P10)

Em termos de incremento proporcionado à aprendizagem e desenvolvimento da docência, mestrados e doutorados contribuíram de modo periférico para o desenvolvimento profissional docente dos professores investigados. A totalidade dos investigados – os que realizaram ou os que estavam realizando mestrado e doutorado – compreende o papel da pós-graduação *stricto sensu* mais como uma etapa exigida e a ser vencida para ascensão na carreira do que como etapa de carreira que pode lhes proporcionar outros horizontes em termos profissionais docentes.

4.4 Sobre o exercício profissional da docência e da contabilidade dos professores investigados

Quanto ao exercício profissional da docência e da contabilidade o conjunto dos professores investigados se divide em dois grupos. O primeiro grupo é composto por 8 professores que exercem somente a docência como profissão. Dentre eles, alguns, de forma eventual e esporádica, realizam atividades profissionais ligadas à contabilidade na forma de assessorias e consultorias. Dos que compõem esse primeiro grupo, dois professores – P2 e P11 – possuem outras experiências profissionais não docentes ligadas ao mundo dos negócios, mas não no exercício de atividades próprias da contabilidade. Podem ser tomados como casos incomuns pois a característica preponderante de docentes da área contábil é a de possuírem experiências no exercício profissional da contabilidade. Dois dos fatores que explicam a entrada para a docência nessa área são o sucesso e a qualificação na sua área de conhecimento

específico, onde a experiência no exercício de funções e atividades em contabilidade é elemento relevante (BEHRENS, 2001; NOSSA, 1999; LAFFIN, 2002). Em profissões como a contabilidade a experiência vivenciada pelo contador-professor é tomada como fator que tende a agregar significativa contribuição para a formação dos estudantes. O que nos dois casos não ocorreu. Em sua entrevista P2, por exemplo, ao responder sobre suas experiências profissionais não docentes, afirma que: “[...] com vários tipos de atividades eu tive experiências... [...] mas nenhuma delas vinculadas diretamente à contabilidade. [...] a que mais se aproximou foram algumas consultorias que eu fiz na área de custos principalmente [...]”.

O segundo grupo é composto por 4 professores que exercem profissionalmente a docência concomitante com outras atividades não docentes de forma regular. São representantes do que Behrens (2011) classificou como professores profissionais liberais que dividem seu tempo entre a atuação no mercado de trabalho e a dedicação ao magistério no ensino superior algumas horas por semana. Dois deles exercem a profissão contábil em empresas privadas, um é contador público e um é empresário do setor de serviços contábeis.

Por um lado, o conjunto dos professores investigados não pode ser considerado como composto por professores profissionais liberais na acepção estrita conforme classificação de Behrens (2011). Isso porque é formado em sua maioria por professores que se dedicam exclusivamente à docência enquanto ocupação profissional. Por outro lado, não é possível afirmar de todo que não se assemelhem aos denominados professores profissionais liberais em decorrência de que mesmo a maioria dos professores tendo o ensino como única atividade profissional, possuem diversificadas vivências e experiências profissionais no exercício da contabilidade que exercem – como não poderia deixar de ser – forte influência na forma com que ensinam.

Essas vivências e experiências, segundo dados das entrevistas, abrangem, por exemplo, o exercício da profissão como contadores e funcionários do setor contábil em empresas privadas, executivos da área contábil-financeira e de controladoria em empresas privadas, proprietários de escritórios de contabilidade, funcionários de escritórios de contabilidade, contadores de órgãos públicos. São formadas no trabalho cotidiano da profissão contábil e que com o tempo fazem incorporar comportamentos e saberes próprios da profissão. E segundo Behrens (2011) esses comportamentos e saberes proporcionam elementos importantes para a formação dos estudantes, pois os colocam de certo modo próximos da realidade da profissão. E também para os professores, pois as trocas de experiências e conhecimentos profissionais entre os pares se constituem em importante elemento estruturante de parte do aprendizado das profissões – e da docente também. De modo geral, portanto, é possível observar a existência de

equilíbrio benéfico e proveitoso tanto para o exercício da docência dos professores investigados quanto para a formação dos estudantes a partir da conjugação das características desses dois subgrupos descritos.

4.5 Sobre o trabalho na universidade para os professores de contabilidade investigados

A literatura pesquisada na fundamentação da presente investigação traz que o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão institucional são as quatro principais funções atribuídas aos professores das universidades, especialmente as públicas (ORDEN, 1990; MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; VAZ-REBELO, PESSOA & BARREIRA, 2010; SOARES & CUNHA, 2010). Investigações sobre a docência universitária têm apontado a pesquisa como a atividade que tem assumido maior relevância e prestígio dentre elas, com destaque para as que são desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O ensino e a extensão, em graus diferentes, passam a serem entendidas como atividades decorrentes das que são desenvolvidas na pesquisa. Ao mesmo tempo parece ter se tornado mais intensa a participação e relevância das atividades administrativas e de gestão universitárias na análise sobre o trabalho docente, principalmente em se tratando de universidades públicas (BOTOMÉ, 1996; GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; LEMOS, 2011).

Na UNESPAR, os professores de contabilidade dividem seu tempo de trabalho na entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as atividades administrativas. A tabela 6 traz informações sobre quantos dos professores exercem cada uma das atividades. Quando perguntados sobre qual dentre as atividades que desenvolvem consome mais o tempo deles na universidade, duas respostas sobressaíram-se: o ensino e a gestão institucional. Todos estão envolvidos com atividades de ensino, com oito dentre eles afirmando ser a atividade que mais consome seus tempos de trabalho na universidade. E dos seis que tem atividades ligadas à gestão universitária, quatro disseram que são elas que consomem mais seus tempos de trabalho.

Tabela 6: distribuição das atividades docentes dos professores na universidade.

| ATIVIDADES | QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE AS EXERCEM NA UNIVERSIDADE |
|----------------------|--|
| Ensino | 12 |
| Pesquisa | 8 |
| Extensão | 4 |
| Gestão Universitária | 6 |

Fonte: dados da pesquisa.

Para os que exercem cargos e/ou funções na gestão universitária, quando perguntados sobre como compreendem a relação entre as atividades de gestão e as de ensino no contexto de seu exercício da docência, seus discursos expressaram que compreendem que o exercício dos dois conjuntos de atividades são complementares, de modo que as experiências na gestão contribuem com o enriquecimento das aulas, por exemplo. Todavia, expressaram também que exercer a gestão institucional compromete, num plano imediato, as atividades de ensino pelo tempo de trabalho que elas absorvem. A relação entre os dois conjuntos de atividades implica, assim, em uma contradição, isto é, o exercício da gestão é tomado como relevante para subsidiar atividades de ensino, mas ao mesmo tempo compromete no plano imediato sua realização por parte do professor-gestor, como expressa P1:

Fica complicado conciliar porque eu não consigo ter uma agenda prévia. A minha agenda depende de outros órgãos externos também. Então, as vezes tá tudo certo pro dia que você tem aula, mas de repente tem uma convocação e você acaba... por mais que esteja com aula preparada, com conteúdo pronto, em função da atividade... dessa atividade administrativa, você tem que rever todo planejamento da atividade de docência. [...] e isso causa um contratempo e o contratempo causa um prejuízo. Mas entendo que elas se completam... o que ocorre hoje, eu vejo, que de acordo com a função administrativa ela vai consumir muito mais tempo e vai... e acaba ficando pouco tempo pra docente. Mas isso depende muito do tipo de função que se exerce. Dependendo a função dá pra se conciliar, dependendo a função é complicado de se conciliar. (P1)

Sobre a relação entre as atividades de pesquisa/extensão e as de ensino há consenso nos discursos de que são relacionadas entre si e que de algum modo servem como forma de aprimorar e/ou incrementar o ensino. Em seu discurso P2 (curiosamente um dos professores sem experiências profissionais no exercício da contabilidade), é o que expressa maior clareza de compreensão sobre a articulação entre o conjunto dessas atividades quando diz “Eu penso que essas atividades, elas se complementam, as atividades de pesquisa e de extensão complementam a atividade de ensino, porque permitem um desenvolvimento de habilidades diferentes e de conhecimentos diferentes que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem [...]”.

De fato, no processo da pesquisa são estimuladas habilidades diversas que favorecem o desenvolvimento de maior autonomia profissional do professor-pesquisador. Autonomia essa que se dá por meio do exercício de habilidade e competências próprias do exercício da pesquisa como autoria, elaboração de ideias, leitura sistemática, capacidade de argumentação, de fundamentação, do aprendizado de fazer escolhas sobre prioridades, de tomada de decisão, de

raciocínio lógico e crítico, de sintetização de ideias, de auto estudo, de elaborar conclusões a partir de suas investigações (DEMO, 1998; DEMO, 2008), que normalmente, não são trabalhadas quando do confronto somente no modelo tradicional e reprodutivista de ensino dos conhecimentos mais aplicados próprios do campo contábil.

Todavia, a forma com que os investigados entendem essa relação apresenta divergências, principalmente sobre a compreensão do papel da pesquisa e da extensão e até sobre o que significam como parte das atividades docentes no ensino superior. Os discursos de P9 e P5 são representativos nesse sentido. Parecem tomar a pesquisa somente como atividade que se reduz a ações de leitura e estudo sistemáticos para interpretar e reconstruir conhecimentos ou como exigência para manutenção de regime de trabalho na universidade:

Na verdade, eu gosto muito de fazer pesquisa. Então mesmo pra parte docente eu faço pesquisa, porque eu estudo o tempo todo. Então, eu praticamente... todos os dias... de sábado e de domingo, eu tô lendo, eu tô estudando. É tudo relacionado à minha área, minhas disciplinas... Então eu digo que a pesquisa e a docência estão ligadas na minha vida. Então eu faço disso um conjunto, tanto pra sala de aula como pra fora da sala de aula. Mas essa fora da sala de aula eu levo pra sala de aula, então... [...] Não separo muito. Então, ou pra escrever alguma coisa ou pra... então, a gente lê pra que? Pra produzir, pra escrever ou pra transmitir ou pra multiplicar. (P9)

Eu relaciono a minha pesquisa do trabalho de TIDE com uma das disciplinas que eu leciono. Então, o meu trabalho de TIDE eu faço sobre um aviário... a viabilidade de implantação e manutenção do aviário. Então está correlacionado com as disciplinas tanto com a contabilidade societária como a análise das demonstrações contábeis. (P5)

Outro exemplo vem do discurso de P7 ao tomar como referência as atividades de extensão que desenvolve e ao explicar como as conjuga no exercício do ensino:

Porque isso me alimenta muito no momento que eu estou ministrando a aula, dependendo da matéria que eu to ministrando. Porque daí vem exemplos de falhas que eu percebo no micro e pequeno empresário, ou demandas deles. Aí eu consigo mostrar pro acadêmico o campo de atuação pra ele enquanto contador, futuro contador. Ou mesmo dentro da matéria que eu to ministrando eu consigo absorver, como exemplo, né, então é importantíssimo. (P7)

No exercício da docência no ensino superior, pesquisa e extensão vão além de interpretação e reconstrução de conhecimentos ou de repertório de contextos e exemplos para uso em sala de aula. Não deixam de ter relevância e aplicação para incrementar o ensino, mas não se reduzem somente a esses papéis. Falando a partir do campo da educação contábil, apesar de algumas pesquisas apontarem para a elevação da percepção da importância da articulação

ensino | pesquisa | extensão na ação docente dos professores de contabilidade (MIRANDA; NOVA & CORNACCHINE JUNIOR, 2012; VENDRAMIN & ARAÚJO, 2014; VASCONCELOS, CAVALCANTE & MONTE, 2011) aparentemente tem sido periférica a compreensão das atividades de pesquisa e extensão e suas potenciais relações em termos de ação docente em se tratando de ensinar, no sentido do que P2 expressou em seu discurso.

Professores – mas não somente eles – concebem ainda a ideia de que cursos superiores de contabilidade se destinam unicamente à formação de mão-de-obra qualificada em termos técnicos para o exercício profissional da contabilidade. É uma compreensão assumida em decorrência do estereótipo social que se formou ao longo do tempo sobre a profissão e o profissional contábil ao redor do mundo (AZEVEDO, 2014; CORNACHIONE JR, 2014). Todavia, a realidade que tem se apresentado – muito em função das modificações no cenário regulatório da contabilidade em nível mundial – requer sim a formação de profissionais qualificados tecnicamente, mas, sobretudo, com habilidades e competências além das técnicas.

A ausência ou minimização da importância dessas habilidades e competências não técnicas no exercício da profissão e na formação dos contadores pode ter levado, segundo Sangster (2014), à perda de relevância da profissão no mundo dos negócios ao longo do tempo. Compreensão de questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização, capacidade crítico-analítica de avaliação e visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil são exemplos do que se exige também no exercício profissional e na formação do futuro contador. Elementos estes cujo aprendizado – e por conseguinte seu ensino – não estão circunscritos ao rol dos conhecimentos de natureza estritamente técnica.

O estereótipo negativo relacionado à profissão e ao profissional de contabilidade vem se alterando de forma lenta, mas significativamente em tempos recentes (CORNACHIONE JR, 2014). Todavia, a percepção social da contabilidade como uma profissão eminentemente técnica ainda predomina, inclusive por parcela dos profissionais que a exercem. E esse é um argumento de relevância que ajuda, mesmo que parcialmente, na compreensão do porque a pesquisa e a extensão não sejam consideradas em graus mais elevados como elementos importantes no exercício da docência em contabilidade para os investigados. Junto a tais argumentos some-se que a pesquisa no campo contábil caminha lentamente no Brasil. Sendo realizada de modo predominante junto a programas de pós-graduação *stricto sensu*, seu avanço caminha de modo insociável aos avanços qualitativos e quantitativos dos mestrados e doutorados em contabilidade brasileiros. O que, por sua vez, só recentemente tem ocorrido de mais intensamente.

Outro argumento, mais específico, porém, deve ser levado em conta nesse contexto de modo a ampliar compreensão sobre a questão: a trajetória institucional da Unespar e sua forte tradição no ensino de graduação. Constituída em 2012 e, portanto, uma universidade nova, traz em sua trajetória recente o legado das sete faculdades isoladas que existiam no Estado do Paraná e que a constituíram. É tal legado tem como marca as tradições das faculdades de serem instituições de ensino superior isoladas e dedicadas primordialmente ao ensino de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Somente a partir de 2012 é que começam a surgir cursos de mestrado na Unespar. E mesmo assim, em outras áreas que não a contábil.

Nesse sentido, pesquisa e extensão eram atividades realizadas pelos professores de modo incipiente no âmbito das faculdades, mais como justificativa para manutenção do regime de trabalho de tempo integral, não constituindo de forma efetiva parte do fazer docente dos professores, nem mesmo após a constituição da universidade. É uma tradição que se perpetuou ao longo do tempo e passou a compor aspectos da cultura organizacional das instituições e, portanto, da universidade que se constituiu. Mesmo com anúncios claros de que o fazer docente, a partir da constituição da universidade, será alterado por exigências mais específicas em relação ao tripé ensino-pesquisa-extensão, a cultura predominante certamente ainda levará tempo para ser alterada.

4.6 Sobre os estágios da carreira docente dos professores investigados

A informação sobre a distribuição dos tempos de experiências docente e das idades dos professores investigados está apresentada na tabela 6. Somente um tem até 30 anos de idade e tempo de carreira entre 4 e 6 anos. Quanto aos demais, todos estão entre os 7 e 25 anos de carreira, sendo que oito tem entre 31 e 50 anos de idade e três estão acima dos 50 anos.

Tabela 6: distribuição das idades e dos anos de experiência docente dos professores investigados.

| | Até 30 anos | De 31 e 40 anos | De 41 a 50 anos | Acima dos 50 anos |
|-------------------------|-------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| 4 a 6 anos de carreira | 1 | | | |
| 7 a 25 anos de carreira | | 4 | 4 | 3 |

Fonte: dados da pesquisa.

