

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO (DES) CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

MESTRANDA: SIMONE DE LIMA

ORIENTADORA: SILVIA REGINA CANAN

Frederico Westphalen, novembro de 2018.

SIMONE DE LIMA

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO (DES) CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

**Dissertação de Mestrado, apresentada
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação *Stricto Senso* em
Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Campus de Frederico
Westphalen.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina
Canan**

Frederico Westphalen, novembro de 2018.

SIMONE DE LIMA

**FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO (DES) CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

**Dissertação de Mestrado, apresentada
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação *Stricto Senso* em
Educação da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Campus de Frederico
Westphalen.**

**Frederico Westphalen, 09 de
setembro de 2018.**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan
Orientadora – URI/Campus de Frederico Westphalen

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Avaliadora – UNOESC/ Campus de Joaçaba

Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack
Avaliadora – URI/ Campus de Frederico Westphalen

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Curso

Mestrado em Educação – Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Lucy Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Orientanda

Simone de Lima

Temática

Formação Didático-Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis no (Des) Contexto das Políticas para a Educação Superior

Dedico este trabalho à minha família,
em especial ao meu companheiro que
retornou sua jornada ao meu lado e à
minha mãe, grande incentivadora
desta vida em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Através da minha trajetória no Mestrado em Educação realizei uma profunda transformação, voltada aos meus aspectos profissionais e pessoais. Foram muitos estudos, leituras, escritas, questionamentos, os quais contribuíram para o crescimento acontecesse. O Mestrado é um momento de evoluir e notar que simplesmente ainda temos muito para avançar, de maneira inicial, me sinto imensamente grata à Deus, por ter chegado até aqui, diante das dificuldades impostas no caminho.

Na minha caminhada, considero como fator essencial, minha atuação como professora substituta no IFFAR/FW, movida pela necessidade vivenciada, na busca de uma formação para o docente bacharel que atua na Educação Superior sem uma formação voltada à docência, além da oportuna realizada visualizada ainda enquanto aluna do curso de bacharelado em Ciências Contábeis, minhas inquietações também me trouxeram até aqui e deram origem a esta Dissertação de Mestrado.

Neste percurso realizado e até chegar à ele, muito esforço foi necessário, persistência e por vezes insistência, quando lhe propunham escolher entre realizar o Mestrado ou trabalhar. Contudo, o apoio de algumas pessoas, se fez representativo em diversos momentos, dessa forma, gostaria singelamente de agradecer: A minha mãe, que muitas vezes mesmo não estando presente é a grande incentivadora de minha vida e encorajadora dos estudos, pois, na sua realidade não pode estudar além da antiga 5^o série, num tempo que a mulher era do 'lar' e possuía a autonomia que merecia. Obrigada MÃE, mais uma fotinho vai pra estante!

Ao meu companheiro, que se perdeu pelo caminho, mas que à tempo retomou o percurso, enfrentando comigo momentos difíceis, mas que com sinceridade, honestidade e coragem chegaremos juntos ao nosso destino. Obrigada DANIEL!

À minha amiga e vizinha Francieli e sua filhota Alice, pelo incentivo e carinho despendido, encorajamento diante dos momentos mais complicados pelos quais sabem que passei. Obrigada FRANCIELI e ALICE!

À minha orientadora professora Dr^a Silvia Regina Canan, pela paciência, dedicação e incentivo para realização desta pesquisa. Agradeço, sobretudo pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões proporcionadas, pelas cobranças e primordialmente por realmente ter sido uma orientadora. Obrigada Prof. Silvia, és um exemplo para todos nós!

À professora Dr^a Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Prof. Malu), pela partilha e contribuições nesta pesquisa, assim como ao encorajamento quanto à temática. E a professora Dr^a Edite Maria Sudbrack pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula. Obrigada Prof. Malu e Prof. Edite, minha mais sincera admiração!

Aos professores do Mestrado em Educação pela contribuição no desenvolvimento desta evolução de aprendizagens. Gratidão!

Aos colegas pela integração, momentos de trocas de conhecimentos e de inquietações. Especialmente aos colegas da Linha 2, Políticas Públicas. Gratidão!

Ao colega Leandro (já mestre), companheiro nas orientações, por suas palavras de incentivo, pelos trabalhos realizados em conjunto, auxílios nas apresentações de trabalhos e disponibilidade em deslocamentos realizados nos eventos. Gratidão!

À colega Grazi, que visualizou minha necessidade de acolhimento antes da prova de Proficiência, no momento em que eu estava inclinada a abandonar a carreira profissional para não abandonar o Mestrado. Aquelas tuas palavras que no final tudo vai dar certo, jamais serão esquecidas. Gratidão!

À colega Jeanice, pelos incentivos e colaboração na tradução do resumo deste trabalho. Gratidão!

Enfim, agradeço à todos, que de uma ou outra forma contribuíram neste percurso.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx (1999)

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo principal analisar a formação didático-pedagógica do professor de Ciências Contábeis no (des) contexto das Políticas para a Educação Superior na perspectiva de contribuir para que essa formação especialmente dos profissionais bacharéis, possa ser observada com a relevância que possui. Buscou trazer para a reflexão, o posicionamento das Políticas Públicas Educacionais, no sentido de nortear o caminho desta pesquisa. Através desta proposta constatamos que a Educação e as Políticas Públicas estão imbricadas, carregadas de suas amarras históricas e nos encaminhou à perceber que estas acabam sendo direcionadas pelas condições da sociedade inserida no sistema econômico capitalista que dita as regras, as quais geralmente, ferem os interesses comuns e ficam à mercê da influência do capital, que atua movendo e aumentando dia a dia a mercantilização do ensino, o qual não tem preocupação com a qualidade. O interesse por essa pesquisa se deve pelas vivências apresentadas pelas pesquisadoras, que puderam refletir inicialmente na condição de discente e posteriormente enquanto docente as dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes bacharéis na tentativa de realizar uma aula de excelência. A qualidade do ensino/aprendizagem ‘ensinagem’ ao nosso ver, depende de inúmeros fatores para se desenvolver em sua plenitude e a ação do professor pode apresentar aspecto ímpar devido a extrema relevância neste processo. O professor não é um mero transmissor de informações, ele é o agente que desenvolve a ação reflexiva sobre sua ação, tal posicionamento contribuiu para que trouxéssemos dúvidas quanto ao termo “*quem sabe fazer, saber ensinar*” e colaborou para justificar nosso objetivo de pesquisa. Este trabalho foi realizado com bases nos princípios da metodologia histórico-crítica, pois o nosso intuito foi mostrar as contradições entre a legislação e a prática efetiva (necessidade vivida), da mesma forma, como trouxemos alguns aspectos históricos que estabelecem ligação com a temática. Foi uma pesquisa delineada como bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Conduzimos o procedimento da análise de conteúdo e documental para retratar, compreender e comentar os materiais que encontramos. Procuramos apresentar os aspectos quanto à estudar se existe exigência de formação didático-pedagógica para a atuação no curso de Ciências Contábeis; verificar como as Políticas de formação docente para a Educação Superior tratam a questão da formação didático-pedagógica; e historiar se há na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas e nos currículos dos docentes indicativos de disciplinas ou outros cursos que tenham trabalhado a questão didático-pedagógica. (este último realizado nas IES: URI, UNOESC e UFSM). Diante da obscuridade da legislação para o profissional bacharel que atua como docente na Educação Superior, as brechas legais permitem que este atue sem qualquer formação didático-pedagógica para o exercício da docência. As Políticas Públicas Educacionais também precisam tratar a Educação Superior com maior importância, pois acabam priorizando o quantitativo e o específico da área e não, necessariamente, a qualidade deste ensino. As análises apresentadas tanto das matrizes curriculares, quanto dos currículos dos docentes que atuam no Curso de Ciências Contábeis, comprovaram em sua maioria que: há escassa oferta de disciplinas formativas nos cursos de Ciências Contábeis e que a maior parte dos docentes bacharéis atuam sem nenhuma formação didático-pedagógica para esta função.