O professor mais novo e com menor tempo de experiência profissional na docência, em seu discurso mostra preocupação com que os alunos percebam certos aspectos em seu

comportamento docente que julga importantes para o ensino: postura, comunicação, dinamismo. Característica que sobressai no discurso de P4 é a preocupação com o domínio de conteúdos e de aspectos sobre o ensino, pois considera que é com o domínio de ambos que terá condições de conquistar credibilidade e respeito das turmas e possibilitar melhor envolvimento dos alunos em seus próprios aprendizados. Nas palavras do professor:

[...] a questão da comunicação, a questão da postura... acho importante também que o professor tenha um dinamismo para trabalhar em equipe, que tenha, assim, um jeito que domine a turma, que consiga trazer os alunos a ter uma preocupação em estudar, ter o interesse naquilo que está sendo ensinado. Também um pouquinho de metodologia de ensino porque não é simplesmente você falar e esperar que eles entendam. Então você tem que conseguir de alguma forma passar a informação pro aluno de forma que ele se interesse, mas de forma também que ele aprenda, que isso seja proveitoso pra ele. [...] o professor de contabilidade precisa ter um bom domínio das técnicas primeiro, das técnicas contábeis, um conhecimento das normas, sempre atualizado em relação as mudanças da legislação, das próprias normas contábeis, então tudo isso influencia (P4).

Faz-se importante destacar a percepção pessoal de P4 sobre o ensino. Seu discurso revela que compreende ser mais do que metodologia de ensino e do que aula expositiva. Para ele não é apenas expor o conteúdo e esperar que os alunos compreendam. Revela, ainda que implicitamente, conscientização da necessidade de deter conhecimentos mais específicos sobre ensinar, ainda que talvez não tenha vivência e experiência necessárias (está em início de carreira docente) para expressar isso de forma clara e objetiva.

Os demais professores encontram-se na fase de experimentação e/ou diversificação conforme classificação de Huberman (1992). Estão apresentados numa divisão em três gerações cronológicas diferentes, que indicam algumas distinções em termos de características de suas docências. Os que estão entre os 31 e os 40 anos, por exemplo, mostram-se bastante produtivos em suas carreiras profissionais acadêmicas. Apresentam elevado nível de participação em atividades de ensino e em outras atividades universitárias: cargos administrativos diversos na gestão universitária e do curso, realização de pesquisas e de extensão, funções de representação em colegiados superiores (quadro 16). O envolvimento dos professores com a vida acadêmica é intenso nessa fase. Todos demonstram assumir responsabilidades simultâneas em diferentes frentes de trabalho da vida acadêmica na Unespar. E em seus discursos aparece com certa intensidade preocupação com descrições mais detalhadas sobre suas experiências profissionais, tanto as não docentes quanto as docentes. Demonstrar que possuem experiências profissionais consistentes ao longo de suas trajetórias profissionais é aspecto que também se sobressai para

esses professores e isso é representativo da concepção que se tem que para ser bom professor de contabilidade é preciso ser bom profissional (BEHRENS, 2011; NOSSA, 1999).

Quadro 16: relação das atividades acadêmicas de responsabilidade dos 4 professores que estão entre os 31 e 40 anos de idade.

| | |
|---|--|
| Direção de campus | Chefia do setor de ensino de graduação |
| Coordenação do curso | Coordenação de projetos de pesquisa |
| Coordenação de TCCs | Coordenação de projetos de extensão |
| Orientações de TCCs | Orientações de Iniciação Científica |
| Aulas na graduação | Representante em conselho de área |
| Representação em conselho universitário | Representação em conselho de campus |

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre os professores que estão entre os 31 e 40 anos de idade, dois deles – P3 e P10 – em seus discursos revelam que estão mais preocupados com suas competências docentes, isto é, em se afirmarem como bons docentes dos pontos de vista relacional com os alunos e de conhecimento para saber ensinar. Ambos possuem respectivamente 7 e 8 anos de experiência docente no ensino superior e estão no que é possível chamar de transição entre as fases de estabilização na carreira e a de experimentação/diversificação. Para P3, conforme suas próprias palavras expressam, a maior preocupação que se impõe é a de aprender mais sobre conhecimentos pedagógicos:

[...] uma coisa que eu sinto falta, que eu busco e estou amadurecendo é o conhecimento pedagógico. Eu acho que isso a gente tem que ter porque, assim, quando a gente busca na literatura em outros estudos, a gente vê como tem coisas ricas que dá pra gente aplicar. Então eu falo que é o meu aprender a aprender no sentido de ‘óh tem essas ferramentas, como você vai utilizar isso em sala na sua disciplina?’. [...] e também agora que eu passei pelo mestrado, e a gente vê algumas questões de docência durante o curso, então você passa a ter outro olhar para a docência. Eu comecei a olhar de outra forma também a docência, comecei a ver... sentir a necessidade de buscar mais suporte pedagógico pra atuar em sala de aula. Consegui tudo? Ainda não. Estou em uma fase de aprendizado. (P3)

P10, por sua vez, em vários momentos de seu discurso menciona a importância de que conhecimentos técnicos contábeis estejam conjugados com conhecimentos sobre ensino e com posturas do professor frente às turmas. Os dois trechos apresentados a seguir são do discurso de P10 e expressam quais são suas preocupações profissionais docentes no atual estágio em que se encontra na carreira, tanto em termos de idade quanto em tempo de experiência na docência.

[...] no curso de mestrado acho que tinha que ter uma disciplina sobre aprender a ensinar ou algo assim. Porque não pode... quem tá fazendo mestrado geralmente vai pra sala de aula. É difícil... Você vai ser só pesquisador? [...] acho que tinha que ter uma ou outra disciplina de metodologia de ensino, enfim, alguma coisa voltada a esse tipo de conhecimentos. Acho que falta nos programas [...]. (P10)

[...] o conhecimento técnico da disciplina que ele vai lecionar né. [...] Bom, eu acho que ele tem que ter clareza nas palavras, conseguir transmitir o conhecimento. [...] não adianta ele montar data show e ficar lendo os slides [...] comprometimento é uma palavra importante também porque, assim, acho que o mínimo que o professor tem que ter é preparar a aula antes, revisar no dia, se for aplicar um exercício, fazer pelo menos 2 vezes pra ver se tá certo. [...] a questão de preparar aula de forma geral, preparar o curso também, a disciplina pra abranger tudo. Eu acho que o professor também ter que ser humilde [...] acho que esse tipo de coisa é importante pro próprio aluno saber que o professor também é humano, né? (P10)

Para outros dois professores que estão entre os 31 e 40 anos de idade – P1 e P2 – o envolvimento mais intenso com as atividades administrativas e de gestão institucional são os elementos que caracterizam a fase profissional docente em que se encontram. Ambos estão exercendo funções que os fazem ter dedicação de tempo maior para o exercício da gestão do que para atividades diretamente ligadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Com relação aos quatro professores que estão entre os 40 e 50 anos, suas características distintivas principais tem relação com as trajetórias profissionais. Dois deles – P9 e P11 – têm na carreira docente a única forma de exercício profissional, sendo que P11 é um dentre os dois professores do conjunto investigado que não possui experiências ligadas ao exercício profissional da contabilidade. Já P6 e P12 são dois dentre os quatro professores que, concomitante à docência, também exercem atividade profissional no campo contábil. As compreensões e preocupações relacionadas à docência para P9/P11 e para P6/P12 se mostram diferentes.

Nesse sentido, uma primeira situação está relacionada com P9 que representa um pouco um professor com uma visão mais “romântica” da docência e em sua forma de ser e agir como professor. Demonstra preocupar-se em grande medida com aspectos relacionais com alunos, discorrendo sobre a importância de ser “amigo”, “companheiro”, “compreensivo”, “aconselhador”, mas deixando claro que esses aspectos não interferem em sua rigorosidade quanto às aulas e ao aprendizado dos alunos. E tem as referências de professores que teve ao longo de sua trajetória de estudante bastante presentes na constituição de sua docência. A eles sempre fez referências ao longo de seu discurso, também demonstrando percepções mais “românticas” deles: “[...] um professor de química que tive fez a gente decorar não sei quantas

ligações químicas nas férias... era um professor, assim, meio carrasco, mas um professor amigo né? Porque no fundo, no fundo ele queria que a gente aprendesse”.

Para P9 foram e são os modelos de docência com os quais teve e tem contato ao longo de sua trajetória (desde o ensino médio, passando pela graduação, mestrado e doutorado e no exercício de ser professor) que se constituem nas principais referências que moldam mais intensamente seu aprendizado e aprimoramento docente. Sobre isso afirma que:

[...] a gente não é o que a gente quer ser, mas a gente é um pouquinho de cada um que tá perto da gente. E isso é o convívio que a gente tem no dia a dia. [...] eu sou um pouquinho de cada um que tá no dia a dia comigo, eu tenho um pouquinho desse professor, eu tenho um pouquinho daquele professor, eu tenho um pouquinho daquele outro, eu tenho um pouquinho de cada professor do meu departamento, porque cada um vai contribuindo... do pessoal que fez doutorado comigo. Então todos esses profissionais vão passando um conhecimento no dia a dia, eu tenho um pouquinho do meu orientador, já da esposa do meu orientador [...] e nós vamos nos moldando, então eu não sou mais ontem o que eu sou hoje, e amanhã eu vou ser diferente também. (P9)

Já P11, ao relatar sobre sua trajetória institucional, revela denso e profundo envolvimento com a universidade. Em seu discurso está presente – e de forma recorrente – preocupação com a busca pelo aprimoramento profissional docente. Todavia, mais do que isso, sua preocupação caminha muito no sentido de ser e de transparecer competência no exercício das funções e atividades com as quais se envolveu e se envolve, conforme declarou: “[...] até por conta, assim, do meu perfil, minha personalidade é um tanto perfeccionista, eu gosto de fazer tudo bem feito e me cobro por isso, não gosto de ser cobrada por não ter feito aquilo que deveria ter feito”. E para P11 esses aspectos são importantes de serem percebidos tanto pelos pares quanto e principalmente pelos alunos. Talvez por não ter experiência no exercício da contabilidade, sendo docente em um curso cujo peso da experiência profissional contábil conta muito como uma espécie de credencial que ateste a capacidade de ensinar, seja um fator que explique a rigurosidade e o perfeccionismo que se impõe.

P11 afirma que assumiu grande quantidade de funções e responsabilidades no campus e que isso se tornou, após um tempo, um fardo pesado de carregar dado que não conseguia deixar de lado essas atividades e que as ligadas ao ensino e pesquisa passaram a ficar comprometidas.

Então, passei por problemas de saúde que começam a surgir, uma ansiedade muito grande [...]. Então muitas vezes eu trabalhava de final de semana, trabalhava sábado e domingo, [...] então eu me envolvia desde o próprio site do curso que a gente tinha que cuidar como coordenador... eu procurava

manter, assim, as coisas mais organizadas possíveis. O site do curso, os documentos do curso, né? As coisas em si e, aí, é claro, você vai pra sala de aula as vezes sobrecarregada, com mil coisas na cabeça: por problemas com falta de professor ou com colegas que você sabe que não estão desempenhando seus papéis, reclamação de aluno, aquela coisa toda de rotina de coordenação. (P11)

Essa imersão pela seara da gestão universitária comprometeu sobremaneira as atividades relacionadas à docência de P11 e também seus anseios e planejamento em termos de qualificação profissional docente uma vez que as demandas de gestão e a intensidade delas consumiam grande parte de seu tempo na universidade. Assim, entende que quando diminuir seu ritmo de atividades ligadas à gestão terá possibilidade de imprimir maior qualidade nas demais. Sua narrativa dá conta de uma compreensão que exprime de que ter foco em poucas atividades, porém aquelas que considera relevantes, é o caminho que conduzirá ao aprimoramento profissional, inclusive permitindo que avance na carreira em termos de capacitação em pós-graduação, já que tem a intenção de realizar doutorado.

P6 e P12, por sua vez, apresentam características que os aproximam em termos de perfil docente. Ambos têm outras atividades profissionais não docentes que consomem a maior parte de seu tempo de trabalho semanal e envolvem-se pouco com a universidade em termos de atividades além das docentes. Postam-se um pouco críticos quanto às expectativas em relação aos encaminhamentos da organização da universidade. Apesar de não se encontrarem em fase de jubilação na docência, apresentam um certo “saudosismo” ao compararem com as coisas eram e como as coisas estão, tanto em termos institucionais quanto na formação que se oferece em contabilidade. Em relação à formação, suas críticas também têm relação com os encaminhamentos da universidade, pois afirmam, ambos a seu modo, que as novas gerações de professores têm se preocupado menos com conteúdo e mais com a forma das aulas, não estando mais tão preocupados com os aspectos específicos do conhecimento e da profissão contábil, sobretudo os práticos do exercício profissional.

Demonstram, entretanto, rigorosa preocupação com o aprendizado dos alunos, com seus processos pessoais de atualização de conteúdos profissionais e valorizam o fato de exercerem a profissão contábil, o que consideram importantes elementos que agregam positivamente na formação dos estudantes, pois, segundo ambos, permitem que os alunos tenham uma visão mais próxima do mercado de trabalho. Um excerto do discurso de P12 representa parte dessa compreensão quando afirma que o professor tem que ter:

[...] profundo conhecimento da área dele. Sobre o que ele vai lecionar ele tem que saber profundamente, é... sobre o que ele vai falar. E de preferência uma experiência prática. E principalmente o estudo da contabilidade né? Nas aulas de contabilidade. A menos que você dê aula, por exemplo, da história da contabilidade, é interessante que você tenha algo de prática. Se você vai dar aula lá de matemática em contabilidade, aí não, tudo bem... aí é outra coisa. Mas agora você vai dar aula lá de contabilidade tributária, seria importante você ter uma experiência prática e tem que tá muito atualizado, você tem que tá lendo revistas, lendo jornais, sabendo das alterações legais, então acho que isso é primordial. (P12)

Os três professores que estão acima dos 50 anos – P5, P7 e P8 – ao longo de seus discursos atribuem menos ênfase com relação a preocupações com saberes pedagógicos para o exercício da docência. Mas como os demais investigados, enfatizam a importância do domínio de conteúdos curriculares e de experiências sobre a prática profissional. Dois deles estão em situação limítrofe em termos da classificação de Huberman (1992) sobre os anos de carreira. Têm 24 anos de carreira e mesclam um pouco das características dos que estão entre os 7 e 25 anos e os que estão entre os 25 e 35 anos de carreira descritas pelo autor. P5, inclusive, está em fase de aposentadoria e apresenta características claras de desinvestimento e cansaço com relação à docência.

Diferente um pouco das características descritas por Huberman (1992) para a fase dos 7 aos 25 anos de carreira, dois professores compreendem que a aproximação afetiva com os alunos – aconselhamentos pessoais e profissionais principalmente – é um aspecto relevante para o exercício da docência e pode ter efeito distintivo para a vida acadêmica dos estudantes. E essa compreensão é posta de maneira explícita por eles. P7, por exemplo, ao falar sobre os conhecimentos, habilidades e competências que entende que o professor de contabilidade deve ter, expõe esse entendimento ao afirmar que:

Geralmente numa turma, você tem ali muitos da turma que tem problema na família, que tem problema financeiro, que tem problema no serviço. Aos poucos você vai conhecendo isso, chamar essas pessoas do lado, tentar entender, vai fora da sala, vai te ocupar meia hora, não vai ocupar, você vai se sentir bem. Começar de alguma forma a ajudar aqueles alunos. Porque não adianta eles saírem de lá muito bons técnicos se como pessoas eles estão arrebatados... às vezes tem uma mãe depressiva em casa, tem um pai bêbado em casa, ele tá desempregado. E eles não vão acompanhar tua aula, não adianta, eles vão tá de corpo, mas a alma vai tá distante. (P7)

Por um lado, é notório em seus discursos que demonstram preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos que leve em conta tanto aspectos específicos dos conhecimentos e da prática contábil quanto de questões afetivas que impactam no desenvolvimento acadêmico-

profissional dos estudantes. Porém, por outro lado, demonstram menos envolvimento com as atividades na universidade, sendo seletivos com as atividades docentes que desenvolvem. Assim, ao mesmo tempo que exprimem maior preocupação com a formação profissional dos estudantes, inclusive do ponto de vista afetivo, apresentam distanciamento e interesse seletivo quanto às atividades docentes que buscam desenvolver, enfatizando as de ensino.

Um dos professores – P8 – apresenta profunda desmotivação pessoal para a realização de outras atividades na universidade que não as de sala de aula. Relata que chegou ao campus quando ainda era uma faculdade isolada, vinda por transferência de uma universidade já consolidada. Foi nessa universidade que formou sua base de conhecimentos sobre o exercício da docência e onde exerceu e desenvolveu diversas atividades num contexto profissional mais dinâmico. Após sua transferência e ao longo dos anos foi se frustrando por conta da característica do contexto cultural institucional do campus onde atualmente está, voltado histórica e tradicionalmente para o ensino de graduação. Seu relato dá conta de que propôs diversas iniciativas de atividades de extensão e de pesquisa, semelhantes ao que vivenciou anteriormente. E que as iniciativas sempre foram bem recebidas e incentivadas entre os pares, mas que nunca conseguiu convencer nem envolver outros professores a partilharem a realização delas. Ao longo do tempo afirma que percebeu crescer o sentimento de isolamento profissional e de desmotivação e desestímulo profissional, pois na dinâmica de trabalho do campus havia pouco contato e relacionamento entre os pares e praticamente nenhuma valorização às outras atividades que não as de ensino. Nas palavras do professor:

Veja bem, sai de uma universidade onde eu dava aulas, tinha projetos de pesquisa e de extensão, participava de grupo de estudos e pesquisas... Aí você vem pra cá, você não tem essa realidade aqui, então você chega aqui... quando eu cheguei aqui, em 2000, eu falei, ‘meu Deus, eu tenho um monte de coisa pra fazer aqui, vou fazer muita coisa com a experiência que tenho lá da [...] então falei ‘vou mudar um pouco as coisas por aqui’. Mas a realidade é outra bem diferente, você tem um choque e você não teve a possibilidade de fazer nada. (P8)

Ainda, e no mesmo sentido, P8 continua:

Então tinha uma visão muito fechada, ‘por que você vai mexer numa coisa que vem funcionando já?’. A instituição daqui tem hoje 60 anos, quase 60 anos, é uma instituição bem antiga e diziam pra mim: ‘porque você vai mexer numa coisa que vem dando certo há tanto tempo?’. Então pra que mexer? Hoje não. Hoje a gente já tem uma outra realidade. Mas foi muito difícil e embora eu estivesse com a visão de universidade muito fresca quando cheguei aqui,

muita coisa pra fazer, muita... não tive a possibilidade de fazer nada. [...] Aí eu pedi pra sair do TIDE e comecei a trabalhar em outro lugar porque eu não conseguia, a universidade era só a noite, ela tinha horário só noturno aqui, eu ficava o dia inteiro sem fazer nada, e isso foi me deixando, assim, bem deprimida. Porque eu vinha de um ritmo que era... que eu gostava, e cheguei aqui e não consegui imprimir o mesmo ritmo, embora eu tentasse tudo. Mas é aquela história, eu não conseguia parceiros para trabalhar comigo, era muito difícil. Então houve um choque bastante grande. Eu percebi uma realidade distante, bem diferente. Foram alguns anos tentando, depois você acaba que abandonando. (P8)

4.7 Sobre como os professores investigados tornaram-se contadores

O caminho trilhado pelos investigados até tornarem-se professores no ensino superior em Ciências Contábeis só pode ser compreendido de modo mais completo se forem considerados aspectos da trajetória profissional não docente deles. E um desses aspectos tem relação com a questão de como tomaram contato com a profissão contábil e ingressaram nela. A Tabela 7 apresenta sinteticamente os motivos que os levaram inicialmente a optar pela formação em Ciências Contábeis e ingressar na contabilidade como atividade profissional.

Tabela 7: motivos da opção pela formação em contabilidade e pela profissão.

| MOTIVOS | FREQUÊNCIA |
|---|------------|
| Acaso/Opção de vestibular | 5 |
| Trabalhava em atividades ligadas à contabilidade | 4 |
| Ter o curso superior próximo/na cidade de residência | 4 |
| Ter cursado 2º grau técnico em contabilidade | 4 |
| Influência do ambiente familiar | 4 |
| Ter independência financeira forma de sustento pessoal/familiar | 2 |
| Profissão com boas perspectivas de trabalho e emprego | 2 |

Fonte: dados da pesquisa.

Como primeiro ponto a considerar sobre os dados da tabela 7 é que, à exceção de um professor, todos os demais tiveram mais de uma motivação ao optarem pela formação de nível superior em contabilidade. De modo geral, não foi um motivo, mas a conjugação de dois ou mais que os fizeram decidir pela contabilidade enquanto formação universitária e, por conseguinte, profissão. Um dos motivos mencionados chama a atenção. É sobre o acaso, ou seja, cinco dos investigados compreendem que a casualidade é o principal motivo de suas

opções pela contabilidade (formação de nível superior e exercício profissional). Todavia, esse acaso não se mostrou tão eventual ou incidental assim, contradizendo parcialmente essa a percepção externalizada por eles.

P10, por exemplo, ao explicar sobre os motivos de ter escolhido estudar contabilidade e seguir na profissão, demonstrou ter tomado decisões racionais sobre o curso profissional assumido em sua carreira sem, todavia, dar evidências de que tinha clareza e consciência a esse respeito. Atribui suas escolhas ao que denomina de “sucessão de encontros positivos” ao longo do trajeto que percorreu, isto é, compreende que foi “a vida” quem pôs em seu caminho os pontos do trajeto percorrido por ele.

A trajetória acadêmico-profissional de P10 dá conta de que o início foi prematuro, onde o “gosto” pela contabilidade surgiu a partir do contato que teve durante curso na área comercial. A primeira decisão de sua trajetória acadêmico-profissional foi quando da transição da infância para a adolescência. De família humilde, quando estava com 12 anos de idade se viu frente aos pais que o colocaram na situação de ter que começar a definir um caminho profissional. Nas palavras de P10:

Eu acho que o que foi decisivo mesmo foi a conversa que eu tive com os meus pais quando eu tinha uns 12 anos. Eles falaram ‘olha acho que você tem que fazer... começar dar um rumo pra sua vida, começar a trabalhar que não vamos ter condições de te sustentar, a gente precisa da tua ajuda também. E pra isso a gente precisa te qualificar. E pra onde você vai? Você vai pra uma área mais manual ou pra uma área mais pensante? Uma área mais pesada ou mais leve? Área de indústria ou comércio e serviços?’ Família sempre humilde, então já sabia que tinha que trabalhar cedo. E como o meu pai tinha feito o curso lá no SESI, de mecânico, quando ele era mais jovem, ele falou ‘tem essa opção de mecânico, tive amigos que fizeram, são mecânicos até hoje, e você também tem a opção de tentar na área do comércio’ que era no SENAC. Eu falei ‘eu quero fazer no SENAC’. Eu me identifiquei com isso. E aí tinha contabilidade e gostei da matéria. Começou assim. (P10)

Ao ingressar no segundo grau, por conta de ter tido contato assertivo com contabilidade no curso comercial precedente e por afirmar sempre ter gostado de números na escola, descreve que o caminho “natural” foi ingressar no curso técnico de contabilidade. Por conta do curso técnico e no decurso dele, conseguiu vaga de estágio (única empresa que trabalhou em toda sua carreira profissional contábil), onde de office-boy chegou à subgerência de controladoria. E, ainda assim, quando questionado sobre o porquê de ter dado continuidade aos estudos em contabilidade na universidade, mais uma vez atribuí à vida o fato de ter tomado tal decisão. Afirma que tinha vontade fazer dois outros cursos: medicina ou geografia. Medicina estava fora de alcance do ponto de vista financeiro. E geografia acabou por não tentar porque entendeu ser

melhor primeiro buscar formação dentro do campo de trabalho no qual já estava envolvido na empresa em que trabalhava: a contabilidade.

Outro professor que atribui ao acaso sua escolha pela formação e profissão contábil, mas que do mesmo modo dá evidências dessa mesma contradição ao longo de suas declarações é P8 que também já vinha de experiências profissionais em contabilidade desde o período de seus estudos no curso técnico contábil. Nesse sentido, e da mesma forma com que ocorreu com o relato de P10, sua escolha em seguir com a graduação em contabilidade não ocorreu de forma eventual ou ocasional conforme menciona. O professor expõe assim sobre sua escolha:

Na verdade, olha por incrível que pareça, surgiu por acaso. É... como uma opção de vestibular. Você entendeu? Quando eu fui fazer vestibular eu falei assim, 'o que que eu vou fazer? Ah eu vou fazer contábeis.' [...] Eu já tinha feito o 2º grau em auxiliar de contabilidade na época tinha. O antigo técnico de contabilidade. Mas eu pensava em outras possibilidades, pensava em fazer direito. [...] E aí fica aquela coisa, a eu vou fazer contábeis mesmo, eu já fiz no 2º grau mesmo. Mas aí é aquela história né? Você marca na ficha de inscrição do vestibular e de repente por incrível que pareça, percebi que realmente era aquilo, eu realmente tinha achado a área que eu queria, gosto muito de contabilidade. (P8)

Nesse sentido, com apenas uma exceção, as decisões de quatro dentre os professores que mencionaram o acaso como motivo para a escolha da profissão e da formação superior em contabilidade foram motivadas, na realidade, por encaminhamentos coerentes com seus percursos profissionais em andamento até então, mas aparentemente sem serem percebidas por eles próprios de modo consciente. Somente para P5 é que a decisão apresentou outros motivos, mas do mesmo modo que nos demais casos, não foi causalidade. P5 associou o acaso com sua avaliação de que a profissão contábil teria boas perspectivas de empregabilidade. Logo, uma decisão baseada em uma avaliação e um critério, negandcontradizendo o acaso.

Ter trabalhado com contabilidade e ter cursado o segundo grau técnico em contabilidade são dois motivos que figuram entre os mais mencionados (4) pelos professores de contabilidade, dando evidências que para parte deles ter tido formação técnica conjugada com experiências em atividades profissionais do campo contábil foram elementos que promoveram a continuação nos estudos em nível de graduação e na profissão. Nesse sentido, os excertos dos discursos de P2 e P12 são representativos e sintetizam bem essa perspectiva:

É... no meu segundo grau que hoje chama-se ensino médio, eu fiz simultaneamente magistério e técnico em contabilidade. Foi de 90 à 92. E eu tinha a possibilidade de fazer mais um ano, no ensino médio, pra poder tirar o CRC como técnico em contabilidade, mas eu optei por fazer vestibular e o

curso que mais chamava atenção mais próximo da onde eu morava era ciências contábeis porque eu gostava dos conteúdos relacionados à contabilidade que eu tinha visto no técnico. (P2)

E eu comecei o técnico porque, assim, eram poucas as opções disponíveis, e era a que mais me agradava, me identifiquei. E sempre fui... no colégio sempre me dei bem com as notas, sempre era fácil pra mim, e começou a me realizar, então, foi dessa forma. [...]. Então, durante o técnico de contabilidade eu já trabalhava em um supermercado [...], como auxiliar de contabilidade. Eu comecei a trabalhar porque eu fazia contabilidade já no técnico. Depois eu fui contratado por uma empresa grande, [...] pra ser auxiliar financeiro e logo depois auxiliar de contabilidade. E fiquei nessa empresa até 93, fui caminhando degraus até chegar a subcontador dessa empresa, e isso já estudando aqui na faculdade em contábeis. Eu trabalhava já em contabilidade e estudava aqui na faculdade. (P12)

Ter o curso superior de contabilidade perto do local de onde residiam e influências do ambiente familiares também foram apontados como importantes motivos dentro das trajetórias acadêmico-profissionais dos entrevistados. P1 foi um dos professores que apontou literalmente esses dois fatores como os mais influentes para sua trajetória na profissão contábil. Seu caso foi o único dentre os entrevistados em que um modelo familiar exerceu influência na escolha pela profissão:

Foi por questões familiares, meu pai era contador. Era contador, tinha escritório, e aí você acaba indo... [...] Tradição familiar, no dia a dia. [...] foi o preponderante. [...] Eu comecei trabalhar com escritório com 15 anos... hã... 13... 13 anos já estava trabalhando com escritório. [...] Eu acho que a questão de ter o curso aqui em Campo Mourão e essa questão da tradição familiar, do dia a dia que eu já convivía e ter o curso aqui, então, vamos dizer assim, uniu o útil ao agradável naquele momento. (P1)

Para os outros três professores – P3, P4 e P6 – as influências do ambiente familiar são também as motivações principais. P4 teve influência da mãe que já trabalhava em escritório de contabilidade e que lhe conseguiu uma colocação profissional para também trabalhar nele quando ainda era adolescente. A escolha pela profissão e posteriormente pela formação superior em contabilidade seguiu nessa trilha. Para P3 e P6 têm origem nas vivências que tiveram junto às empresas de propriedade de seus pais, ainda que não fossem negócios relacionados à contabilidade, como no caso de P1. Para P6 foi a conjugação de três fatores: a) da influência exercida pelo pai – que gostaria que o filho cuidasse da parte contábil do comércio que tinha; b) de ter cursado o segundo grau em curso técnico de contabilidade; e c) da percepção que teve de ser uma profissão com boas perspectivas de trabalhos e de independência profissional. Conforme ele mesmo expressa:

Já no ensino médio eu gostava das disciplinas de contabilidade. E aliado com os negócios que o meu pai tinha, meu pai tinha comércio e ele dizia que gostaria que o filho fosse contador, porque ele pagava caro para o escritório e não tinha o trabalho que ele gostaria que tivesse. Então ali, foi onde que iniciou, mas apesar daí eu também vi que a profissão de contabilidade, de contador profissional, poderia ser ao mesmo tempo um empregado e poderia ser um empresário ou ter independência de trabalho.