Palavras-chave: Formação didático-pedagógica. Ciências Contábeis. Políticas Públicas Educacionais. Educação Superior.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo por objetivo principal analizar la formación didáctica-pedagógica del profesor de Ciencias Contables en el (des) contexto de las Políticas para la Educación Superior en la perspectiva de contribuir para que esa formación especialmente de los profesionales bachilleres, pueda ser observada con la relevancia que posee. Se buscó traer para la reflexión, el posicionamiento de las Políticas Públicas Educativas, en el sentido de orientar el camino de esta investigación. A través de esta propuesta constatamos que la Educación y las Políticas Públicas están imbricadas, cargadas de sus amarras históricas y nos encaminó a percibir que éstas acaban siendo dirigidas por las condiciones de la sociedad inserta en el sistema económico capitalista que dicta las reglas, que generalmente les hieren los intereses y se sitúan a merced de la influencia del capital, que actúa moviendo y aumentando día a día la mercantilización de la enseñanza, que no tiene preocupación por la calidad. El interés por esta investigación se debe a las vivencias presentadas por las investigadoras, que pudieron reflejar inicialmente en la condición de discente y posteriormente como docente las dificultades enfrentadas por los profesionales docentes bachilleres en el intento de realizar una clase de excelencia. La calidad de la enseñanza / aprendizaje 'enseñanza' a nuestro ver, depende de innumerables factores para desarrollarse en su plenitud y la acción del profesor puede presentar aspecto impar debido a la extrema relevancia en este proceso. El profesor no es un mero transmisor de informaciones, él es el agente que desarrolla la acción reflexiva sobre su acción, tal posicionamiento contribuyó para que trajimos dudas en cuanto al término "quién sabe hacer, saber enseñar" y colaboró para justificar nuestro objetivo de investigación. Este trabajo fue realizado con bases en los principios de la metodología histórico-crítica, pues nuestro propósito fue mostrar las contradicciones entre la legislación y la práctica efectiva (necesidad vivida), de la misma forma, como trajimos algunos aspectos históricos que establecen relación con la temática. Fue una investigación delineada como bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo. Conducimos el procedimiento del análisis de contenido y documental para retratar, comprender y comentar los materiales que encontramos. Buscamos presentar los aspectos en cuanto a estudiar si existe exigencia de formación didáctica-pedagógica para la actuación en el curso de Ciencias Contables; verificar cómo las Políticas de formación docente para la Educación Superior tratan la cuestión de la formación didáctica-pedagógica; e historiar si hay en la matriz curricular de los cursos de Ciencias Contables de las Instituciones investigadas y en los currículos de los docentes indicativos de disciplinas u otros cursos que hayan trabajado la cuestión didáctico-pedagógica. (este último realizado en las IES: URI, UNOESC y UFSM). Ante la obscuridad de la legislación para el profesional bachiller que actúa como docente en la Enseñanza Superior, las brechas legales permiten que éste actúe sin ninguna formación didáctica-pedagógica para el ejercicio de la docencia. Las Políticas Públicas Educativas también necesitan tratar a la Educación Superior con mayor importancia, pues acaban priorizando lo cuantitativo y lo específico del área y no necesariamente la calidad de esta enseñanza. Los análisis presentados tanto de las matrices curriculares, como de los currículos de los docentes que actúan en el Curso de Ciencias Contables, comprobaron en su mayoría que: hay escasa oferta de disciplinas formativas en los cursos de Ciencias Contables y que la mayor parte de los docentes bachilleres actúan sin ninguna formación didáctico-pedagógica para esta función.

Palabras clave: Formación didáctica-pedagógica. Ciencias Contables. Políticas Públicas Educativas. Educación Superior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CCO - Ciências Contábeis
DCG - Disciplinas Complementares de Graduação
DM - Dissertações de Mestrado
EB - Educação Básica
EF - Ensino Fundamental
EM - Ensino Médio
EPESM - Escola Profissional e Empresarial de Santa Maria
ES - Educação Superior
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE - Núcleo Docente Estruturante
NUPECC - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências Contábeis
P1 - Professor 1
P2 - Professor 2....
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
SENAI - Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
STJ - Supremo Tribunal de Justiça
TD - Teses de Doutorado
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFES - Universidade Federal de Santa Maria
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPAP - Universidade Politécnica e Artística do Paraguai
USP - Universidade de São Paulo
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	24
3.1 Conhecendo a produção da área.....	25
3.2 Resultados encontrados.....	29
4 POLÍTICAS PÚBLICAS: (DES) CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	32
4.1 Políticas de Governo X Políticas de Estado.....	33
4.2 Políticas Públicas Educacionais.....	37
4.2.1 Políticas De Formação Docente Na Educação Superior.....	41
4.2.2 Legislação para a Formação Docente Na Educação Superior.....	43
5 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O ESPECÍFICO E O PEDAGÓGICO, COMO AVANÇAR?.....	48
5.1 Formação do Docente para a Educação Superior: contrapontos.....	52
5.2 O papel do professor perante a ensinagem na Educação Superior.....	56
5.3 Análise dos resultados.....	60
5.3.1 Sobre as IES pesquisadas.....	60
5.3.2 Currículo Lattes dos docentes.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS RESULTADOS APREENDIDOS.....	81
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	94
ANEXO 1 - MATRIZ CCO URI.....	95
ANEXO 2 - MATRIZ CCO UNOESC.....	96
ANEXO 3 - MATRIZ CCO UFSM.....	100
ANEXO 4 - GRADE DE DCGs.....	102
ANEXO 5 - DISCIPLINA DE DIDÁTICA.....	104
ANEXO 6 - GRADE DE DCGs ATUALIZADA.....	105
ANEXO 7 - HORÁRIOS UFSM.....	108

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a questão didático-pedagógica dos docentes, certamente é um tema que atrai especialmente a área de Formação de Professores. Porém nosso foco, aqui, será outro, o que busca ressaltar a influência que as Políticas Públicas de Educação exercem na Formação de Professores principalmente no caso de docentes bacharéis, além de trazer aportes sobre como, neste momento da história, temos vivenciado um grande processo de mercadorização da educação e supressão da qualidade do ensino.

Através da caminhada realizada seja ela de forma pessoal ou de forma profissional, pudemos notar, primeiramente, ainda enquanto acadêmica do curso de bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, que haviam docentes que possuíam certas dificuldades quanto a transmissão dos conteúdos aos acadêmicos, já que, sua formação era essencialmente técnica, não havendo formação didático-pedagógica para enfrentarmos desafios da docência o que, provavelmente agravava as dificuldades.

Após a conclusão da graduação em meados de 2013 e conseqüentemente de uma especialização em 2015, tive a oportunidade de atuação como docente, assumi a função como professora substituta no Instituto Federal Farroupilha Campus de Frederico Westphalen, no 1º semestre de 2016, no curso de Administração, oportunidade que fez com que a questão didático-pedagógica (não) vivenciada nos bancos escolares, me remetesse agora à minha condição enquanto docente.

Dessa forma, por meio das inquietações vivenciadas tanto na condição de aluna quanto na condição de professora, surgiu e ganhou sustentação nossa temática de pesquisa: Formação Didático-Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis. Com as vivências cotidianas encontradas, embasadas no dia a dia da universidade e reforçadas pela oportunidade de experiência docente, a temática de nossa pesquisa ganhou sentido e relevância. As inquietações próprias de quem está iniciando a experiência em sala de aula como professora e as angústias vivenciadas como aluna, foram dando forma à pesquisa ora concluída.

Ainda quanto à temática, ressaltamos que nosso propósito principal esteve voltado aos docentes que possuem formação inicial de Bacharelado e que atuam no

Curso de Ciências Contábeis, pois destacamos a importância da formação dos professores que estão preparando o aluno para seu ingresso no mundo do trabalho.

Com isso, fortalecemos o posicionamento de que o alicerce que as políticas públicas educacionais fornecem para a formação de nossos professores, por vezes é insuficiente. São políticas descontinuadas, construídas muitas vezes para interesses de alguns grupos e que, nem sempre, dão conta de formação de qualidade. Nesse processo, todos saem perdedores, o aluno que vem à Universidade buscar formação e a Instituição que nem sempre consegue dar conta desse processo com a qualidade desejada.

A Universidade é, na contemporaneidade, o principal elo que faz ligação entre o mundo de trabalho e os profissionais que serão formados para o exercício da cidadania e para as funções profissionais. Neste ponto é notável a relevância que possui o docente durante o percurso de formação. É ele o mediador que possui contato direto com os futuros profissionais do mundo do trabalho.

Almeida e Pimenta (2011, p.19), reforçam que: “Como decorrência da importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade, a formação de professores para o ensino superior vem ganhando relevância no cenário mundial”. As autoras reforçam essa questão e mencionam um despreparo que fica ainda mais evidente quando focamos docentes não licenciados.

Ancorados em reflexões, buscamos centrar nossa atenção para os bacharéis focando na área de Ciências Contábeis, pelo fato de sua formação ser estritamente técnica e, conseqüentemente, quanto ao fato de, no geral não possuírem uma formação didático-pedagógica, predominando a relação de que quem sabe fazer sabe ou pode ensinar. Assim, fomos buscar entender se essa relação se dá dessa forma, (quem sabe fazer, sabe ensinar) uma vez que, o que constatamos, por meio de nossas reflexões, é que provavelmente o resultado deste processo interfere diretamente na qualidade do ensino.

Concordamos com Cunha (2005, p.70) quando afirma que:

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes.

Fortalecido neste posicionamento Vasconcelos (1998, p.86) menciona que existe “pouca preocupação com o tema de formação pedagógica de mestres e doutores

oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”.

Esta é uma das razões pelas quais escolhemos o Curso de Ciências Contábeis por que a experiência acadêmica, na condição de aluna da graduação, nos fez vivenciar o esforço de alguns professores em ensinar o que tão bem desenvolviam em seus escritórios, fora do espaço acadêmico, não sendo, sempre, felizes na tentativa de dar uma aula de excelência.