Já P3, por sua vez, teve na vivência que experimentou em sua infância e adolescência junto à empresa que o pai possuía e, posteriormente, na percepção pessoal sobre a independência financeira que gostaria de conquistar seus principais motivos:

[...] eu queria fazer um curso que eu conseguisse atuar no mercado de trabalho, mesmo porque eu não podia ficar na dependência dos meus pais, então eu queria já ter essa liberdade, então eu optei por ciências contábeis. [...] porque meu pai sempre teve uma indústria de móveis, ele produzia móveis em série, então eu sempre acompanhei, ajudei, auxiliiei ele na questão de notas, nessas questões vamos dizer assim, mais burocráticas, documentais, eu gostava muito disso, eu me identificava muito, quando eu passei no vestibular e tive contato já com o curso foi bem bacana eu falei: é esse mesmo. (P3)

Faz-se oportuno abordar também a questão do aprendizado da profissão contábil dos professores entrevistados. E nesse sentido, as pistas para compreender tal questão já foram dadas ao longo das análises realizadas. E segundo seus relatos, compreendem e atribuem importância dos cursos que realizaram – técnico e superior – para suas formações profissionais. Mas compreendem que é no decorrer do exercício profissional, do confronto diário com os problemas e atividades profissionais que aprenderam a profissão. O quadro 17 aglutina algumas respostas dos professores que exprimem essa compreensão que possuem:

Quadro 17: sobre como aprenderam a exercer a profissão contábil.

| | |
|-----------|---|
| P1 | [...] se deu tanto na própria instituição de ensino na época quanto no dia a dia porque eu trabalhava dentro de um escritório desde muito cedo, já com 13 ou 14 anos. |
| P3 | Olha, eu falo que eu tive sorte de ter tido a oportunidade de trabalhar num escritório durante minha graduação. Porque nesse escritório [...] eu tive o primeiro contato, só que o que foi bacana é que o dono colocou um colega mais experiente pra me acompanhar. Então em tudo o que eu tinha dúvida eu me organizava: o que eu conseguia fazer eu ia fazendo, o que eu tinha dúvida, o que eu queria questionar, eu separava. Aí sempre no final da tarde, ‘esse colega me socorria com minhas dúvidas [...] Então eu fui tendo um amadurecimento porque esse colega era uma pessoa muito sensata e ele contribuiu muito para o meu aprendizado, porque ele não quis simplesmente me capacitar em termos técnicos não, ele sempre discutia comigo, me dava orientação, explicação de como as coisas eram e funcionavam. |

| | |
|------------|---|
| P4 | Olha a faculdade ajudou muito no sentido de compreender o mecanismo de contabilização. Mas a experiência mesmo se deu no próprio escritório [...] Eu acredito que se fosse o inverso, se eu tivesse começado a trabalhar um pouquinho depois, ia ser o contrário, mas acho que porque eu comecei a trabalhar com contabilidade mais cedo e entrei na faculdade depois, então acabou tendo essa relação positiva da experiência no escritório aqui na faculdade. Mas a experiência maior, a contribuição maior foi lá da empresa mesmo. |
| P6 | [...] atuando como contador, na atividade não docente. |
| P8 | [...] no trabalho no escritório. Em estágios que eu fiz também com professores. Mas eu acho, assim, que fui aprendendo com o meu dia a dia. |
| P10 | É... eu acho que uma foi coisa completando a outra. Quando você tá na faculdade ou mesmo lá no curso técnico, enfim, você tá aprendendo a contabilidade ou até mesmo numa outra disciplina [...] e eu acho que vice e versa né? Quando você tem dificuldades lá na empresa, você pode recorrer aos próprios professores ou ao próprio conteúdo que você teve né? E a condição também que o curso te dá em relação ao interesse que você tem na empresa. Eu também só tive oportunidade na empresa de ir crescendo porque eles perceberam que eu tinha o interesse de continuar estudando. |
| P12 | Então, durante o técnico de contabilidade eu já trabalhava em um supermercado como auxiliar de contabilidade. Eu comecei a trabalhar porque eu fazia contabilidade já no técnico [...] então tudo que eu via na sala de aula eu fazia na pratica lá fora, [...] Mas a minha evolução na profissão foi assim dessa forma, trabalhando. |

Fonte: dados da pesquisa.

Um aspecto de destaque nos discursos dos professores tem relação, portanto, com a valorização mais enfática do aprendizado prático em detrimento do teórico, na forma como tratam. O que tem ligação com a dicotomia que entendem existir entre as faces do conhecimento contábil, isto é, conhecimentos teóricos e práticos. P12, por exemplo, afirma que “A teoria eu aprendia aqui na faculdade e eu entendia a pratica lá na empresa”. E compreendem essa dicotomia como sendo “natural” em se tratando do ensino e do exercício da profissão. Percebem que são correlacionados entre si, mas também entendem que são de ordens diferentes, isto é, nos cursos estão os teóricos e no exercício profissional estão os práticos.

4.8 Sobre tornar-se professor no ensino superior

Docência é uma ação humana histórica e cultural carregada de complexidade e constituída “[...] numa teia de significados que constituem os sujeitos” (CUNHA, 2006). Aspectos específicos e imbricados das histórias de vida – pessoais, familiares e profissionais – dos professores fornecem as bases referenciais sobre o que exerceu e exerce influência na constituição de suas características docentes. São referências que, em maior ou menor grau, ajudam a compreender o modo como ao longo do tempo foram se constituindo enquanto professores. Ajudam a entender de modo mais elucidativo não só os motivos que os fizeram

ingressar na carreira docente, mas fundamentalmente os elementos que explicam um pouco sobre os professores nos quais se tornaram.

Os fatores que motivaram os investigados a ingressarem na docência em contabilidade podem ser concentrados em três grupos que, como um instrumento útil para auxiliar no início das análises, os aproximam de modo mais ou menos coerente. São elas:

- Convite de professores que tiveram na graduação;
- Gostar, ter vontade, aptidão, perfil, vocação;
- Oportunidade de trabalho e renda.

Para três professores, o que os levou a ter a iniciativa de ingressar na docência no ensino superior foi o convite que receberam de professores que tiveram durante a graduação. O convite de ex-professores em si pode ser entendido como um ato bastante localizado e específico, mas que não revela nada além própria iniciativa que os investigados ativaram. Como é possível inferir a partir dos excertos dos discursos de P4 e P8 apresentados no quadro 5, o convite em si foi o desfecho de um processo de amadurecimento da possibilidade de tomarem a docência como opção de exercício profissional. Ambos viram na influência exercida por seus professores – que também foram seus orientadores em TCC e iniciação científica – o fator que fez com que despertassem para a entrada para a docência em contabilidade. Nesse sentido P4, por exemplo, afirma que a ideia da docência em contabilidade como caminho profissional “Foi [...] contribuição de um professor meu. Ele que me deu essa opção de profissão, porque até então eu não tinha nunca pensado em optar pelo caminho do ensino”.

Já para P1 não dá indicativo que tenha sido algum professor específico com quem tenha tido contato mais próximo como nos casos de P4 e P8. Relata que houve o incentivo por parte dos professores conforme explica: “[...] foi meio que ...óh vai abrir concurso... e todos os professores do departamento vinham conversar, avisar, incentivar”. No entanto, o convite certamente teve fundamento no desempenho que teve enquanto estudante. Em sua trajetória acadêmica no curso de graduação, por conta de sua experiência com o exercício da contabilidade (como já descrito, P1 teve contato ainda na adolescência com o exercício profissional por acompanhar o pai, contador, no escritório que tinha) participou de atividades de monitorias que o aproximaram da docência:

[...] eu tinha sido monitor de estágio, na época eu ajudava os professores a orientar os alunos sobre o conteúdo das aulas. [...]a monitoria era no escritório

modelo. Então tinha 35, 40 alunos todo dia ali. E algumas vezes faltava professor, não tinha o professor, a faculdade demorava pra contratar, então eu acabei meio que desempenhando o papel de docente em certos momentos. Às vezes ia um professor uma vez por semana pra dar orientação, ver como a coisa tava indo e o restante eu que coordenava os estágios. (P1)

Foi, assim, a experiência de quase-docência de P1 que exerceu influência direta na sua decisão de ingressar na docência. Nas palavras do professor: “[...] eu acho que um pouco foi a experiência enquanto aluno, nas monitorias, com a bagagem prática da contabilidade que já tinha lá do escritório e depois o primeiro contato com o ensino mesmo e aí me fez... algo que eu tinha previsto só pra ser 2 anos já virou 20 (...) no dia a dia”.

Quadro 18: sobre ser convidado para ingressar na docência.

| | |
|-----------|--|
| P1 | Foi o acaso, precisava de professor aqui e me convidaram para fazer o teste seletivo. E aí foi... aí eu gostei do desempenho da docência, numa sequência teve o concurso, eu fiz o concurso e eu ingressei na carreira docente. |
| P4 | [...] logo quando eu terminei a graduação surgiu uma vaga de colaborador na faculdade e eu não sei, talvez por conta da escassez de profissionais nessa área, abriu uma vaga pra nível de graduação. Então meu professor orientador na Iniciação científica e TCC me avisou, fez o convite e eu vim para ver como era e acabei ficando. |
| P8 | [...] tive um orientador de meu TCC e ele falava assim ‘você leva jeito pra dar aula’, e eu não acreditava [...] E logo que abriu vaga pra concurso ele me ligou. [...] E eu resolvi ir. Sabe, ele insistiu tanto que eu resolvi fazer o concurso. Fui, passei, e comecei a dar aula lá no campus da cidade onde eu morava. E percebi que, nossa! Realmente ele tinha razão. |

Fonte: dados da pesquisa.

Oito dentre os entrevistados, por outro lado, afirmaram que o fator motivador para o ingresso na docência tem relação com disposição pessoal para ensinar, ou seja, em um dado momento perceberam que tinham vontade ou que tinham aptidão, perfil, dom, e dessa percepção foram derivadas motivação e iniciativa de se tornarem professores no ensino superior. P7 e P12, por exemplo, associam a opção por ingressarem na docência a percepções edificadas a partir de experiências que vivenciaram quando jovens, ou seja, de certa forma foram percepções construídas socialmente no confronto com situações em que se viram no papel de professores ensinando algo para outras pessoas:

Fui líder de grupo de jovens, presidente do grupo de jovens, e eu percebia que eu tinha uma facilidade de ensinar, [...] Então com essa percepção e aí terminado o curso de Ciências Contábeis e [...] vendo que eu tinha esse perfil, essa aptidão de influenciar as crianças e os jovens, porque não transferir esse conhecimento da área contábil também em sala de aula? (P7)

[...] pois é... nessa minha vivência de explicar matéria pros meus colegas no ensino médio eu percebi essa minha veia, esse meu gosto de ensinar pros outros, de tornar fácil o entendimento de uma matéria que pra eles era difícil. E eu sabia aquilo com facilidade, pra mim era fácil entender e eu consegui passar. Eu não tinha esse projeto na minha infância, ‘ah, eu quero ser professor quando eu crescer’. Mas isso me despertou no ensino médio, ‘poxa, eu tenho essa vertente, eu tenho esse dom de transmitir alguma coisa pros outros com facilidade’. E quando surgiu essa oportunidade de fazer esse concurso, eu fiz e tô aqui até hoje. (P12)

Já P9, P10 e P11 fazem associação de suas motivações para ingressar na docência com a vontade que afirmam perceber ter estado sempre presente em si mesmos. P9 descreve que a “[...] atividade de ser professora eu sempre quis, [...] . Então é uma vontade que parece que tá dentro da gente”. Já P10 relata que “Acho que o ponto principal foi sempre a vontade de ensinar, eu acho que esse foi o ponto principal, sempre tive a vontade de ser professor”. E P11, por sua vez afirma que “[...] o fato de querer ser professora, assim, é algo que a gente tem desde criança né? Principalmente a mulher, assim, ‘o que você quer ser?’ ‘A eu quero ser professora’, então aquilo veio comigo desde a infância”. Entretanto, vontade de ser professor não pode ser tomado como um anseio intrínseco, da essência pessoal. Essa vontade não surge autonomamente. É construída socialmente a partir dos modelos e contextos observados e vivenciados ao longo das experiências de vida.

Os três professores têm em suas trajetórias de vida precedentes ao ingresso na docência elementos que foram influências críticas. P9, por exemplo, viu a vontade de ser professora crescer dentro de si envolta em ambientes profissionais que sobre essa vontade exerciam forte influência: trabalhou na própria universidade, enquanto cursava a graduação em contabilidade. Estava imersa num ambiente em que o contato com professores e com a dinâmica da vida acadêmica preenchiam, ao mesmo tempo, seus espaços de trabalho e de estudos cotidianamente. P11, na verdade, já havia ingressado na docência antes mesmo de decidir ser professora de contabilidade. Em sua formação de ensino médio, cursou magistério e trabalhou como professora de escola municipal em sua cidade natal. Escolheu se graduar em Ciências Contábeis por ser a opção de curso disponível em sua cidade, dado que não tinha condições financeiras para se manter em outro local, longe da família, para realizar o curso de Pedagogia. Para P11, dessa maneira, as influências de sua decisão em ingressar na docência foram muito em função de sua formação e exercício profissional docente que precedeu sua formação em contabilidade. E para ela, a opção pela docência em contabilidade se deu, como explica, “pelo fato de que era a graduação que eu tinha feito, e eu só poderia fazer os concursos nessa área. E aqui foi um dos que eu achei pra área que eu tinha formação específica. Não tinha como eu fugir disso”.

P10 viu na esposa, que já era professora, os aspectos que exerceram influências precedentes e fundamentais para sua decisão de ingressar na docência:

[...] eu lembro que na época que saiu o edital do teste seletivo já namorava minha atual esposa e ela já era professora do ensino médio. [...] e eu lembro que ela foi uma das grandes incentivadoras. Ela falava ‘porque você não faz o teste seletivo?’ Ela já era professora, talvez... talvez se ela não fosse e não tivesse me incentivado eu não teria conseguido. Ela falou ‘porque você não faz?’ [...] Eu lembro que ela me incentivou, falou, ‘experimenta fazer o teste seletivo, numa dessas você passa, numa dessas você vê se, você gosta né, pode ser que você não goste, pode ser que não dê certo, pode ser que você não consiga...’. Ela me incentivou nesse sentido, acho que esse incentivo foi uma combustão, um combustível pra mim fazer. (P10)

O terceiro grupo dentre as categorias apresentadas é o que congrega três professores cujo fator para ingresso na docência foi a oportunidade de trabalho e renda. Os trechos do quadro 19 representam parte dos discursos dos professores onde expressam de forma objetiva a referida motivação. No entanto, no caso de P3, o motivo de escolher a docência como opção profissional ter sido por oportunidade de trabalho e renda não deve ser compreendido apenas como uma iniciativa cuja decisão tenha sido estritamente racional.

Quadro 19: sobre o ingresso na docência por oportunidade de trabalho.

| | |
|-----------|---|
| P3 | Fui morar no Mato Grosso do Sul depois que casei e precisava trabalhar [...] quando eu fui pra lá, eu entrei em contato com um escritório de contabilidade da cidade e com uma faculdade de lá, aí distribui meu currículo, fui para as entrevistas e ambos me contrataram [...] ai me tornei professor na instituição de ensino [...] |
| P5 | [...] eu trabalhava em uma grande empresa. Ela tinha 18 empresas no grupo. [...] e esse grupo começou a diminuir muito rapidamente. Então com a preocupação de manter nível salarial surgiu uma oportunidade de concurso público aqui da faculdade. Então, estava encontrando dificuldades no trabalho, a parte salarial, então eu procurei um outro complemento de fonte salarial. |
| P6 | Naquele momento, foi a oportunidade de trabalho e só depois eu peguei o gosto tendo em vista que ensinar no nosso meio de contabilidade provoca o aprendizado e isso me satisfaz. |

Fonte: dados da pesquisa.

P3 afirma clara e objetivamente que a necessidade de trabalho logo após ter se casado foi o fator que impulsionou sua busca pela docência como opção de trabalho. Todavia, ao longo de seu discurso deixa evidente que a opção pela docência não surgiu somente em decorrência da circunstância específica em ter que trabalhar para ajudar no sustento familiar. Ao discorrer sobre sua trajetória acadêmica e profissional, remete a um professor com quem teve aulas em

um curso de especialização que, segundo transcrição do trecho a seguir, foi quem primeiro a incentivou a pensar na docência:

[...] o professor Marcio foi meu professor de custos numa especialização. E um dia nós nos encontramos em um supermercado e no meio de um bate-papo sobre a profissão ele falou pra mim: ‘você tem que ir pra docência’ e eu: ‘o que Marcio? Você está louco? Não quero saber de docência não’. E ele ‘escuta o que eu estou te falando, você tem que ir pra docência’. A gente bateu papo e tal e aquilo ficou na minha cabeça, ‘Por que o Marcio está falando isso?’ Então me despertou. Eu perguntei pra ele ‘mas Marcio, porquê?’ E ele falou ‘não tem porque, você tem que ir pra docência, tá no teu perfil, tá no teu estilo’.
(P3)

Além desse professor houve influência vinda da família pois o marido, professor, segundo relata também colocava na pauta de muitas conversas que tinham sobre trabalho a possibilidade da docência:

Porque até então eu nunca tinha pensado de maneira mais séria mesmo, de que ser professor seria uma boa opção de realização profissional. Meu marido já era professor inclusive e várias vezes em nossas conversas ele já tinha falado, perguntado: ‘você não pensa em ir pra docência?’, se eu não pensava mais sério nessa possibilidade e que talvez eu devesse tentar. Eu falava ‘nem pensar, não, eu quero contabilidade, quero ir pra empresa, eu quero controladoria’. Eu já estava na controladoria, não queria mudar de área. Mas no fim estou aqui, professora, né? (P3)

É importante considerar, portanto, que para P3, o momento em que decide ingressar na docência, apesar de coincidir com a necessidade de ter que buscar trabalho logo após o casamento, se tratou também do gatilho de oportunidade para vivenciar a docência. Mesmo porque a possibilidade de se tornar professora vinha sendo considerada e amadurecida aos poucos desde o momento em que se deu conta de que a docência seria uma efetiva possibilidade de atuação profissional.