Com essa vivência em sala de aula foi possível trazer a relação estabelecida de que – quem sabe fazer, sabe ensinar – para a visão enquanto docente, em que pude sentir as dificuldades encontradas por um profissional que não possui uma formação mais particularmente voltada para exercer as funções em sala de aula, pois a formação do bacharel não é refletida na área de formação didático-pedagógica.

Através do posicionamento adotado, o que procurou-se destacar é a influência que existe entre as aulas ministradas por profissionais sem uma formação didático-pedagógica e a qualidade do ensino, visto que uma melhoria na formação do aluno colocaria no mundo do trabalho um profissional com melhores condições de atuação num mercado cada vez mais seletivo.

O contraponto existente é o de que até a formação docente para atuar no Ensino Fundamental e Médio (Educação Básica) traz a exigência de formação didático-pedagógica para os professores através dos cursos de Licenciatura e isso não ocorre no Ensino Superior – segundo Resolução nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, resultando em um profissional que utiliza como modelo a forma como seus professores atuavam, assimilando os erros e acertos que visualizava em seus antigos mestres. Dispomos de cursos de formação continuada e curso de formação que nem sempre são aproveitados da maneira como deveriam ser pelos profissionais, e se possuímos formação didático-pedagógica até o nível médio, não poderíamos propor essa formação até o nível superior?

Sob esse olhar, a importância desta pesquisa se dá por diversos fatores, dentre os principais, podemos destacar: além da importância da mesma para a área, ela abrange as mais diversas áreas onde ocorre a formação do bacharel, a importância para a formação de professores especialmente em nível superior, a relevância de propor uma formação didático-pedagógica que não seja restrita às licenciaturas, pois o que acaba sendo afetada, diretamente, é a qualidade do ensino ofertado pelas IES.

Nesse sentido, reforçamos a importância fundamental do docente no processo de ensino/aprendizagem ‘ensinagem’ visto que sua preparação para este papel de educador também necessita ser visto com olhos mais atenciosos, pois geralmente faz-se a correlação preexistente que sendo um excelente profissional liberal ele será da mesma forma, um professor que desenvolve uma docência de excelência e nem sempre as coisas seguem esta ordem.

Para que pudéssemos aprofundar as questões que envolvem essa temática pesquisamos sobre a seguinte problemática a qual norteou nossa pesquisa: Os professores do curso de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas trazem em sua formação indicativos de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes dê suporte para atuação na docência da Educação Superior?

Através da nossa pergunta norteadora reforçamos nosso objetivo geral de pesquisa: Investigar se os professores do curso de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas trazem em sua formação indicativos de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes dê suporte para atuação na docência da Educação Superior. Com o propósito de articular os posicionamentos de nosso objetivo geral, trazemos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: Estudar se existe exigência de formação didático-pedagógica para a atuação no curso de Ciências Contábeis; Verificar como as políticas de formação docente para a Educação Superior tratam a questão da formação didático-pedagógica; Historiar se há na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas e nos currículos dos docentes indicativos de disciplinas ou outros cursos que tenham trabalhado a questão didático-pedagógica.

Estes objetivos nos remetem à nossas questões norteadoras, que são o suporte de nossa pesquisa, dando sentido aos propósitos específicos do estudo. Existe exigência de formação didático-pedagógica para a atuação no curso de Ciências Contábeis? Como as políticas de formação docente para a Educação Superior tratam a questão da formação didático-pedagógica? Há na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas e nos currículos dos docentes indicativos de disciplinas ou outros cursos que tenham trabalhado a questão didático-pedagógica?

Cada uma das questões resultou em um capítulo que compôs o todo desta pesquisa. Quanto à metodologia que foi utilizada no estudo, adotamos como fundamento teórico-metodológico, a metodologia histórico-crítica e à abordagem filosófica, que guiou nossa postura de pesquisador, em nossas escolhas da pesquisa, foram amparadas na dialética marxista do materialismo histórico.

Quanto às características da pesquisa, a mesma teve enfoque qualitativo, sendo ainda de cunho bibliográfico e documental, uma vez que almejávamos examinar a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis, estudar a legislação existente segundo as Leis Federais que tratam acerca da formação didático-pedagógica para docentes do Educação Superior e, finalmente, fazer uma comparação da análise dos documentos através da matriz curricular das Instituições pesquisadas e dos docentes que estiveram no ano de 2018, junto ao Curso de Ciências Contábeis, para darmos conta de responder às questões e objetivos de pesquisa.

O propósito desta pesquisa foi trazer reflexões no que diz respeito à formação dos docentes bacharéis que atuam no Educação Superior no Curso de Ciências Contábeis, acreditamos que as respostas encontradas serão de relevância no processo de ensinagem e poderão aclarar um processo fundamental e que em dados momentos pode passar despercebido – a formação didático-pedagógica. Esperamos que esta pesquisa venha à contribuir e possa servir de incentivo para novas pesquisas voltadas à temática de formação didático-pedagógica na Educação Superior de docentes bacharéis.

A Dissertação foi estruturada em seis partes, seguidas das referências. Inicialmente, trazemos a Introdução, através da qual situamos o leitor no Universo da Pesquisa e justificamos a importância da mesma.

Neste contexto apontamos nossas “Concepções e Caminhos metodológicos”, os quais adotamos para dar suporte à nossa pesquisa, delimitando o campo do conhecimento que abordamos através da investigação realizada, nossas concepções quanto ao enfoque e abordagem filosófica que guiou-nos enquanto pesquisadores e também os instrumentos de análise utilizados na discussão teórica.

Na sequência apresentamos o capítulo 3 “Estado do Conhecimento”, o qual foi de relevância ímpar nesse processo, dando base e reforçando a importância que esta pesquisa representa. Este capítulo foi subdividido em: conhecendo a produção da área e resultados encontrados.

Dando suporte as discussões anteriores apresentamos as “Políticas Públicas: (Des) Contexto Contemporâneo” nos apresenta os entraves dos contrapontos quanto às Políticas Públicas que exploramos na pesquisa, dividido em subtítulos (Políticas de Governo X Políticas de Estado, Políticas Públicas Educacionais e Políticas de Formação Docente na Educação Superior, este último que desdobrasse em outro subtítulo - Legislação para a Formação Docente na Educação Superior).

No capítulo 5 “Formação Docente e Educação Superior: entre o Específico e o Pedagógico, como avançar?” buscou repensar a questão dos pontos entre a formação específica e a formação didático-pedagógica dos bacharéis de Ciências Contábeis, foi subdividido em (Formação do docente para Educação Superior: contrapontos e O papel do professor perante a aprendizagem na Educação Superior), reforçou alguns aspectos contraditórios encontrados durante a pesquisa, foi nele que apresentamos o estudo feito nos PPCs, nos Currículos Lattes, nas Diretrizes...

Refletimos na realização desta pesquisa e trazemos resultados os quais nos permitem apresentar que muitos podem ser os motivos pelos quais os profissionais bacharéis apresentam limitações na transposição do ensino em sala de aula, dentre eles, consideramos, que a falta de formação didático-pedagógica possa ter sido um dos entraves. Pois, segundo Marx:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 1999, p.5).

Dada à importância da pesquisa realizada e a temática que nos traz não somente o Curso de Ciências de Contábeis como personagem singular, mas irremediavelmente todos os profissionais formados em nível de bacharelado das mais diversas áreas que atuam na docência na Educação Superior, o estudo também apresentou caráter de Universalidade, pois as dificuldades encontradas não se reportam as IES conforme seu modelo e identidade, ou seja, as dificuldades encontradas são as mesmas quanto à questão da formação didático-pedagógica. E assim, com esse propósito que desenvolvemos esse estudo e que buscamos compreender à questão voltada para a formação didático-pedagógica ao longo dessa pesquisa, alicerçados por uma metodologia coerente, traçamos nosso caminho metodológico.

2 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa contribuiu para uma compreensão desta investigação e sua escolha facilitou este processo. Nesse sentido, adotamos como fundamento teórico-metodológico da nossa pesquisa, a metodologia histórico-crítica, que é fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

Conforme elucida Saviani (2011, p.76): “Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, ou seja, nada deve ser estudado e compreendido que não seja à luz do processo histórico que o constitui.

Reforçando a ideia de Saviani, Corsetti (2010, p. 89) completa: “Isso significa compreender a Educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade”. Alicerçados nesta base, nossa pesquisa buscou apoiar-se na metodologia histórico-crítica. Primeiramente historiando a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis, na busca por disciplinas que tivessem referência à questão didático-pedagógica. Dando sustentação à metodologia trouxe consigo questões históricas, nas quais o objetivo foi compreender as contradições em seus processos e, posteriormente, verificando nos embasamentos legais e investigando em documentos oficiais do próprio curso, se essas contradições estavam ou não presentes no processo formativo do professor que atua no curso de Ciências Contábeis.

Através desta pesquisa buscamos respostas para a questão: Os professores do curso de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas trazem em sua formação indicativos de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes dê suporte para atuação na docência da Educação Superior? Esse questionamento nos mostrou brechas quanto à formação didático-pedagógica para atuação na Educação Superior dos docentes bacharéis, apontando para possíveis contradições, que na maioria das vezes dificultam o processo de ensino/aprendizagem ou como menciona Anastasiou (1998) *ensinagem*¹.

¹ Esta expressão *ensinagem* foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição

Sob este ponto, foi importante que voltássemos nossos olhares para uma questão em particular, pois muitas instituições não estão mais preocupadas em formar para o mundo do trabalho, tendo sua atenção voltada, quase que exclusivamente, para o mercado de trabalho, o que acaba transformando a educação e/ou ensino em uma mercadoria. Marx, (1988, p. 45) apresenta a designação de mercadoria, em uma de suas principais obras *O Capital*, “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”.

As palavras de Mészáros (2008, p. 16) complementam este sentido: “No reino do capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação”. Esse ponto de vista reforçou nossa percepção, pois visualizamos além da educação como uma compra/venda de mercadoria, que a qualidade, muitas vezes, é posta de lado a medida em que deixa a quantidade ficar em destaque, especialmente quando deixamos de prezar pela ensinagem de alto padrão e prezamos pelos resultados.

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p.208) “Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo”.

Ainda nesta perspectiva de ensinagem, nos remetemos a Anísio Teixeira através da reforma de 1932, implantada no Distrito Federal onde existiam as classes como forma de organização do ensino e verificação da eficiência da escola (ler, escrever e contar), - aqui entendida por nós como aprendizagem - era medida por meio de testes e escalas. Contudo, o próprio Anísio ressalta a importância do docente, ao ser mencionado por Corsetti:

Anísio Teixeira reafirmava que todo esse processo não iria substituir ou diminuir a dependência de que o êxito do ensino se achava no professor e na sua atuação em classe. O professor era considerado o realizador maior da obra educacional. Uma boa classificação e uma distribuição melhor dos alunos nada mais objetivavam do que tornar integralmente possível a tarefa do professor. (CORSETTI, 2010, p. 94).

Embasados neste contexto, a abordagem filosófica que guiou a nossa postura enquanto pesquisadora nas nossas escolhas da pesquisa foram amparadas na dialética marxista, que foi o suporte quando realizarmos as análises da - teoria, como legalmente está referido - e juntamente com a - prática, como é na realidade, do dia a dia. - Realizando desta forma, uma análise entre teoria e prática e seus contrapontos, que nem sempre encontram-se em harmonia, uma vez que a contradição faz parte do processo histórico.

Segundo Triviños (1987, p.64) “O materialismo dialético entende o critério da prática de modo muito amplo e variado. ‘É toda atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social’. Marx afirmava que a solução ‘de contradições teóricas é possível unicamente pela vida da prática’”.

Advertidos ainda por Goldmann (apud Saviani) reafirmamos nosso propósito com a pesquisa:

[...] ao tratar do pensamento dialético, já advertia: “trata-se evidentemente de um método mais difícil de realizar e de se fazer compreender do que o método analítico e linear do racionalismo, mas a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação”. (SAVIANI, 2012, p. 125).

A partir disso, nossa pesquisa esteve focada na teoria que foi discutida considerando a Legislação e os documentos legais e na prática além dos documentos oficiais do Curso de Ciências Contábeis da Instituições pesquisadas URI, UNOESC e UFSM, trouxemos experiências vividas na condição de aluna e professora que envolvem questões cotidianas, vivenciadas em sala de aula.

Dessa forma, a metodologia histórico-crítica realizou a conexão entre a prática e a teoria, que segundo Saviani, remete a Filosofia da Práxis:

Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. (SAVIANI, 2011, p.120).

Com este recorte, foi possível realizarmos esta pesquisa, objetivando o entrelaçamento do que encontramos na teoria, posto a prova em sua atividade prática, relacionando as partes e construindo seu todo.

Conforme Marx (1973, p. 227) “Não chegamos à conclusão de que a produção, a distribuição, a troca e o consumo são idênticos, mas que são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade”. E completa: “Há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica”. (idem, p. 228).

Segundo KOSIK, quanto à esta observação de totalidade, esta não deve ser limitada a uma análise das partes ou do todo e sim na ligação que une as partes chegando ao todo, conforme nos apresenta:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1969, p.42).

Reforçando os autores acima em seu pensamento, Mészáros (2008, p.45), completa: “É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”.

Com isso, compreendemos que nem sempre chegaremos diretamente ao ponto pretendido de maneira total, pois durante o trajeto poderá ser necessário mudar o percurso de alguma parte, buscando melhores esclarecimentos a fim de entender o que ficou obscurecido e/ou distorcido alcançando o todo mais voltado àquela predisposição, isto é, através do materialismo.

Da mesma forma, nos remetemos à questão histórica sempre que for necessário, como uma maneira de aclarar o processo de investigação, pois segundo Michelotto, (2010, p. 122) “A história, para Gramsci, é o grande eixo de análise. Deve-se ir a ela para que o objeto em foco seja entendido concretamente”. Sendo assim, nos propusemos retornar a mesma, sempre que necessário para dar coerência à pesquisa.

O trabalho que realizamos teve enfoque qualitativo e foi caracterizado como sendo bibliográfico e documental, através do qual almejávamos examinar a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis, da URI, UNOESC e UFSM, estudar a legislação existente através dos documentos e normas emanadas do CNE, dos

Conselhos de Classe e outras que tratassem acerca da Formação Didático-Pedagógica para docentes da Educação Superior e por fim fazer a comparação através da análise dos documentos dos docentes que estiveram no ano de 2018 junto ao Curso de Ciências Contábeis, buscando compreender se possuem formação didático-pedagógica.

A análise dos documentos se justifica por terem nos ajudado trazer um olhar sobre a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis, bem como a parte legal, pelas Leis Federais existentes que retratam esta questão até o momento e, finalmente, pelos documentos que são objeto de sustentação do curso de Ciências Contábeis. Estes documentos foram utilizados não apenas para recolher as informações inseridas nos mesmos, mas, na análise de dados visto que nos auxiliaram na melhor compreensão diante dos diversos contextos encontrados. Eles foram olhados a partir da análise de conteúdos.

Para Bardin (2011), uma análise de conteúdo deve procurar conhecer o que está por trás das palavras, com as quais se estuda. Enquanto que a análise documental, conforme nos apresenta Bardin:

[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto qualitativo), com o máximo de pertinência (aspecto quantitativo). (BARDIN, 2011, p.45-46).

Através da análise documental, trazemos a realidade encontrada no dia a dia e pelo enfoque qualitativo adotado na pesquisa buscamos suporte de ligação para realizar a análise dos documentos.

Segundo reforça Bardin (2011) em uma análise quantitativa o importante é a frequência com que surgem as características do conteúdo servindo de informação, onde a presença ou a ausência dessas características em um determinado fragmento da mensagem é tomada por consideração.

Triviños salienta que:

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, [...] que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (TRIVIÑOS, 1987, p.118).

Dessa forma, a pesquisa ancorou-se de maneira que a análise fosse interpretada da melhor forma possível. Os resultados obtidos através destas análises nos mostraram

se há (ou não) relacionamento entre a formação didático-pedagógica dos docentes, especialmente bacharéis e do Curso de Ciências Contábeis quanto à legislação e a prática destes docentes. Através dos resultados obtidos pudemos chegar a respostas sobre a influência da formação didático-pedagógica no dia a dia dos docentes e verificar a importância que esta exerce sobre a ensinagem dos alunos.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

O recorte da pesquisa deu sustentação ao desenvolvimento deste trabalho. Notamos a real necessidade de nossa pesquisa e com isso, selecionamos três palavras-chave para o desenvolvimento do estado do conhecimento, sendo elas: *formação pedagógica*, *Ensino Superior* e *Ciências Contábeis*, pelo fato de serem o foco principal de nosso tema de investigação.²

O entendimento desse campo de estudo, em especial, relacionado à área de Ciências Contábeis, exigiu que pesquisássemos e compreendêssemos como a área de Ciências Contábeis entende a perspectiva da formação didático-pedagógica docente para atuação no Ensino Superior. Para tanto, fizemos busca no IBCIT.

Foram encontradas, ordenadas e examinadas Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) das universidades brasileiras nos mais diversos contextos, coletadas na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT em (<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>), referente ao período de 2006 a 2016.

Na lógica de nossos questionamentos Leite & Ramos contribuem fortalecendo nossas inquietações quando dizem que:

A universidade é reconhecida como um lugar, por excelência, de formalização de saberes profissionais, inclusive é lugar de formação profissional de docentes dos ensinos básico e secundário. No entanto, esta instituição de formação aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar. (LEITE & RAMOS, 2010, p.33).

Corroborando neste sentido Mantovani e Canan elucidam que: “o professor bacharel, não tem exigência de nenhum tipo de formação pedagógico-didática a não ser aquelas poucas disciplinas que são oferecidas nos cursos de pós-graduação e, por vezes, não cursadas por muitos.” (MANTOVANI e CANAN, 2015, p.51).