Os professores P5 e P6 são os que declaram e que demonstraram em seus discursos que a decisão de ingressar na docência foi motivada exclusivamente pela oportunidade de ocupação profissional à época que lhes proporcionassem rendimento. Ambos são claros quanto à essa razão, como pode ser observado nos trechos de seus discursos no quadro 7.

Um dos professores – P2 – não foi agregado a nenhum dos três grupos que classificam os investigados quanto aos motivos pelos quais afirmam terem decidido ingressar na docência. Para ele, sua escolha não foi para ser professor de contabilidade, mas sim para ser professor. De acordo com suas próprias palavras:

Eu não escolhi ser professor de contabilidade, eu escolhi ser professor, porque eu gosto. [...] Eu sempre gostei de trabalhar com ensino, sempre desde quando inclusive quando eu trabalhava [...] gerenciando projetos em atividades que tivesse oportunidade de atuar como facilitador, como palestrante, como instrutor do Sebrae, e surgiu oportunidade de atuar na docência no ensino superior com abertura do concurso, antes disso até eu já tinha experimentado ser docente como professor temporário em instituições públicas, em instituições privadas eu já tinha lecionado, e eu decidi dar prioridade pra isso e fazer dessa minha principal atividade profissional em 2006. (P2)

Não é possível dissociar, no ensino de nível universitário (em outros níveis escolares também), o “ser professor” do “ser professor de”, ou seja, o professor universitário é sempre aquele que tem domínios e é preparado para ensinar em uma área de conhecimentos específica. Isso porque tanto o domínio quanto a preparação em uma área de conhecimentos compreendem especificidades próprias da área, tais como as do ambiente profissional em que se situa na sociedade (questões de classe, regulatórios, os padrões éticos, os modos de ser, de agir e de decidir dos profissionais), os aspectos pedagógicos e metodológico-curriculares particulares, os problemas e as características do campo científico (questões sobre produção, comunicação e relevância científica) em seu âmbito (IMBERNÓN, 2011).

Assim, nessa perspectiva, a declaração de P2 em que afirma que escolheu ser professor e não “ser professor de contabilidade” precisa ser compreendida também a partir de elementos precedentes de sua história de vida bem como de algumas concepções de vida e trabalho que possui e que influenciaram em sua decisão de tornar a docência sua principal atividade profissional. Diz que sua escolha pela docência se deu “[...] principalmente pela a satisfação pessoal que o ato de o exercício da docência me proporciona e a qualidade de vida que o exercício da docência me proporciona também”. E de forma mais detalhada explica ainda que a qualidade de vida está relacionada com “[...] a possibilidade de me gerar uma boa combinação de tempo dedicado à família de tempo dedicado à atividade profissional. A condição que a docência, em especial a docência no ensino superior dá de você gerenciar, administrar melhor o seu tempo, é dificilmente comparável a outras atividades profissionais”.

Diferente dos demais investigados, P2 faz alusão precisamente a satisfação pessoal que o exercício da docência lhe proporciona e não a um gosto pessoal pela docência. Expressa, assim, uma concepção formada e fundamentada a partir de reflexão sobre vivências precedentes que teve no exercício da docência. Outro aspecto que aponta ser de relevância para ele está relacionado com a dinâmica do exercício da docência no ensino superior que compreende oferecer condições de oferecer adequado balanceamento entre vida pessoal/familiar e trabalho.

Sobre isso é preciso mencionar que a concepção que expressa talvez seja parte de uma realidade local da universidade ou mesmo do campus onde está lotado. Como já discutido no tópico introdutório do capítulo, o contexto da Unespar ainda não se apresenta com as características de uma universidade consolidada onde tem prevalecido cenário de intensificação do trabalho docente e que, em decorrência, acarretam para os professores algumas consequências já constatadas por investigações como o adoecimento por conta do trabalho (estresse e depressão principalmente), relações interpessoais no próprio trabalho, na família e na vida social empobrecidas, esvaziadas de sentido e esgarçadas (SILVA JUNIOR. & SILVA, 2008).

E por fim, em relação ao caso de P2 é preciso considerar seu ambiente familiar como uma influência que pode ser considerada a mais relevante dentre as apresentadas. É de família em que não faltou exemplos e modelos de docência. Pai, mãe, quatro irmãos mais velhos, esposa, vários tios e tias, entre os paternos e os maternos, são professores. O ambiente familiar em que cresceu e se formou enquanto pessoa esteve sempre impregnado de referências docentes. Ter convivido e ter sido educado em um ambiente familiar com essas características certamente não determinou nem condicionou sua opção posterior pela docência, mas certamente exerceu decisiva influência na decisão de assumir a docência no ensino superior como sua profissão.

4.9 Sobre o aprendizado da docência dos professores investigados

Ensinando o aluno eu fui aprendendo a ser professora.

P8. Professora participante da pesquisa.

Como os professores de contabilidade investigados aprenderam a ser professor no ensino superior? Como foram suas experiências iniciais? Onde se deu seus aprendizados? Em quais espaços? Quais modelos de docência tomaram como referências na construção de suas próprias docências? Quais comportamentos, conhecimentos e habilidades julgaram necessárias para ser professor no ensino superior? Com essas questões dá-se início a algumas discussões sobre dados das entrevistas com os investigados que permitem conhecer e compreender como foi constituída suas compreensões sobre ser professor e ensinar na universidade.

Numa perspectiva ampla, Mizukami *et al.* (2006) dizem não existir ainda um corpo teórico ao mesmo tempo coerente e abrangente que possa ser tomado como referencial para compreender de modo mais claro os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Se essa constatação é o que se compreende a partir do campo da formação de

professores dos diversos níveis educacionais não universitários, o que se pode compreender então em relação aos processos formativos de professores do ensino superior? De fato, não existe tradição em formar professores para o exercício da docência em nível universitário. O que tem sido amplamente adotado como critério de referência para a docência nesse nível de ensino, inclusive para ingresso nele, é a qualificação dos professores em pós-graduações *stricto sensu*, destacadamente o doutorado (SOARES & CUNHA, 2010).

Saberes docentes, no sentido de que trata Tardif (2012), que normalmente não são de domínio de professores quando do início de suas carreiras universitárias, também não lhes são apresentados nem mesmo oportunizados ao longo da carreira de modo a aprenderem e compreenderem mais e melhor sobre aspectos relevantes do exercício profissional que irão realizar: organização e condução de aulas práticas e orientações, motivação dos alunos, organização do conhecimento e dos conteúdos didáticos, de técnicas audiovisuais, conhecimentos sobre a função da universidade e dos sistemas educativos, aspectos curriculares, posturas éticas, posturas e atividades investigativas, dentre outras. Ao menos do ponto de vista de um processo formativo planejado e formalizado. Além de não existir, salvo em situações e iniciativas localizadas e raras, supervisão ou acompanhamento do professor iniciante em relação às suas dúvidas, questionamentos, dilemas, dificuldades e inseguranças quanto aos diversos e complexos aspectos que envolvem o exercício da docência (SOARES & CUNHA, 2010).

Se é praticamente inexistente a formação docente para o ensino superior, onde professores aprendem sobre os saberes necessários para o exercício da docência no ensino superior? Questões dessa natureza têm sido investigadas já ao longo de muitos anos e a literatura decorrente, ainda que cubra com maior intensidade os níveis escolares não universitários, proporciona um quadro com respostas conhecidas que podem servir de referência. Cunha (2006, p. 262), em investigação que entrelaçou docência universitária, cultura e avaliação institucional, constatou a partir do discurso dos professores que investigou que “[...] a história de vida, as influências familiares e a trajetória como estudante são constantemente nomeadas como fundamentais na definição da docência como profissão, inclusive para aqueles que escolheram outra graduação como formação inicial”. E para os professores de contabilidade investigados, como aprenderam sobre o que é ser professor? Quais elementos exerceram influência na constituição da docência deles?

Um primeiro aspecto a ser abordado é o que envolve a questão das referências e modelos de docência dos investigados. Os registros das entrevistas dão conta de que os que exercem maior influência são aqueles com os quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias enquanto

estudantes, ou seja, os de ex-professores. Entretanto, influências familiares e as trocas com os pares também aparecem em seus discursos, ainda que de modo menos frequente. Os trechos dos discursos dos investigados destacados a seguir revelam não somente as influências, mas também como são percebidas por eles.

Uma pessoa que eu posso dizer que me inspirava nela, era uma referência também, é o professor que eu tinha de contabilidade tributária. Até porque ele era um profissional, quer dizer é ainda, um profissional que consegue conciliar ser do mercado com a questão de docência com a questão é... de uma agenda externa e essa agenda externa na realidade só permite isso porque depende dele. (P1)

Referências de professor vinculado só à docência tem o professor Márcio [...] Mas também teve o professor Edmar, foi meu orientador. Ele foi uma referência mais pelo uso de técnicas de ensino diferenciadas. Agora o professor Márcio foi uma referência por questões de postura, questões de acolhimento, por questões de puxão de orelha, sabe? Aquele professor mais completo. (P3)

É... de professores... eu tenho principalmente o professor que foi meu orientador no TCC e na iniciação científica. Ele foi quem me convidou a ser professora, então, assim, tenho um apreço muito grande pela amizade dele. (P4)

Então... eu, na faculdade, eu me espelhava muito com o professor que contava bastante história da vida profissional. Então, esse, assim, eu achava interessante essa transmissão que ele trazia da vida profissional dele, os contatos que ele tinha no trabalho. E esse professor era de Maringá e também era funcionário de uma grande empresa lá na época. Então ele viajava muito, ia pros grandes centros fazer curso. Isto eu achava muito interessante. Eu achava, assim, que isso era bom pra profissão de ser professor, que era importante porque trazia a parte prática, que pra mim, como aluno na época, fazia grande diferença. (P5)

Nós temos uma rua aqui em Curitiba chamada Monsenhor Ivo Zanlorenzi e eu tive a graça de ter aula com esse professor. Era um padre [...] E com certeza ele era demais como professor, ele sabia transmitir. Na área técnica eu tive como referência, o professor doutor Vicente Pacheco. Aí já o técnico, mas um técnico humilde, um cara com uma base, um conhecimento muito grande. (P7)

Eu acho que é um pouco de se espelhar naqueles professores que você teve e tem. Eu acho que você tenta tirar um pouco de cada um. Assim, você tem referência dos seus professores mesmo. [...] Então acho que o professor que você viu, e que você vê. [...] Eu acabo trocando bastante experiência com a minha esposa também, sabe, em alguma outra situação. [...] e nessa questão de trabalhar longe é que geralmente você acaba vindo junto com outros professores de Londrina, então isso é bem legal. Assim, eu trocava muita experiência com um outro professor que nós vínhamos juntos de Londrina. [...] agora eu troco com um outro professor, aqui do departamento. Então a gente troca muita experiência. (P10)

Tive professoras muito boas, que me serviram de exemplo, nas quais eu pude me espelhar. Exemplos positivos de professores que eu gostava muito, que eram boas profissionais. [...] Elas foram minhas principais referências, aquilo que eu tive de bom e aquilo que eu tive de ruim, entendeu? [...] eu não quero ser uma professora, como certos professores que eu tive. Então aquilo que eu tive de bom eu pego pra mim, e aquilo que eu tive de ruim, serve de referência pra eu não ser aquilo, né? (P11)

O que me inspirou realmente na época foram os meus chefes... superiores, dessa empresa onde eu trabalhava. Tinha dois professores da faculdade que trabalhavam lá. Os dois me incentivaram a ingressar como professor, eu me espelhava nos dois pra eu dar aulas, como pessoas competentes, pessoas de um alto conhecimento, pessoas de uma lisura, um trato, poxa... são realmente... é o modelo de professor, de alguém que ensina pros outros. E me espelhei neles. (P12)

Uma inferência importante pode ser extraída dos registros das entrevistas e permite ampliar a compreensão dessa questão dos modelos e referências que influenciaram e influenciam o modo de ser e de agir dos investigados. P1, P5 e P12 (mas não somente eles), conforme os trechos de seus discursos citados, atribuem valor especial ao modelo de contador-professor, isto é, aquele professor que concilia o exercício profissional da contabilidade e da docência. Para eles esse professor que domina conteúdos e que consegue transmiti-los, especialmente os da experiência da prática profissional contábil, foi o tipo de professor que sobre eles exerceu maior influência. Atribuem um papel de destaque, portanto, às influências do mundo do trabalho profissional não docente para o exercício da docência, tomando os conhecimentos experienciais da prática profissional não docente como de destacada importância para o ensino que se pratica no âmbito do curso de Ciências Contábeis. Em certo sentido, demonstram que percebem a si próprios, mesmo enquanto professores, mais como profissionais da contabilidade do que da docência.

Caso mais claro nesse sentido é o de P6 que, mesmo há mais de 23 anos na docência, não demonstra (ou não quis demonstrar) perceber-se como professor. Segundo ele, “estar” professor é diferente de “ser” professor e entende que não “é” e sim “está” professor. Assim, não toma a docência como seu ofício do dia a dia, mesmo que sua carga horária institucional seja de 40 horas semanais onde a maior parte de suas atividades seja preenchida por aulas na graduação. Aparenta considerar o “estar” professor como algo circunstancial, passageiro e que é mantido por ele porque afirma gostar. Uma circunstância que perdura, no entanto, há mais de duas décadas, mostrando-se como uma contradição entre o que discurso proferido quer demonstrar e o que sua trajetória profissional docente efetivamente demonstra. Nas palavras de P6:

Não tenho referências, nunca quis me inspirar nem me basear no trabalho dos outros. E eu não me considero ser professor, eu considero estar professor. O ser professor é aquele que tem o dom de ser professor, que gosta de ensinar, que vive daquilo, que é o ofício dele. Estar professor, ele faz aquilo porque é uma coisa que acrescenta pra ele. E no meu caso é isso, de estar professor. De acrescentar pra mim enquanto pessoa, conhecimento né? E pro meu trabalho de contador também. É uma coisa que eu gosto de fazer, então não é o meu ofício do dia-a-dia. Eu procuro estar professor, não penso em ensinar todas as horas, eu gosto de estar. (P6)

É preciso levar em consideração que em contabilidade, assim como em outras áreas de educação para exercício profissional não docente, a ideia de que ser professor apresenta certo *status* para o profissional contador tem força (LAFFIN, 2002). E que também exerce certo fascínio em torno da noção de um profissional pretensamente mais completo, sempre atualizado e que domina tanto a prática quanto a teoria, possuindo, assim, pretensamente mais credibilidade. Nesse sentido, P6 foi o único dentre os que também exercem a contabilidade em paralelo com a docência a ter demonstrado objetivamente em sua fala que ser professor é algo que lhe proporciona certo *status*. P7 e P12, outros dois professores que também exercem a contabilidade, dão pistas em seus discursos (menos diretas, no entanto) de que a atividade docente lhes proporciona condição de maior destaque e relevância para o exercício da contabilidade.