Neste sentido, coletamos 1.417 trabalhos, sendo 1.096 Dissertações de Mestrado e 321 Teses de Doutorado. Após constatar que alguns trabalhos não seriam tão relevantes ao nosso estudo especificamos um dos descritores para melhor adequação.

² Nesta composição apresentamos apenas um recorte em forma de síntese, visto que o mesmo em sua íntegra já foi exposto no projeto.

Com isso, realizamos a pesquisa quanto ao mapeamento dos trabalhos, identificação, ordenação e posterior análise, visando embasar o estado do conhecimento sobre os descritores, *formação pedagógica*, *ensino superior* (*ensino superior de Ciências Contábeis*) e *Ciências Contábeis*.

Na coleta de dados acessamos o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em seu endereço eletrônico <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>, selecionando-se por *busca avançada*.

Elencamos as palavras-chave *formação pedagógica do professor* (entre aspas e busca em todos os campos), *Ensino Superior* (também entre aspas, porém com a busca por título) e *Ciências Contábeis* (novamente entre aspas e com a busca por título), descritores estes que são o foco de nosso projeto de dissertação de Mestrado. Aplicamos filtros em cada tema gerador, primeiramente digitamos palavra-chave no *campo de busca*; posteriormente, aprimorou-se a busca, optando-se por *todos os campos* ou *título*; idioma: português; grau: dissertações e teses; e período: 2006 a 2016, respectivamente.

Na procura por panorama geral, porém através de uma busca minuciosa de cada descritor, consideramos estruturar em três elementos para identificação, sendo: global por tema; tema; e tema e região.

Após essa identificação, procuramos classificar separadamente as Dissertações de Mestrado e as Teses de Doutorado por Instituições Públicas e Privadas, por: global por tema; e tema e região.

Ao iniciarmos a análise dos dados, trazemos alguns gráficos que deram base para a pesquisa quantitativa sobre os trabalhos que foram coletados e os resultados que obtivemos.

3.1 Conhecendo a produção da área

Podemos observar na figura 01, a enorme quantidade de trabalhos encontrados com o descritor *Ensino Superior*, este número diminui significativamente quanto ao descritor *Ciências Contábeis* e diminui drasticamente no que se refere ao descritor *formação pedagógica*, o que torna mais evidente e reforça a ideia sobre o desinteresse de pesquisa quanto a formação didático-pedagógica.

Na figura 01 temos uma visão geral do estado do conhecimento com os três descritores que buscamos registros *formação pedagógica*, *Ensino Superior* e *Ciências Contábeis* onde apresentamos os totais, em percentuais de cada um deles com relação a

totalidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que foram buscadas. Na cor azul classificamos o descritor *formação pedagógica*, em vermelho classificamos *Ensino Superior* e em verde *Ciências Contábeis*.

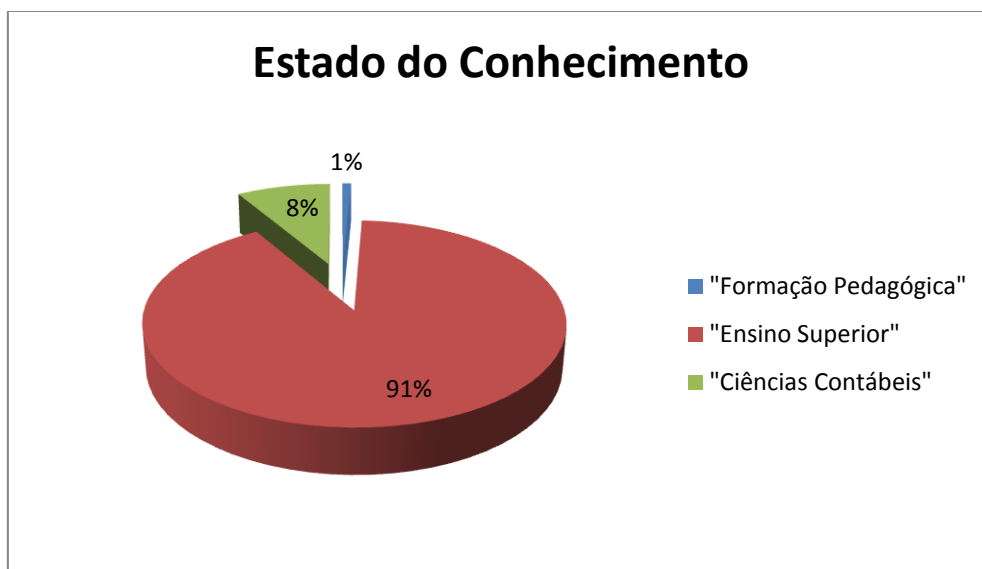


FIGURA 01: VISÃO GERAL DOS DESCRITORES*

*Fonte: Gráfico elaborado pela autora, segundo pesquisa dos descritores no IBICT

O descritor *formação pedagógica* resultou em 11 trabalhos, representando apenas 1% do total dos trabalhos pesquisados, já o descritor *Ensino Superior* teve um número muito expressivo de trabalhos, correspondendo a 91% dos trabalhos, sendo assim a palavra-chave mais referenciada totalizando 1.276 trabalhos, enquanto *Ciências Contábeis* apresentou 120 trabalhos resultando em 8% das TD e DM pesquisadas. Fica evidente, dessa forma a baixíssima quantidade de trabalhos e poucos destes voltados ou relacionados ao Ensino Superior e menos ainda à Ensino Superior e Ciências Contábeis, demonstra-se com isso a peculiaridade da investigação proposta em nossa Dissertação de Mestrado.

Com isso, concluímos que a palavra-chave *Ensino Superior* é muito estudada, mas de forma muito ampla, o que não é o nosso interesse principal, já *Ciências Contábeis* é citada em pouco mais de 100 trabalhos, mas de forma mais específica e *formação pedagógica* apresentou pouquíssimas citações e dificilmente foi encontrada com os demais descritores.

Na demonstração dos trabalhos pesquisados que possuíam como descritor a palavra *formação pedagógica* (entre aspas) optou-se por separar em TD (cor vermelha) e DM (cor azul), conforme a figura 02.



FIGURA 02: IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE “FORMAÇÃO PEGAGÓGICA”*

*Fonte: Gráfico elaborado pela autora, segundo pesquisa dos descritores no IBICT

Na busca pelo descritor *formação pedagógica* (entre aspas) de forma isolada, o número de teses foi um pouco superior ao de dissertações.

Como podemos observar na figura 02, foram coletados 11 trabalhos. Destes 6 tratavam-se de TD (55%) e 5 DM (45%), concluí-se assim que, este tema é tratado mais nos cursos de Doutorado que no de Mestrado.

A figura 03 identificamos a pesquisa das palavras-chave *ensino superior* (entre aspas), apresentando as DM na cor azul e as TD na cor vermelha.

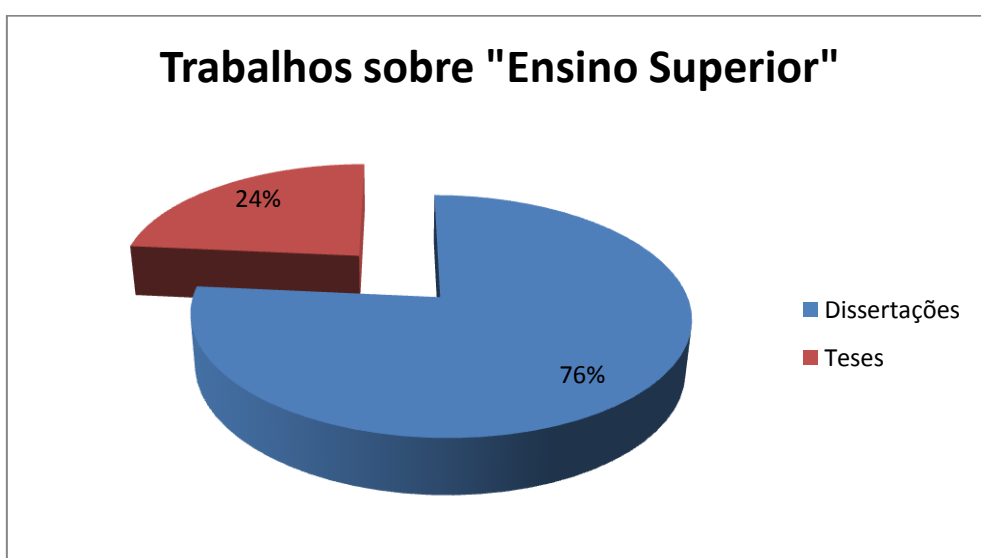


FIGURA 03: IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE “ENSINO SUPERIOR”*

*Fonte: Gráfico elaborado pela autora, segundo pesquisa dos descritores no IBICT

Observando-se a figura 03, em que o tema pesquisado foi *ensino superior* (entre aspas), encontramos 1.276 trabalhos, destes 976 DM, representando (76%) dos trabalhos e 300 TD correspondendo à (24%) dos trabalhos. Neste caso, a constatação é que o número de DM é bem superior ao de TD. Com isso, identificamos que a amplitude do descritor pesquisado desta forma não é pertinente ao nosso trabalho e na sequência acrescentaremos mais filtros ao mesmo, para uma coerência maior desta pesquisa.