A influência dos modelos de docência que tiveram ao longo de suas trajetórias enquanto estudantes foi, segundo os próprios professores, o elemento mais relevante para formação e aprendizagem do modo de fazer e de ser professor que os constitui. Outros elementos também tomaram parte nesse processo constitutivo como, por exemplo, experiências escolares no ensino médio e na graduação, em grupos de jovens e de estudos bíblicos nas igrejas. Nas palavras dos investigados:

[...] eu tinha sido monitor de estágio, na época eu ajudava os professores a orientar os alunos sobre o conteúdo das aulas. [...] E algumas vezes faltava professor, não tinha o professor, a faculdade demorava pra contratar, então eu acabei meio que desempenhando o papel de docente em certos momentos. (P1)

[...] uma das coisas que eu gostava muito de fazer quando era criança e lembro disso era ajudar meu pai a corrigir prova. [...] E assim, isso me fez gostar muito... e adquirir gosto por ensino. [...] teve também o grupo de jovens, acho que foi importantíssimo nesse sentido durante muito tempo fui coordenador de grupo de jovens e muito atuante na pastoral da juventude. (P2)

Eu sempre me lembro da época que eu me envolvia... me envolvo ainda, com a igreja. Então lá tem as turmas de estudos bíblicos, e eu sempre trabalhei à frente desses grupos. Então na escola bíblica dominical sempre fui professora com os adolescentes, com as crianças, algumas vezes contribuí com o grupo dos adultos também [...]. Então eu acho que essa fase que eu me envolvi um pouco mais com o ensino na igreja me ajudou bastante também, embora seja um tanto quanto diferente do ensino superior. Mas a técnica de você ter que falar, o jeito que você precisa ensinar isso é o mesmo. Então me ajudou bastante. (P4)

Eu creio que eu aprendi o que seria ser um professor, foi lá na catequese. Nessa paróquia que eu dava catequese. Mas antes também. Fui líder de grupo de jovens, presidente do grupo de jovens, e eu percebia que eu tinha uma facilidade de ensinar, [...] (P7)

Eu tinha uma veia... que eu descobri isso cedo... eu tinha uma veia forte de explicar matéria pros meus amigos, já no ensino médio, no 2º grau né? No curso de contabilidade. Eu entendia fácil às matérias e o pessoal começou a perguntar e a forma que eu passava a matéria pros meus colegas, eles falavam ‘poxa, você passa de uma maneira que eu entendi diferente do professor, mas eu entendi melhor’. Então já no ensino médio às vezes a gente se reunia no colégio aos sábados pra eu explicar matéria pros colegas, então eu ia lá, reuniam 15, 20 colegas. E então eu tinha essa facilidade no ensino, de comunicação, com o pessoal.

Tais aspectos das trajetórias dos entrevistados são inegavelmente importantes para compreender suas constituições enquanto professores. Todavia, muito do ser professor e do ensinar que efetivam em suas práticas profissionais teve influência e relação mais direta com as experiências vivenciadas enquanto estudantes (mesmo já quando estudantes de pós-graduação em mestrados e doutorados). Mas também sofreu e sofre condicionamento (não determinação) pelas culturas nas quais estão imersos: a do exercício profissional não docente e a institucional universitária. Sobre isso, Pimenta & Anastasiou (2011, p. 65) dizem que “A ação docente, [...], é afetada pelo código de linguagem, pelas relações interpessoais, pelas estratégias pessoais e coletivas relacionais já vividas e sedimentadas nos processos de transmissão e aquisição de informações e de conhecimento, que fazem também parte da cultura institucional vigente”.

Do ponto de vista da aprendizagem da docência, além dos modelos e referências de ex-professores, os investigados revelam que se tornaram professores e aprenderam a ensinar pela experiência, do mesmo modo como se deu o aprendizado de se tornarem contadores. Para usar termos dos próprios investigados, seus aprendizados ocorreram com o trabalho do dia a dia, com a prática profissional, com o fazer cotidiano, com as experiências cotidianas, nas trocas em diálogos informais, com tentativas, erros e acertos. É um aprendizado que foi sendo construído na prática da docência em si, num processo de socialização profissional, de

enfrentamento do dia a dia da instituição universitária, da sala de aula, das relações com alunos, professores e outros participantes da vida acadêmica. Os trechos dos discursos de alguns dos investigados caracterizam bem essa compreensão:

[...] meu aprendizado sobre o trabalho de ser professor se deu no dia a dia... na prática profissional. E isso desde o primeiro dia. No primeiro dia de aula eu simplesmente cheguei aqui na faculdade, peguei um apagador, tinha preparado uma aula e fui pra sala de aula sem... sozinho. (P1)

[...] no próprio dia a dia, na troca de experiências informais. Diálogos informais são muito enriquecedores. (P2)

[...] é... aprendi fazendo, e isso eu acho que é um pouco dolorido no sentido de você encarar a sala de aula pra aprender a fazer, apesar que o aprender a aprender tem que estar presente no nosso dia a dia. Fui mesmo aprendendo com a prática, aprendi fazendo mesmo. (P3)

[...] eu fui aprendendo com a prática, alguns deslizes, algumas experiências um pouco mais preocupantes, mas estou aprendendo ainda. (P4)

Então... eu aprendi em sala de aula, indo para a sala de aula e transmitindo a disciplina. Eu acho que aqui a gente vai... é... fui aprendendo por tentativas, com erros e acertos. (P5)

Eu acho que eu aprendi foi sendo professora mesmo, sabe? Vendo o que eu precisava fazer pra ensinar. Então... no dia a dia, acho que cada turma que eu pegava me ensinava um pouquinho de como eu tinha que fazer pra dar aula. Então eu aprendi dessa forma, no dia a dia mesmo, ensinando em sala de aula. Ensinando o aluno eu fui aprendendo a ser professora. (P8)

Pesquisas envolvendo essa questão, tanto sobre o campo contábil (SLOMSKI, 2007) quanto sobre outros campos profissionais (SILVA, 2009; CUNHA, 2006) indicam que no ensino superior a aprendizagem docente está de fato baseada principalmente no próprio exercício da docência. Silva (2009, p. 105) a partir de investigação que tratou sobre a complexidade na formação de professores, diz que “[...] os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica”, e que, portanto, “[...] os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes”. Cunha (2006, p. 262) diz que os professores no ensino superior “[...] vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem no cotidiano” e que “[...] quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos”. Já Slomski (2007, p. 1), ao tratar especificamente dos saberes dos professores de contabilidade diz que “[...] é a própria experiência na profissão, na

sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras”.

É o saber experiencial (TARDIF, 2012) que tem sustentado, portanto, a forma com que professores de contabilidade aprendem a ser professores. E de acordo com Tardif (2012, p. 39), com o tempo esses saberes passam a incorporar “[...] a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. São saberes que nascem e são validados pela experiência. São construídos no exercício da função docente, tendo por base o trabalho que os professores realizam no dia a dia nos espaços em que exercem a docência.

Tais espaços são, nesse sentido, tanto de exercício da docência quanto de aprendizagem dela e sobre ela. Entretanto, não ficou evidenciado que os investigados legitimem e atribuam significado ao espaço da universidade como o lugar de suas formações. Mesmo conscientes de que seus aprendizados ocorreram e ocorrem no confronto com as situações de prática da docência na universidade, não exteriorizaram elementos em seus discursos que permitem associar o foco experiencial da construção de seus conhecimentos sobre ensinar e ser professor na universidade com processos reflexivos sobre e na prática que realizam. Isto é, não há reflexão nos e sobre os processos práticos de construção dos conhecimentos sobre o ensino e a docência que experimentam e vivenciam na universidade.

Algo próximo da reflexão no sentido de que trata Schön (2000) se mostrou presente nos discursos dos investigados de modo bem restrito às práticas de sala de aula e não sobre o conjunto das práticas docentes ou mesmo do ser professor em perspectiva mais ampliada. Implicitamente, deixaram transparecer em seus discursos evidências de reflexões sobre estratégias de ensino de sala de aula, partindo da observação do desempenho de certas estratégias e posturas que pares e ex-professores adotaram, analisando-as e testando-as em suas próprias práticas. O que se aproxima da compreensão da prática profissional dentro da concepção da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). Os trechos dos registros de P2 e P7 a esse respeito simbolizam parte dessa compreensão quando dizem que:

[...] eu, de vez em quando, testo algumas coisas e isso tem um efeito bastante interessante no jeito como eu dou aula. Em parte esse testar técnicas, maneiras de dar aula, avaliações, enfim, vem das discussões com colegas, em partes vem lá de trás de quando eu estudava e em parte vem de quando você tá lendo e de repente tromba com alguma coisa que, mesmo que não diga a respeito especificamente a contabilidade ou ao ensino superior, você olha pra aquilo e fala talvez isso seja útil pra mim, e testa, vai testando. [...] Eu tenho, por exemplo, mudado bastante. Se olhar minha trajetória aqui na UNESPAR, eu tenho mudado bastante a maneira como eu faço avaliações, e a segunda maneira que eu passei a fazer avaliação pra mim se provou melhor do que a primeira. Então ela se manteve até que eu ache uma terceira que pareça sugerir

que é mais eficaz do que a segunda. Então provisoriamente a maneira que eu to adotando hoje pra fazer avaliação é a mais eficaz. (P2)

Eu tive numa especialização que fiz lá atrás, logo depois da graduação, a disciplina de metodologia do ensino superior que me ajudou bastante nas técnicas de ensino. E aí eu, sinceramente, tirando a metodologia, aí coube a mim, eu, muito de participar em palestras, cursos, treinamentos, não voltados a sala de aula e ir percebendo, de percepção minha de como aqueles profissionais davam aquela palestra, aquele curso [...] e sempre olhando como é que ele organiza, trabalha, envolve, mexe com as turmas, como é que ele domina a turma. Sempre é essa percepção. Veio daí. Então a metodologia, sim me ajudou muito, mas uso bem mais dessas percepções minhas mesmo. Aí eu não tive alguém mais junto, não tive, fu eu mesmo, no dia a dia. (P7)

Nesse sentido e de modo geral, não ficou evidente que realizem articulação reflexiva – ainda que se tenha percebido um nível básico de reflexão em alguns processos – entre esse apoio da e na experiência com conhecimentos teóricos de modo a comporem de modo mais efetivo e consistente seus esquemas cognitivos, representações mentais, modelos de ação, repertórios docentes e posturas profissionais. Assim, com base nos registros de seus discursos, referências a modelos e representações de docência que vivenciaram ao longo de suas trajetórias enquanto estudantes estão bastante acentuadas para todos os professores investigados. E desse modo é possível entender que talvez estejam erigindo seus modos de ser e de fazer na docência fundamentados mais intensamente numa ação de reprodução cultural com base em tais modelos e representações, que acabam sendo apropriados e ativados como os parâmetros com os quais passam a lidar em suas práticas docentes, reproduzindo no contexto de ensino no qual se encontram.

Já com relação aos saberes necessários para o ensino de acordo com a perspectiva de Tardif (2012), os dados permitiram identificar que os investigados se preocupam com aspectos relativos a três deles, conforme estão apresentados no quadro 20. Os saberes disciplinares são os que estão no topo das preocupações dos professores de contabilidade em termos dos que são considerados mais necessários para poder ensinar. E esse é um saber valorizado pelos professores, pois o associam com a ideia de que é o domínio de conteúdos técnico-profissionais que proporcionará condições de que promovam ensino de qualidade para os alunos. O que não se mostra incoerente pois um professor que não domine os conteúdos específicos da matéria que ensina dificilmente tem condições de ensiná-la bem.

Para os investigados esse foi o saber sobre o qual mais enfaticamente se detiveram em expressar suas compreensões e entendimentos. A maioria, inclusive, julga ser importante aliar aos saberes de conteúdos disciplinares os saberes experienciais. Entretanto, tomam por saberes experienciais não os próprios da prática docente, construídos nela e a partir dela. Para os

investigados os saberes experienciais são os da experiência que têm ou tiveram no exercício profissional contábil e que devem articular com os disciplinares. Ou seja, é o conhecimento técnico-prático-profissional de contabilidade conjugado com os disciplinares de modo que seja minimizada a “[...] distância entre o mercado de trabalho e o que o docente que está ensinando, senão fica um conhecimento aquém para o aluno” (P6). Dessa maneira, no discurso da maioria dos professores ficou clara a concepção de que ter domínio de saber técnico-profissional do exercício da contabilidade também é um saber significativo no contexto do ensino de contabilidade, e não somente os teórico-conceituais das matérias, como alguns deixaram claro.

Quadro 20: sobre os saberes dos professores investigados.

| TIPOS DE SABERES | FREQUÊNCIA |
|------------------|------------|
| Disciplinares | 12 |
| Pedagógicos | 8 |
| Experienciais | 7 |

Fonte: dados da pesquisa.

Os saberes disciplinares sobressaem-se quando se discute a formação docente nos diferentes níveis de ensino, inclusive a que se realiza em cursos voltados para a formação de professores. Nesse sentido, Gatti (2010), ao tratar da formação de professores no Brasil e tecendo análises sobre a professores de licenciaturas em língua portuguesa, matemática e ciências biológicas, diz que a tradição disciplinar constitui-se numa marca forte em se tratando da formação de professores e até mesmo na constituição da identidade docente, pois é ela que orienta os professores em relação à demandas das áreas específicas do conhecimento. Já com relação ao professor universitário Cunha (2006, p. 262) diz que, mesmo estando muitas vezes conscientes das fragilidades de suas formações e conhecimentos sobre os saberes e competências no campo pedagógico, persistem – talvez por força de aspectos culturais – em “[...] reforçar o território do conhecimento específico como principal esteio de sua docência”.

Os saberes pedagógicos também se mostraram presentes nos discursos dos professores. Com relação a eles a preocupação dos professores se mostrou mais no sentido de técnicas úteis ao saber-fazer docente em aula: domínio de turmas, preparação de boas aulas, preparação de boas apresentações e boa comunicação para aulas expositivas, por exemplo. Também foi possível perceber que seus discursos apresentaram um sentido – implícito – de que mesmo não detendo os saberes pedagógicos (os mencionados), o exercício prático e cotidiano da docência suprirá ou poderá suprir, com o tempo, o aprendizado e aprimoramento deles. Dessa forma, valorizam esses saberes, mas podem não estar considerando-os tributáveis de legitimação

acadêmica. Questões envolvendo concepções epistemológicas e ideológicas sobre o campo da educação e que implicam no modo de ser e de fazer o ensino estiveram ausentes nos discursos dos professores.