Na identificação das palavras-chave *ciências contábeis* (também entre aspas), a figura 04 apresenta respectivamente o percentual de DM (na cor azul) e de TD (na cor vermelha).

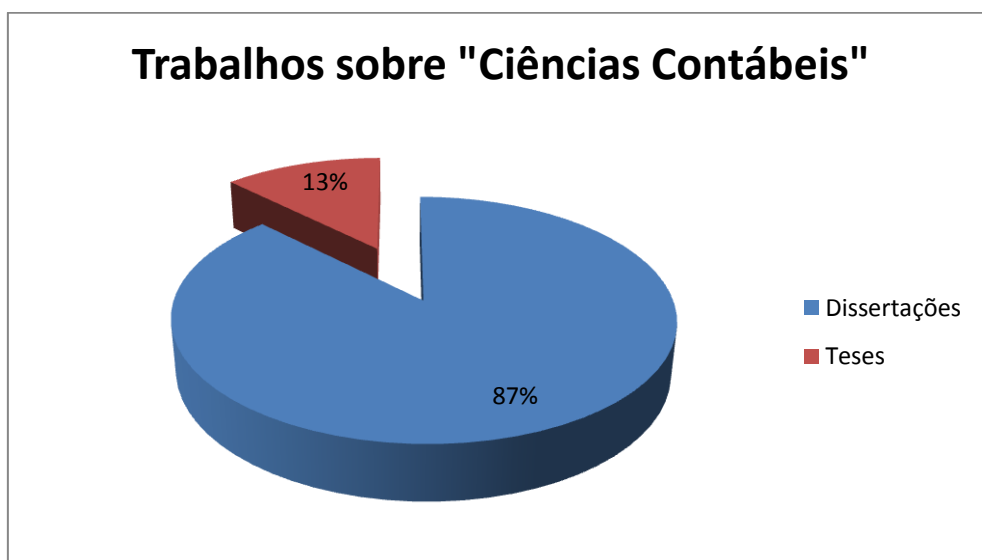


FIGURA 04: IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE "CIÊNCIAS CONTÁBEIS"*

*Fonte: Gráfico elaborado pela autora, segundo pesquisa dos descritores no IBICT

Como mostra na figura 04, pesquisamos 120 trabalhos, onde destes 105 foram DM representando (87%) do total encontrado e 15 TD correspondendo a (13%) dos trabalhos pesquisados. Assim, concluímos que, da mesma forma que o descritor *ensino superior*, a palavra-chave *ciências contábeis* também representa um ponto em maior número de estudos nos programas de Mestrado do que no Doutorado.

3.2 Resultados encontrados

Dos trabalhos pesquisados, consideramos 4 (quatro) como relevantes para nosso projeto e após a leitura realizada, optamos por 3 (três) deles, pelo fato de 1 (um) dos trabalhos se tratar de uma autobiografia, mas que também optamos por citar devido sua particularidade com o assunto, com isso foram analisadas 3 (três) DM que apresentaram relevância com nossa proposta.

Através da investigação realizada, observamos que há uma gama vasta de trabalhos sobre o *ensino superior* em sua amplitude, mas que quando especificado como foi o nosso caso utilizando *ensino superior de ciências contábeis* o número se torna quase invisível. Quando pesquisamos por *ciências contábeis* encontramos trabalhos mais específicos referente a área no geral e pouquíssimos versavam sobre temas de formação; da mesma forma verificamos que muito pouco se encontra quanto a *formação pedagógica*, sendo este um tema propício ao momento. Dessa forma, constatamos a importância e a verdadeira relevância do tema proposto.

Dos trabalhos relevantes ao nosso estudo encontramos datado de 2007, “Aspectos da Formação do professor de Ensino Superior em Ciências Contábeis: Uma análise dos programas de Pós-Graduação”, na DM Andere afirma que:

O professor de Ciências Contábeis deve não só conhecer e ter domínio as práticas contábeis mas também precisa conhecer a arte de ensinar. A formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação. Agora, não só a formação prática do professor é importante assim como sua formação técnica por meio de conhecimentos específicos e principalmente a sua formação pedagógica. (ANDERE, 2007, p.19).

Neste mesmo pensamento, relacionamos o posicionamento de Dias em sua DM “A Formação do professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a Docência”, no ano de 2010, ao expor que:

Colocando sob o foco a formação do professor universitário na área contábil essa realidade ainda figura em muitos lugares no país onde se busca o profissional atuante no mercado e o coloca em uma cadeira docente e que, na maioria dos casos, não há uma preparação adequada para o exercício do magistério. (DIAS, 2010, p. 29).

Enfatizando essa mesma ideia, Moraes em sua DM, “Docência Universitária: Saberes Pedagógicos Necessários à Formação do Professor de Ciências Contábeis”, no ano de 2015, ressalta que: “De uma forma bastante prática, o docente de ciências

contábeis exerce seu papel profissional dentro da especificidade do conhecimento de sua área de formação ou de uma determinada disciplina”. E concluí seu pensamento enfatizando que na maioria estes docentes apresentam conhecimentos técnicos e não formação pedagógica para o desenvolvimento da docência. (MORAIS, 2015, p. 45-46).

Em acordo com as ideias de três os autores, buscamos da mesma forma elucidar essa ausência de formação didático-pedagógica, especialmente para os bacharéis em Ciências Contábeis, concluímos inclusive pelo pequeno número de trabalhos encontrados sob essa mesma ótica, e que, deveríamos dar continuidade ao nosso propósito por ser ainda uma temática pouco explorada.

Corroborando com a ideia e reforçando o nosso entendimento, Benadiba em DM “De Contador a Professor de Ciências Contábeis: Uma Investigação (Auto)Biográfica a partir das Problemáticas da Prática Pedagógica e da Pesquisa” em 2007, refletiu que:

Hoje, no entanto, entendemos que o exercício da docência do ensino superior exige muito mais do que um diploma de bacharel, de mestre, doutor ou mesmo, somente o exercício de uma profissão. Ele exige tudo isto e mais uma série de competências específicas de uma profissão. (BENADIBA, 2007, p.63).

Consideramos relevante mencionar a importância de uma formação didático-pedagógica, principalmente em níveis de bacharelado e quanto seria importante se as ideias do autor mencionado fossem discutidas de maneira mais aprofundada pelas Universidades do país.

Neste sentido, Mantovani e Canan reforçam que devemos nos questionar: “acerca da relação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria na qualidade na docência dos professores universitários, especialmente na formação dos bacharéis-professores”. (MANTOVANI e CANAN, 2015, p.53).

Diante dos dados encontrados nesta investigação sobre o estado do conhecimento, tivemos uma noção básica dos últimos anos com relação aos trabalhos que foram desenvolvidos quanto aos temas centrais de nosso estudo *formação pedagógica, ensino superior de ciências contábeis e ciências contábeis*.

Com isso, consideramos que há escassa produção quanto ao foco principal da *Formação Pedagógica* e elas são ainda mais escassas quando nos referimos a uma *Formação Pedagógica* associada a uma formação específica, como o caso dos bacharéis em *Ciências Contábeis*. Desta forma, reforçamos a importância de termos desenvolvido

esse trabalho e como esta pesquisa serviu de incentivo ainda maior nesta sequencia ao projeto o qual almejamos como acadêmicos de Pós-Graduação em Educação do PPGEdu da URI, Campus de Frederico Westphalen.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS: (DES) CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Dissertar sobre Políticas Públicas principalmente as Educacionais num período em que a Educação vem sendo tratada demasiadamente como uma mercadoria barata, onde Deputados proclamam que lugar de pobre não é nos bancos universitários e o Governo dilacera a Educação Pública com medidas como a PEC55, requer uma certa coragem, e, inclusive, um pouco de esperança. Mas, não podemos apenas esperar pelo *Welfare State*, ou sonhar com as Políticas de Governo ideais, precisamos defender nossos direitos e não consentir com as decisões impostas, como sendo a solução mágica.

Sob esse olhar, primeiramente realizamos um revisitar histórico o qual trouxe suporte bibliográfico para alguns fundamentos mencionados no decorrer do trabalho. Com isso, remetemo-nos a Grécia Antiga, onde tudo teve seu início, o homem necessitava ter relações com o meio no qual vivia, pois sozinho, isoladamente não encontrava formas de se desenvolver em sua totalidade.

Contribuindo nessa linha de pensamento Dias considera (2012, p.8), “O filósofo grego Aristóteles, em sua obra *Política*, afirma que a finalidade do Estado é a felicidade na vida”. Assim, foi na *pólis Grega* que era para os gregos sua cidade, que o homem deu início no desempenho de seus direitos a cidadania exercendo desta forma seus direitos e adquirindo seus deveres, da mesma forma como a democracia que seria um governo de todos e para todos.