Alguns outros saberes, aqui classificados como ético-comportamentais, também apareceram nos discursos dos professores investigados. São saberes, muitos deles relacionais, que indicam percepção dos professores sobre aspectos valorativos e comportamentais importantes no exercício da docência. São saberes que, segundo os registros das entrevistas, foram também observados a partir dos modelos e referências tanto de ex-professores quanto de pares. Destaca-se a capacidade e iniciativa pessoal que o professor deva ter em buscar seu aprimoramento profissional, entendido aqui como atualização quanto aos conteúdos técnico-profissionais no campo do exercício da contabilidade. Sobre isso, alguns trechos dos discursos dos investigados são bastante representativos:

Ser estudante, acima de tudo gostar de estudar, gostar de aprender. [...] Então eu acho que o professor tem que tá estudando constantemente, porque o conhecimento não é pronto e acabado ainda mais nos dias de hoje [...] então por isso que eu acho que primeiro o professor tem que ter um comportamento de estudante para estar sempre aprendendo. (P2)

[...] tem que ter a capacidade de se reciclar sempre, principalmente na nossa área, na nossa profissão. É uma área que muda muito, todo ano nós temos mudanças na nossa área. (P8)

Eu acho que o professor tem que vontade de ser professor, vontade de estar na sala de aula, vontade de aprender o conteúdo. Tem de estudar mais e sempre sobre aquele conteúdo, atualizar sua matéria, seu material. Não é porque eu preparei essa matéria, preparei ano passado, que esse ano vou dar o mesmo material, tem que estar atualizando o meu material. As coisas do dia a dia na profissão mudam, as coisas evoluem, os pensamentos evoluem, todo dia surgem leis e regulamentos novos que impactam o contador, o fazer dele lá no escritório. Então nós aqui temos que nos atualizar constantemente. Então essa é a primeira coisa, ter vontade, tem que estudar constantemente. Isso eu acho de maior importância, os outros quesitos, as outras coisas vão se aprendendo. (P9)

Do ponto de vista ético, compreendem que é preciso que os professores, no exercício da docência, observem aspectos como respeito, justiça, responsabilidade, comprometimento, compreensão, acolhimento e honestidade. Já quanto aos aspectos comportamentais: gostar de se relacionar com pessoas, ser motivado e motivador, humilde, atualizado, comunicativo, criativo, questionador, líder e dinâmico. Em síntese, quanto aos saberes ético-comportamentais, destacou-se com intensidade nos discursos dos professores a preocupação que demonstraram

ter com aprendizagem dos estudantes, como representa bem o trecho extraído das respostas de P2:

[...] o elemento mais importante que penso que o professor possa ter é contribuir para desenvolver habilidades, comportamentos e atitudes que façam com que o aluno aproveite bem o conhecimento. O conhecimento tá aí, a questão é como ele vai usar esse conhecimento. Então por isso que eu acho que primeiro de tudo o professor tem que ter um comportamento de se preocupar com os seus alunos. Não só que eles aprendam o conteúdo, mas que eles aprendam a aprender. Não sei se eu sei explicar muito bem isso, mas eu tenho essa preocupação. Não sei se eu consigo desenvolver isso com competência também, mas eu me preocupo com isso, mais do que com os conhecimentos que tenho que ter das disciplinas. (P2)

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para a presente investigação consistiu em compreender as concepções sobre o ensinar e o ser professor que fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior. Partindo dele, a tese tratou de investigar, portanto, um conjunto de professores específico – o dos cursos de Ciências Contábeis da Unespar – no intuito de lançar luz e entender mais aprofundadamente a questão a partir do que dizem, pensam e compreendem os próprios professores.

Decorrentes do objetivo geral, três objetivos específicos foram traçados. O primeiro deles consistiu em mapear aspectos históricos e organizacionais do ensino de contabilidade no Brasil. O que foi realizado segregando esse mapeamento em três em períodos denominados de ciclos de ensino de contabilidade brasileiros, delineados de modo original e definidos tomando como referência a periodização historiográfica apresentada por Cunha (2007), a saber: período colonial, período imperial, período republicano e período denominado de era Vargas. Nesse sentido, o primeiro ciclo corresponde ao período que vai das primeiras aulas de comércio até a criação, por ato legal, do curso superior em Ciências Contábeis. O segundo ciclo corresponde ao período em que surgem os cursos superiores de Ciências Contábeis e sua evolução daí decorrente. E o terceiro ciclo compreende ao período a partir do surgimento da pós-graduação *stricto sensu* e, também, sua evolução subsequente. O conteúdo abordado em cada um dos ciclos, além de possibilitar compreensão do processo de desenvolvimento da profissão e do ensino de contabilidade no Brasil, fundamenta o contexto sociocultural profissional da contabilidade que exerce forte influência nos modos de ser e de agir de contadores e professores de contabilidade.

O segundo objetivo específico foi o de identificar a trajetória de desenvolvimento profissional (docente e não docente) e os processos formativos da docência dos professores de contabilidade da Unespar. Para dar sustentação teórica para que a investigação de tais aspectos fosse conduzida de modo consistente, foi construída uma plataforma que buscou tratar sobre formação, desenvolvimento profissional e trabalho de professores no Ensino Superior, tecendo inter-relações com os saberes docentes na perspectiva de Tardif. Também foram tratadas questões específicas para compreender o docente e o ensino de contabilidade articuladas com a perspectiva de Schön sobre o ensino prático-reflexivo para o exercício de profissões. Do ponto de vista empírico, a identificação das trajetórias profissionais e dos processos formativos dos

investigados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, que forneceram o conjunto dos dados que serviram de fundamento para as análises realizadas.

O terceiro objetivo consistiu em identificar, a partir dos dados coletados, organizados e estruturados, os significados que os professores investigados atribuem sobre “ensinar” e “ser professor universitário” no contexto institucional em que se encontram exercendo a docência. E o primeiro ponto a considerar é que a trajetória profissional docente dos professores investigados no ensino superior começa bem antes do ponto em que de fato ingressam na profissão docente. É ao tornarem-se contadores que dão início também às suas trajetórias docentes, ainda que isso ocorra – inclusive enquanto possibilidade – somente mais tarde em suas carreiras e não numa relação determinista. A experiência parece ser o fio condutor para os processos de aprendizagem profissional (docente e não docente) dos investigados. Dentre os motivos mencionados sobre como escolheram ambas profissões, são os que estão relacionados de alguma forma com experiências vivenciadas os que se destacam. Para a profissão contábil, por exemplo, ter tido contato com o exercício profissional – direta ou indiretamente – se mostrou como fator preponderante na escolha pela profissão. E o aprendizado dela também se deu pela via da experiência. Admitem a importância e a influência dos conhecimentos acadêmicos para esse aprendizado, mas são claros ao considerar que aprenderam a ser contador no exercício profissional contábil, no confronto com as atividades próprias da profissão.

Tanto o aprendizado de como ser contador quanto o de como ser professor ocorreram em processos de socialização profissional. Os investigados imergiram nos ambientes profissionais e foram aprendendo tanto os conteúdos práticos quanto os modos de ser e de agir necessários ao exercício da contabilidade e da docência. A observação de modos de ser e de agir de outros profissionais considerados como referências é um dos elementos que marca suas aprendizagens profissionais. E quanto aos conhecimentos para exercer as profissões, há distinção. No aprendizado da contabilidade houve processos formativos formais onde todos passaram por cursos superiores e, ainda, alguns por cursos técnicos contábeis no ensino médio. Ainda que tenham demonstrado minimização da relevância dos estudos para o aprendizado da profissão contábil, os conhecimentos acadêmicos exerceram influência. No aprendizado da docência não houve processo formativo formal. Os conhecimentos de como ser e agir enquanto professores foi formado exclusivamente no exercício da docência e, tal como ocorreu no aprendizado da profissão contábil, na observação de modelos de professores que foram considerados como referências em termos de comportamento, postura e conhecimentos.

Os professores de contabilidade investigados guardam muitas similaridades em termos de características profissionais, tanto docentes quanto não docentes. A primeira delas é que

acumulam em suas trajetórias profissionais experiências diversificadas no exercício da contabilidade. A maioria (10) já exerceu a contabilidade profissionalmente e uma parcela (4) a exerce em paralelo com o exercício da docência. A diversidade das experiências profissionais contábeis também é característica importante e comum entre os professores. Uma parcela menor (2) de professores não possui nenhuma experiência profissional no exercício de atividades do campo contábil.

Com relação aos locais em que os professores investigados construíram suas vivências no exercício da docência no ensino superior foi possível perceber tanto diversificação quanto concentração. A diversificação é marca preponderante para a maioria (7) que antes do ingresso na Unespar já haviam sido professores em outras IES particulares, enquanto que para parcela menor (5) o próprio campus em que é professor constitui-se na única experiência. São experientes também em termos de tempo em que estão no ensino superior. Em média, têm 15 anos de atuação no ensino superior e 12 anos de “tempo de casa”.

A maioria dos professores (11) está na fase de estabilização da carreira docente, isto é, tem entre 7 e 25 anos de docência (HUBERMAN, 1992). Entretanto, mostraram-se em estágios de preocupações profissionais docentes diferentes, ou seja, quanto mais tempo de carreira possuem, as preocupações profissionais em relação ao exercício da docência na universidade se mostram diferentes. O fator geracional, conjugado com o tempo de carreira, também se mostrou interveniente em termos de preocupações profissionais docentes. Nesse sentido, quanto menor é a idade e o tempo de carreira, mais preocupados se mostraram com competências profissionais docentes, destacadamente o domínio de conteúdo e boa comunicação, bem como com aspectos relacionados às suas imagens enquanto professores.

De modo geral, ter experiência profissional com a contabilidade e conhecer aspectos do exercício profissional contábil se mostraram importantes e intervenientes para o exercício da docência que realizam, inclusive para os que nunca exerceram profissionalmente a contabilidade. Isto é, valorizam e atribuem destacada importância para o ensino de aspectos da prática profissional contábil. Concebem, assim, que o ensino em contabilidade deve privilegiar conteúdos prático-profissionais do exercício da contabilidade de modo a possibilitar a aproximação do estudante com o mercado de trabalho contábil.

Dois subgrupos distintos e ao mesmo tempo complementares emergiram do conjunto investigado. Um deles é formado por professores que se dedicam exclusivamente à docência (maioria) – os professores-contadores. O outro, por aqueles que se dedicam ao mesmo tempo para a docência e para o exercício profissional da contabilidade (minoria) – os contadores-professores. Professores de ambos subgrupos possuem experiências profissionais no exercício

da contabilidade e formam, assim, um corpo profissional docente que combina características que podem ser tomadas como vantajosas para a formação dos estudantes e para o exercício da docência. Isso porque há professores com dedicação às atividades de ensino e a universidade (e que possuem experiências pregressas no exercício da contabilidade) e professores que exercem a profissão contábil e a docência, trazendo para a sala de aula vivências e experiências que fazem com que aspectos do mundo profissional sejam contemplados de modo mais específico no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de graduação é a atividade que mais consome o tempo de trabalho na universidade para os professores. Atividades de gestão universitária também se mostraram intervenientes no tempo de trabalho dos que nela estão envolvidos, implicando em interferências no andamento das atividades de ensino. Pesquisa e extensão são atividades que também lhes consome o tempo na Unespar, mas que, todavia, com menor intensidade. A esse respeito, três tradições podem ajudar a compreender o porquê de ser assim para os investigados: o peso do estereótipo social que se tem da profissão no campo social, a noção de formação que se espera e que pratica em relação à profissão contábil (inclusive com forte peso dado pelos próprios professores de contabilidade) e a cultura institucional que traz no seu interior o peso do ensino de graduação como foco do trabalho dos professores da universidade.

Cunha (2006, p. 262) diz que “Os professores universitários [...] na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”. E em se tratando de formação docente dos professores investigados, foi o que ocorreu. Não passaram por processos formativos formais que tratassem sobre os saberes necessários para a docência a partir de conhecimentos já sistematizados e acumulados sobre ela. Os cursos de mestrado e doutorados que realizaram, conforme eles mesmo apontaram, não proporcionou com que aprendessem mais ou melhor sobre o exercício de ser professor a não ser pelos modelos e referências dos professores com os quais tiveram aulas. A constituição de suas formas de ser e de agir enquanto professores do ensino superior se deu e vem se dando no confronto com o dia a dia da atividade docente que realizam. Têm como influências mais fortes as referências de professores que tiveram contato quando de suas experiências como alunos. Mas influências de modelos familiares e das trocas com pares na universidade também tiveram papel importante. Assim, a constituição e, por conseguinte, a compreensão de ser professor no ensino superior para os professores de contabilidade da Unespar fundem-se na imbricação dessas três influências.

Em termos de saberes necessários para ensinar, são os disciplinares, os pedagógicos e os experienciais, nesta ordem, os mais valorizados pelos professores de contabilidade. O domínio de conteúdo é, portanto, o saber mais valorizado pelos professores de contabilidade

que o associam com a ideia de que o domínio de conteúdos técnicos-profissionais são os que proporcionarão melhores condições de aprendizagem pelos alunos. Quanto aos saberes pedagógicos, os investigados os tomam no sentido de técnicas de ensino que lhes são úteis na condução de suas aulas: domínio de turmas, preparação de boas aulas, preparação de boas apresentações e boa comunicação para aulas expositivas.

Saberes ético-comportamentais também se mostraram presentes nas preocupações dos professores. Destaca-se a preocupação demonstrada com a aprendizagem dos alunos no sentido, principalmente, da capacidade e iniciativa pessoal que consideram que devem ter enquanto professores em buscar atualização quanto aos conteúdos técnico-profissionais no campo do exercício da contabilidade. Também se destacaram aspectos como: respeito, justiça, responsabilidade, comprometimento, compreensão, acolhimento, honestidade, gostar de se relacionar com pessoas, ser motivado e motivador, humilde, atualizado, comunicativo, criativo, questionador, líder e dinâmico. Aspectos esses que revelam a centralidade que compreender do papel do professor como sendo o centro do processo educativo.

Decorrente das análises, portanto, é possível compreender que os professores investigados atribuem significado, orientam e estruturam suas ações docentes em função dos conhecimentos e do saber-fazer que têm e que, por sua vez, foram construídos fundamentalmente no intercâmbio entre suas experiências individuais e coletivas no próprio exercício de ser contador e professor, mesmo para aqueles que nunca exerceram a contabilidade como profissão. Nesse sentido, o “ensinar” e o “ser professor” para professores de contabilidade estão fundados nas representações mentais que têm e que ordenam suas ações, dando formas concretas a eles.

E as representações mentais dos professores investigados tem como origem suas trajetórias de vida, destacadamente as que se relacionam com aspectos profissionais docentes e não docentes. Nesse sentido, suas formações profissionais docentes e não docentes se entrecruzam e se misturam no processo de construção das representações mentais que dão sentido ao trabalho docente dos professores investigados. Ou seja, o aprendizado de ser contador e de ser professor ocorreu em processos muito similares entre si. Em ambos os casos:

- O aprendizado de ser e de saber fazer ocorreram pautados na experiência. Foram construídos num processo de interação sócio profissional onde o enfrentamento cotidiano das atividades e questões técnico-profissionais, nos ambientes de exercício

das profissões e em contato com outros profissionais e pessoas relacionadas foram os elementos que promoveram maior influência para que ocorresse.

- Modelos de bons profissionais com os quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias profissionais – docente e não docente – constituem-se nas principais referências do saber ser dos professores investigados. Neste aspecto, para muitos deles, os modelos de profissional-referência e de professor-referência foram os mesmos. Em muitos discursos o modelo de profissional que os inspirou no exercício da contabilidade e no exercício docente foi o daqueles contadores-professores, que percebiam que conseguiam conjugar ambos exercícios profissionais, com posturas ético-comportamentais de destaque e que dominavam profundamente conteúdos de suas áreas específicas. Faz-se importante destacar que a contabilidade é um campo profissional ligado ao mundo do trabalho em ambientes de negócios e que se constitui, no Brasil, como profissão regulamentada. O que implica reconhecer e compreender que esse ambiente em que se insere e se desenvolve a profissão exerce forte influência na construção das representações mentais da profissão. E nesse sentido, foi possível perceber nos discursos dos investigados que em diversos momentos se percebem e se expressam muito mais como contadores do que como professores, ainda que a maioria dos investigados tenha a docência como sua atividade profissional principal.
- Trocas entre pares profissionais, ainda que com menor intensidade, também exerceram influência no aprendizado e na constituição profissional docente e não docente dos investigados. A representação sobre o “ser professor” e o “ensinar” foi a que mais influência sofreu decorrente das trocas entre os pares. Isso porque na formação para a docência, ocorrido fundamentalmente pela e na experiência, as trocas de informações, percepções e compreensões sobre o exercício da docência foi mais intenso, principalmente em espaços informais.