A própria palavra democracia originou-se na Grécia Antiga com o termo *demo* que significa *povo* e *kracia* cujo significado é *governo*, sendo, dessa forma, o significado da palavra democracia governo do povo, desenvolvido em uma das principais cidades da Grécia Antiga, a cidade de Atenas.

Mesmo sendo o berço da democracia, na própria Grécia ocorreu uma espécie de antidemocracia, pois não era possível a participação de todos, havia uma parcela que era excluída desse processo, as mulheres, os estrangeiros, os escravos e as crianças não participavam. Desta forma pode-se afirmar que o princípio da democracia ‘em seu berço’ foi estritamente limitado.

A seguir faremos um estudo mais aprofundado sobre a questão principal das Políticas Públicas, culminando com o enfoque de Políticas de Governo e Políticas de Estado, nos permitindo visualizar o (des) contexto.

4.1 Políticas de Governo X Políticas de Estado

Iniciamos afirmando que Política Pública, que nada mais é ‘do que tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer’, resultando em impactos com suas ações ou omissão dessas ações.

Contribuindo, neste sentido, Souza pontua um conceito sobre políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p.13).

Complementando a ideia Boneti esclarece (2006, p. 9) “Toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. [...] poderíamos interpretar políticas públicas como sendo a arte de lidar com o público que é público”. A intenção de ambos os autores exprimem uma intencionalidade de fazer algo (ação), mas o fazer é voltado para alguém, neste sentido falamos de políticas públicas trazendo a diferenciação do enfoque orçamentário, entre o privado e o público, sendo o público neste caso, as políticas públicas que mantêm-se com recursos provenientes do Estado.

Dessa maneira, a conceituação de políticas públicas para Boneti (2006, p. 9) é assim descrita: “[...] significa uma ação destinada a um público e que envolve recursos públicos”. Com isso, podemos afirmar que todas as medidas tomadas pela administração pública sejam em nível federal, estadual ou municipal com a intenção de obter resultados coletivos são Políticas Públicas. Assim sendo, as Políticas Públicas são o meio de ligar o Estado com as Leis.

Nessa perspectiva, conforme apresenta Oliveira, temos uma diferenciação entre as políticas de Governo e as políticas de Estado:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em

mudanças de outras normas ou disposições preexistente, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p.329).

Com isso, todo indivíduo teria direito desde o seu nascimento a um conjunto de direitos que deveriam ser fornecidos e inclusive garantidos através do Estado ou indiretamente por meio dele. Alguns desses direitos incluíam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, dentre outros.

Mas neste contexto ainda temos o elemento poder, que está diretamente vinculado as tomadas de decisão. Para Dias (2012, p.3) “O poder pode ser considerado um meio que o grupo ou indivíduo tem de fazer com que as coisas sejam realizadas por outros indivíduos ou grupos. Nesse sentido, o poder é um elemento básico na implementação das políticas”.

Reforçando essa concepção Silva (2002, p. 16) nos expõe que: “O Estado, no Brasil, tem a prática de utilizar instrumentos constitucionais e políticos, apoiando-se no discurso da descentralização, mas o que de fato realiza são processos de recentralização e consolidação dos redutos de poder”. Trazendo para as políticas públicas a intervenção dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, que no caso do Brasil, praticou uma política de consentimento, pois concordou com essa interferência.

Silva menciona como comprovamos essa intervenção:

[...] constatada nas mudanças constitucionais, na constante edição e reedição das medidas provisórias, nas reformas Administrativa e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre. No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira: ênfase nos resultados e na racionalização de recursos públicos [...]. (SILVA, 2002, p. 5-6).

Dessa forma, observamos que no Brasil o “Estado de Bem Estar Social” (*Welfare State*), não saiu do papel embora a CF88 teve por intenção primordial constituir a República Federativa do Brasil em Estado Democrático e Social, o qual, para além do sentido apenas político do termo, nos remete a uma verdadeira estrutura jurídica embasado em princípios garantidos de direitos que amparam um “Estado de Bem Estar Social”.

O caminho para a confirmação desses direitos fundamentais torna-se possível com a instituição, pela Lei Brasileira de 1988, um Estado Democrático de Direito, cuja

principal característica revela a força normativa da Constituição, o que resgata as promessas do Estado de Bem Estar.

O “Estado de Bem Estar Social”, “Estado-Providência” ou ainda “Estado Social” é um modelo de organização política e econômica no qual o Estado é colocado como responsável da promoção social e coordenador da economia. Portanto, no “Estado de Bem Estar Social” cabe ao Estado assegurar serviços públicos e proteção à população.

A própria Constituição Federal traz os direitos sociais encontrados no seu art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Os quais também sofrem direta e indiretamente com interferências dos jogos de poder podendo ser tanto no âmbito internacional como do próprio círculo nacional, gerando avanços ou retrocessos.

A CF88 assegura, ainda, por meios jurídicos a participação e o controle como formas de democratização dos direitos civis e políticos. E este talvez seja o ponto onde se deve chegar. A expressão controle social está profundamente ligada à democracia, a qual assegura meios de participação da população na elaboração, determinação e fiscalização das políticas públicas.

Há duas formas de se versar sobre o controle social, aquele que é exercido pelo Estado ao cidadão e o inverso, exercido pelo cidadão ao Estado. Enquanto no primeiro caso, o Estado desempenha sua função austera de dominação, num contexto autoritário observa-se a redução da participação e o aumento do controle, já se fosse num regime democrático o processo seria o contrário.

Como no segundo caso, ocorrendo à participação social dos cidadãos em sua elaboração e principalmente na fiscalização das políticas públicas nos contextos democráticos, neste o cidadão exerce o direito de participação política, pois decide junto, compartilha, torna-se parte do processo democrático de realização dentro das políticas públicas, como exemplo cita-se: o orçamento participativo, conselhos gestores de políticas públicas, organizações não governamentais.

Portanto, a participação é entendida como um processo no qual homens e mulheres atuam como legítimos sujeitos políticos exercendo seus direitos políticos; esta prática é diretamente associada à consciência dos cidadãos e cidadãs no exercício da cidadania, quanto há possibilidades da construção através de processos de mudanças e avanços.

Nessa perspectiva enfatiza Silva, (2010, p.37) “A participação na concepção liberal de democracia só tem razão de ser na medida em que promove a autonomia da pessoa. A participação é vista como *meio para* promover a autonomia”.

A Participação Popular caracterizou-se como sendo uma estratégia da oposição e anunciou a reação da população ao regime ditatorial naquele determinado momento, deu alicerce para a Participação Social.

Contudo é através do controle social que se pode exercer a participação; e tanto o controle quanto a participação popular da administração pública são exigências legais previstas na CF 88, geralmente não postas em prática, isto é um ponto fundamental, pois normalmente o que ocorre são implementações de políticas de Governo que nada tem de proximidade com a realidade local ou pior implantam políticas muitas vezes fracassadas em outros países, na esperança de que aqui ela dará certo.

A Constituição Federal de 1988 consagrou, como um de seus princípios fundamentais a Participação Popular na gestão pública como sendo um direito, no seu art. 1º, parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (CF, 88), com isso, constatamos a influência legal, que geralmente não é linear, como no caso das políticas.

Quando uma política de Estado começa a surtir bons resultados, resultados efetivos, emerge à troca de poder e com isso esta política é simplesmente substituída, pois o novo Governo tem suas próprias políticas para seguir e com isso volta-se ao início do círculo vicioso. Conforme elucida Silva, (2010, p.38) “As políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado”.

Nas circunstâncias de troca de mandatos, os sucessores geralmente não dão continuidade as políticas públicas do governante anterior e por que isso ocorre? Tem-se essa ideia confusa de política de Governo ser uma política de Estado? Ou simplesmente estamos à mercê das decisões de uma minoria, que pensa exclusivamente em seus anseios e esquecem-se do coletivo, do todo, de quem realmente necessita.

Com o suporte teórico que consideramos o princípio deste estudo, podemos passar ao foco mais particular, quanto as Políticas Públicas especificamente Educacionais, ponto central deste estudo.

4.2 Políticas Públicas Educacionais

No que tange exclusivamente às Políticas Públicas Educacionais, à Educação é um direito de todos e um dever do Estado, efetuado como garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, objetivando o desenvolvimento das pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e a qualificação destas para o mundo do trabalho.

Encontramos o direito à educação nos artigos 205 à 214 da Constituição Federal, vejamos os art. 205 e 206.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CF, 88).

O que se torna mais evidente, porém, através de nossa pesquisa, especialmente quando tratamos de ‘Educação’ é assistir a um jogo – jogo de forças, onde os cidadãos acabam perdendo, pois como salienta Silva (2002, p. 4) “[...] existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais”.

Neste sentido, conforme nos apresenta Oliveira:

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (2011, p.327).

Mas, ainda no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003) a revolução na esfera Educacional foi iniciada através de uma Política Pública Educacional que mudou e mesmo sendo reduzida continuou mudando a vida de muitos jovens e adultos que não tinham a possibilidade de chegar à Educação Superior, nos referimos, aqui, especialmente ao PROUNI (2004) institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096, SISU (2009) e FIES (2010).