Numa perspectiva mais geral, a partir dos dados e das análises é possível considerar que, se percebendo mais como contadores-professores, os investigados têm a concepção de que o ensino que realizam nos cursos de Ciências Contábeis é uma atividade que se estende a partir do campo profissional contábil. A representação mental que os move em termos de ação docente está ancorada na mesma lógica da racionalidade técnica que é parte em grande medida do escopo de exercício profissional contábil. Nesse sentido, seus pensamentos e suas práticas enquanto professores estão impregnados e condicionados a partir da perspectiva instrumental

da racionalidade técnica, onde ser professor e ensinar são tomados pelos professores numa perspectiva de reprodução de modelos e de formas de ação reducionistas.

O “ser professor”, de tal modo, também está ancorado auto percepção que têm de serem mais contadores-professores do que professores-contadores. Mesmo exercendo a docência como atividade profissional principal, o “ser contador” parece estar mais presente em suas concepções docentes do que o “ser professor”. Esse é um argumento que pode ser reforçado pelos dados da pesquisa que evidenciaram elevada preocupação dos professores com domínio de conteúdos técnico-profissionais. E também, tanto pelas atividades que são mais presentes em seus fazeres docentes – o ensino de graduação e atividades administrativas e de gestão universitárias – quanto também pelas que estão mais ausentes (que pouco realizam): pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ALFINITO, S. **Educação superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003)**. Brasília: INEP, 2007.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação)

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set-out de 2008.

ANDRÉ, M. E. D. de A. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. IN: DALBEN, A. et al. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

ANTUNES, C. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARAÚJO, J. A. de. **Identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis: estudo das IES do município de Fortaleza**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) Universidade Federal do Ceará. 2012.

AZEVEDO, R. F. L. **Os profissionais da contabilidade**. IN: AZEVEDO, R. F. L. *O profissional da contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social*. São Paulo: Editora Senac, 2014.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BEHARES, L. E. Consideraciones sobre el sentido de las "pedagogias" y las "didácticas" universitarias, com especial referencia a la experiencia uruguaya. **Revista Educação**. Santa Maria. V. 36, n. 3, p. 337-350, set./dez. 2011.

BEHRENS, M. A. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**. Santa Maria. V. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei 9.394 – de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em: 03/03/2013.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Consulta aos dados do sistema e-MEC sobre cursos de graduação do ensino superior brasileiro. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/08/2014.

CAMARGO, M. P. de. **Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a universidade estadual de Londrina**. 01/08/2012 128 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO

CAMPOS, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, Natal/RN. Anais Eletrônicos [online]. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/JsWkIr>>. Acesso em: 31/05/2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Consulta ao banco de dados GeoCapes – ferramenta de dados georreferencial da Capes. Disponível em: <<http://goo.gl/vpmer>>. Acessado em: 30/06/2013.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **História dos congressos brasileiros de contabilidade**. 2. ed. Brasília: CFC, 2012

COELHO, C. U. F. Reflexões sobre o ensino de contabilidade: aspectos culturais e metodológicos. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, jan./abr. 2007.

COELHO, C. U. F. **O técnico em contabilidade e o mercado de trabalho**: contexto histórico, situação atual e perspectivas. Disponível em: <<http://goo.gl/wzNvw>>. Acessado em: 03/07/2013.

CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. **Desafios presentes e futuros para a contabilidade**. IN: AZEVEDO, R. F. L. O profissional da contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social. São Paulo: Editora Senac, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009, Caxambu/MG. Anais Eletrônicos [online]. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/x6olz7>>. Acesso em: 05/07/2014.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32. Maio/ago. de 2006.

CUNHA, M. I. da. **Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação**. In: ALMEIDA, M. I. de et. al. (Orgs). Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Coletânea de trabalhos apresentados no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado na UNICAMP/Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

EMEC. Dados das Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/05/2014.

ESTADO DO PARANÁ. Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/YbPa57>>. Acesso em: 20/05/2014.

ESTADO DO PARANÁ. Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/poErhK>>. Acesso em: 20/05/2014.

ESTADO DO PARANÁ. Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/xfX5Uv>>. Acesso em: 20/05/2014.

ESTADO DO PARANÁ. Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/Mnrh3>>. Acesso em: 20/05/2014.

ESTADO DO PARANÁ. SETI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <<http://goo.gl/2S3HBg>>. Acesso em: 15/10/2014.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C.. **Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas**. In: DALBEN, Â. I. L. de F.; PEREIRA, J. E. D.; LEAL, L. de F. V.; SANTOS, L. L. de C. P. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

FERREIRA, M. M. Universidades e professores produtivos: ensaio sobre ser professor na universidade gerencialista. In: **V ENIEDUC: Encontro Interdisciplinar de Educação**, 2013, Campo Mourão/PR. Anais Eletrônicos [online]. Campo Mourão: FECILCAM, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/9XnZQb>>. Acesso em: 22/01/2014.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLODEN, R. E.; BUCHMANN, M. **Philosophical inquiry in teacher education**. Disponível em: <<http://goo.gl/yo7Ebi>>. Acesso em: 04/01/2014.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.11. n.31. São Paulo. jun. de 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/sJ1fLi>>. Acesso em: 14/05/2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez./2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIA DO ESTUDANTE. Ensino superior. São Paulo: Editora Abril, 2014.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**. 21 (2005) 967–983.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992. cap. II. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Censo do Ensino Superior de 2012 – pessoal docente dos cursos de Ciências Contábeis. [mensagem pessoal]. Recebido por mmarchine@gmail.com. Em: 25/09/2013.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à docência universitária: pressupostos a considerar**. IN: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs). Docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

KRASILCHIK, M. **Docência no ensino superior: tensões e mudanças**. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2008.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade Vista e Revista**. v. 12, n. 1, p. 57-78, abr. de 2001.

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em ciências contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**. v. 2, n.3, p. 118-133, mar./2005.

LEITE, C. E. B.. **A evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2000, n.14, pp. 131-150.

- MIRANDA, G. J. et al. A pesquisa em educação contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 24, n. 61, p. 75-88, jan./fev./mar./abr. de 2013.
- MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago. 2012.
- MIRANDA, G. J.; OLIVERIA, E. G.; ZANETTE, M. A. A formação didático-pedagógica do professor de contabilidade. In: **2º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade**, 2008, Florianópolis/SC. Anais Eletrônicos [online]. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: < <http://goo.gl/jWTIRz>>. Acesso em: 06/08/2013.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2006.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília/DF: INEP/RIES, 2006.
- MURCIA, F. D.; BORBA, J. A.; AMBRÓSIO, G. Ensino e pesquisa nos Estados Unidos: algumas características dos principais programas de doutorado em contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças [online]**. Edição 30 Anos de Doutorado, p. 108-119, junho/2007.
- NASCIMENTO, C. de L. Qualidade no ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do Estado do Paraná. **Base – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos [online]**. Vol. 2, n. 3, p. 155-166, set./dez. 2005.
- NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em salas de aula: eles estão sendo formados para ensinar? **VIII Congresso Anpcont**, Rio de Janeiro, 17 a 20 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.furb.br/anpcont>>. Acesso em: 14/10/2014.
- NIYAMA, Jorge Katsumi. **Contabilidade internacional**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**. FIPECAFI. n. 21, p. 1-20, Maio/Ago. 1999.
- NUNES, E.; CARVALHO, M. M. de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 190-215
- ORDEN, A. de la. Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. **Revista Complutense de Educación**, Vol. 1. P. 11-29. Edit. Univ. Complutense. Madrid, 1990.
- PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças [online]**. v. 18, n. especial, p. 19-32, Junho/2007.

PELEIAS, I. R.; BACCI, J.. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de contabilidade. **Revista Administração on line**. FECAP, v. 5, n. 3, p. 39-54, 2004.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, S. L. S. (org.). **Contando História: o Departamento de Contabilidade e Atuária – FEA/USP entre números e palavras**. São Paulo: D'Escrever Editora, 2009.

RODRIGUES, A. A. A História da Profissão Contábil e das Instituições de Ensino, Profissionais e Culturais da Ciência Contábil no Brasil. **Centro de Memória Virtual do CRCRS [online]**. Disponível em: < <http://goo.gl/Mqkli> >. Acessado em: 06/06/2013.

ROSELLA, M. H. *et al.* O ensino superior no Brasil e o ensino de contabilidade. IN: PELEIAS, Ivan Ricardo (org). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ROSSATO, R. **Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes**. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org). **Qualidade na educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2011. (Série Qualidade da Educação Superior ; 2).

SAES, F. A. M.; CYTRYNOWICZ, R O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, v. 3, n. 6, p. 37-59, junho/2001.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP – Universidade de São Paulo. **Documento de trabalho** n. 8; 1991. Disponível em: < <http://goo.gl/4uF804>>. Acessado em: 14/08/2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANGSTER, A. **Imagens e projeções do papel do contador**. IN: AZEVEDO, R. F. L. O profissional da contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social. São Paulo: Editora Senac, 2014.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis/SC; nov./2009. Anais.

SANTOS, C. M. dos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em: 11/07/2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETI – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>>. Acessado em: 26/08/2012.

SEVERINO, A. J. **A pesquisa sobre a docência universitária no desenvolvimento profissional.** IN: PEREIRA, E. M. A.; CELANI, G.; GRASSI-KASSISSE, D. M. (orgs). Inovações curriculares: experiências no ensino superior. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

SILVA, E. P. E; SACRAMENTO, L. Mundialização do capital e ciência: elementos da teoria do valor de Marx para o debate sobre o trabalho do professor pesquisador em ciência & tecnologia. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n.39, p.183-196, set.2010.

SILVA, S. D. da. **O professor de contabilidade: competências e práticas pedagógicas.** 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – FACC. Rio de Janeiro. 2006.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, v. 1, n. 1, p. 87 - 103 set./dez. 2007.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade.** n. 180, p. 119-140, jul/dez, 2009.

SOARES, M. S. A. (org.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG.** Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez./2010.

SOARES, S. V. *et al.* Evolução do currículo de contabilidade no Brasil desde 1809. **Revista Catarinense da Ciência Contábil.** CRCSC. v. 10, n. 30, p. 27-42, ago./nov. 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005 (Coleção Anísio Teixeira; v. 10)

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. Plano de Desenvolvimento Institucional. Curitiba. 2011.

VAZ-REBELO, M. da P. P.; PESSOA, M. T. R.; BARREIRA, C. Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Universidade de Coimbra. Ano 44 – 1. Coimbra. 2010.

APÊNDICE 1
Roteiro das Entrevistas

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE CONTABILIDADE:
 ser professor e ensinar aos professores-contadores (ou seria contabilistas-professores?)

Roteiro para Entrevistas

ENTREVISTA N°:

DATA

LOCAL

1. Identificação do Entrevistado

Nome

 Contato

@ Contato

1.1. Idade

1.1. Campus em que está lotado na UNESPAR

Campo Mourão Paranavaí Apucarana Paranaguá

1.2. Regime de trabalho na universidade

T10 T20 T40 TIDE

2. Formação Acadêmica

2.1. **Graduado** em

Instituição

Ano

2.2. **Mestre** em

Instituição e Programa

Ano

2.3. **Doutor** em

Instituição e Programa

Ano

2.4. **Pós-Doc.** em

Instituição e Programa

Ano

| |
|--|
| |
|--|

2.5. No momento está realizando algum curso de pós-graduação *strictu sensu*?

Sim

| |
|--|
| |
| |

Não

2.5.1. **Modalidade**
 Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

Instituição e Programa

| |
|--|
| |
|--|

3. Experiência Profissional (docente e não docente)

3.1. Quanto tempo de experiência você tem de magistério no ensino superior?

Em anos

| |
|--|
| |
|--|

3.2. Há quanto tempo está lotado nesse campus da UNESPAR?

Em anos

| |
|--|
| |
|--|

3.3. No momento você é professor...

Somente na UNESPAR

Na UNESPAR e em outra(s) IES

3.4. Você desenvolve outras atividades que não estejam diretamente ligadas às atividades de ensino (pesquisas, extensão, chefia, direção, coordenação ou conselhos superiores, por exemplo) na UNESPAR?

Sim

Qual?

Não

3.5. De maneira geral, qual dos conjuntos de atividades (as ligadas diretamente ao ensino ou as demais) consome mais seu tempo na universidade?

3.5.1. Foi sempre assim?

3.5.2. Como você compreende a relação entre esses dois conjuntos de atividades no contexto do seu exercício da docência na universidade?

3.5.3. Aulas (preparação e condução), orientações de monografias, avaliações sofreram ou sofrem interferências em virtude das demais atividades não ligadas diretamente às de ensino?

3.6. Tem experiência de magistério em outro(s) nível(eis) de ensino?

Sim

Qual?

Não

3.7. Quanto tempo de experiência você tem de magistério em outros níveis de ensino?

Em anos

3.8. Exerce atividade profissional não docente fora da UNESPAR?

Sim

Qual?

Não

3.9. Quanto tempo de experiência você tem de atividade profissional não docente?

Em anos

3.10. Qual das atividades consome mais seu tempo de trabalho semanal?

Docente

Não docente

3.11. Como você concilia as duas atividades profissionais (a docente e a não docente)?

3.12. Você considera existir relação entre essas duas formas de exercício profissional?

3.12.1. Se a resposta for SIM: de que forma?

3.12.2. Se a resposta for NÃO: Por que?

4. Trajetória profissional (docente e não docente)

QUESTÃO PRINCIPAL

4.1. Como a profissão contábil surgiu na sua trajetória profissional?

4.2. Onde e como se deu seu aprendizado sobre o exercício profissional da contabilidade?

4.3. Por que escolheu ser professor de contabilidade no ensino superior?

4.4. Quais são suas referências sobre “ser professor”?

4.5. Como foi a sua inserção inicial no magistério superior?

QUESTÕES ACESSÓRIAS

- a. Você sabe dizer quando se deu? Que idade tinha?
 - b. Por que você a escolheu?
 - c. Quais fatores tiveram influência na sua decisão de se tornar contador?
- a. Você já exercia alguma atividade profissional ligada à contabilidade antes de ingressar na graduação em Ciências Contábeis?
 - b. Como você avalia a contribuição da formação que você teve na graduação para o exercício profissional da contabilidade?
 - c. Durante a graduação você exercia a profissão contábil (estagiários ou funcionário de escritórios, empresas, etc)?
- a. Você sabe dizer quando se deu essa escolha? Em que momento da vida profissional em contabilidade ocorreu?
 - b. Quais fatores você julga que tiveram maior peso na sua decisão de se tornar professor? (Vocação, dom, exemplos familiares ou de professores que teve, experiências de quando foi aluno na graduação/especialização, salário/complementação de renda, possibilidade de realizar pesquisas, dar aulas, ensinar...)
- a. Familiares que são/foram professores, ex-professores (da escola, da graduação, da pós-graduação), colegas de profissão/pares, o próprio exercício da docência...
 - b. Qual a influência que você atribui que elas tiveram e tem sobre o professor que você é hoje?
- a. E no campus (antiga Faculdade) em que está atualmente? Relate como foi o processo inicial...

- 4.6. Quais conhecimentos, comportamentos e/ou habilidades você julga que um professor deva saber para exercer a profissão docente no ensino superior?**
- 4.7. Quais conhecimentos você julga importantes de um professor de contabilidade saber para conduzir atividades de ensino (aulas, avaliação, orientações, por exemplo)?**
- 4.8. Como você aprendeu a ser professor?**
- 4.9. Como você avalia seu desenvolvimento profissional da docência no ensino superior?**
- 4.10. Então, ser professor do ensino superior para você é...**
- a. Quais foram as circunstâncias, condições, locais em que ela se deu?
 - a. De que forma e com que frequência você busca desenvolver seu aprendizado da docência?
 - b. Onde você busca(cou) e/ou encontra(trou) apoios (na Unespar, fora dela)?