Os pobres vão entrar na universidade. E a porta é o Enem”. Com esta determinação, o presidente Lula transformou o Exame Nacional do Ensino Médio – até então instrumento de avaliação da qualidade do ensino – no passaporte de entrada dos jovens no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Alternativa ao vestibular, o exame democratizou o acesso ao ensino superior: 95% das universidades federais utilizam suas notas como mecanismo de seleção. O exame é critério também para ingresso no ProUni (programa de distribuição de bolsas de estudo em faculdades privadas), acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e ao Ciência sem Fronteiras (programa de bolsas para intercâmbio em universidades estrangeiras de ponta). (Brasil da mudança, SD/SP).

Claros exemplos de Políticas Públicas Educacionais que contribuíram na elevação dos níveis de escolaridade da nação, que devem ser mantidos e/ou melhorados e não sufocados com cortes e uma PEC congelando os repasses.

Para Cunha (1991, p.334), “analisando a descontinuidade das políticas educacionais, mostramos que esse fenômeno é anterior à década de 1990, ainda que tenha sido intensificado a partir daí, o que denominou de as políticas que têm um efeito ‘zigue-zague’”.

Na contemporaneidade, vivenciamos um momento de total retrocesso Educacional seja quanto às Políticas Públicas de Educação (mencionadas anteriormente) que são modificadas, sejam pelas Reformas impostas ao ‘Novo’ Ensino Médio, que não é tão ‘Novo’ assim, representa um retorno ao período em que a escola formava trabalhadores, mão de obra barata e pouco especializada.

Com a LDB aprovada em dezembro de 1996, observamos que as cobranças acentuaram-se ao setor privado com uma necessidade constante de renovação para o reconhecimento dos cursos superiores, já as instituições públicas foram pouco afetadas; quanto às questões legais que norteiam as diretrizes e bases da Educação Nacional, é notável a atuação do Banco Mundial que aparece voltada ao contexto da formação-pedagógica.

Inclusive, há a Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, que como seu próprio cabeçalho referencia: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em *nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Mas, esta Resolução também não atinge a Educação Superior, no que tange a formação didático-pedagógica de seus docentes, que atuam, majoritariamente, em os bacharelados. Ela traz incisos quanto à formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, da formação do (a) egresso (a) inicial e continuada e da formação inicial do magistério da educação básica em nível Superior, sendo este último o capítulo IV, o qual poderia anteceder um capítulo que pudesse oportunizar a questão da formação didático-pedagógica para os profissionais de nível Superior. De todo modo, não é isso que ocorre, pois o capítulo V já faz menção à estrutura e currículo e posteriormente fala da formação continuada, da valorização dos profissionais. Como é possível mencionarmos a valorização dos profissionais, sem considerarmos a valorização do ensino? Vislumbramos uma legislação que até a Educação Básica pensa a formação docente mas que se omite quando trata a Educação Superior, encorajando, dessa maneira o ensino sem qualidade e a venda de diplomas que tem ocorrido com frequência cada vez maior.

Conforme apresenta Saviani, (2007, p. 3) “o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”.

Essa ideia é reforçada por Tello e Almeida, quando enfatizam:

Coube à educação estar a serviço do mercado, mudar o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas, gerando cada vez mais lucro, pois o lucro é o que impulsiona o mercado capitalista. (TELLO e ALMEIDA, 2013, p.10).

Diante de tudo isso, a influência crescente das ações mercadológicas voltam com muita força nas escolas e influenciam as Políticas Públicas, acarretando uma descontinuidade das mesmas, que tem sido uma marca preponderante do modelo Político Brasileiro.

Na contemporaneidade, a cultura pelas Políticas de Governo vem ganhando forças e deixando por terra as Políticas de Estado.

Segundo Sousa Santos (2000), a luta por Políticas Públicas nada mais é que uma luta contra-hegemônica, ou anti-hegemônica, reforçando que se o povo fizesse ideia da força que tem, seria imbatível, caso se unisse.

Nas leituras que realizamos parece possível que as Políticas Públicas as quais emergiram de lutas através dos movimentos sociais sejam as que vão ao encontro do pensamento de redistribuição de riquezas, o que ainda é um grave problema nacional.

Nessa mesma perspectiva afirma Silva, (2016, p.56) “Por isso, as políticas públicas devem ser interpretadas como um processo que não têm um fim em si mesmo”. O que contempla o grau de amadurecimento da democracia, preparando o povo para a cultura de participação e controle do poder público, contra os golpes do poder e restrições impostas a alguns para beneficiar outros³.

No pensamento de Silva (2010, p.32) “Estado e povo precisam se educar mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação”. Por isso, Educação jamais deve deixar de ser uma prioridade, principalmente na esfera pública onde alcança os menos favorecidos; medidas como PEC 241 e/ou PEC 55⁴ resultarão em sérias consequências futuras para nossa Educação, num longínquo prazo de pelo menos 20 anos que impactará no mínimo em 20 posteriores em virtude desse congelamento dos repasses pra as instituições. Um exemplo que podemos trazer para ilustrar é o ‘Novo’ Ensino Médio Técnico, cuja a relação parece ser, exclusivamente, para que haja mais trabalhadores no mercado e mais cedo, porém muitos desses jovens nem ao menos possuem a noção de qual carreira gostariam de seguir e esta antecipação em suas escolhas poderá gerar um alto número de novos trabalhadores frustrados com suas escolhas, por vezes, imaturas e incoerentes.

Com todo o exposto fica evidente que carecemos de Políticas Públicas de Estado, tanto Educacionais como também as demais, mas no caso da Educação, ela será responsável pelas próximas gerações. Nesta perspectiva, segundo Oliveira:

As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda Políticas de Estado. (OLIVEIRA, 2011, p. 335).

³ Neste contexto, não há como deixar passar despercebido o episódio onde um Deputado ‘representante do povo’ declara que pobre não pode ter o direito de estudar, lugar de pobre não é na Universidade! Manifestando oposição, ao exposto por Luiz Inácio Lula da Silva, quando transformou o ENEM, gerando oportunidades de ensino para os mais pobres.

⁴ Dependendo da Casa legislativa, (Câmara dos Deputados e Senado) que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos.

Necessitamos, portanto, de Políticas de Estado e com urgência, considerando que já estamos andando na contra mão de nossas prioridades fundamentais e enquanto isso persistir, são os que mais necessitam as que estão sendo mais afetados e consequente prejudicados.

É fundamental que os cidadãos estejam mais vinculados nas decisões que podem exercer através da Participação Social, pois como menciona Silva:

Quando estes percebem a força do Estado que tem de fato caráter público, mobilizam-se para participar, qualificam suas participações e passam a lutar mais e compartilhar o poder do que tomá-lo. Trata-se, portanto de um modo de concretizar a democracia republicana para os atores das classes populares. (SILVA, 2016, p.56).

Dessa maneira, quando todo conjunto for realizado, poderemos chegar ao tão esperado amadurecimento da democracia Brasileira e ao tão sonhado Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), porém essa caminhada ainda está longe de ter suas metas alcançadas e diante do arranjo político muitas conquistas voltadas a área educacional estão sendo retrocedidas, alcançando não somente a esfera pública, como no caso da PEC 241 e/ ou PEC 55, mas também na esfera privada que perde alunos sem o FIES e também pela diminuição de bolsas do PROUNI, já que nem todos tem acesso às Instituições públicas, é notável que vivenciamos um (des) contexto das Políticas Públicas de Educação.

Afinal, uma nação mais justa não deveria ser construída com investimentos em educação? E consequentemente uma formação adequada ao exercício da docência?

4.2.1 Políticas de Formação Docente na Educação Superior

Já destacamos, em outros momentos do texto que a educação é um direito dos cidadãos e está prevista na Constituição Federal. Porém este direito nem sempre é visto como tal e aliado aos interesses do capitalismo, a formação do docente é um ponto que acreditamos merecer um destaque.

Conforme Marx e Engels expressaram de maneira tão contundente em seu Manifesto Comunista (1999) a luta que existe nas sociedades até nossos dias e ao longo da história é uma luta de classes, sendo uma luta de classes fica evidente a influência do capital neste meio, afetando o que está ao seu redor, inclusive a educação.

No Brasil, isto não foi diferente, considerando o fato de termos o surgimento tardio da Educação Superior no país (século XX), a necessidade inicial era formar profissionais que colaborassem no governo, que nada mais eram que os filhos das autoridades locais, ou seja, a elite.

Nesta perspectiva acentua Luckesi (2011, p. 142) “A história da humanidade é marcada pela forma de organização social com segmentos dominantes e dominados, por meio de variados modos de composição, tais como estamentos, classes. Tem variado o modo de composição, mas não o de organização da sociedade”. Com isto, percebemos que a educação já em seus primórdios foi destinada à poucos e estes poucos eram escolhidos por influência do capital.

Segundo Mantovani e Canan (2015) há uma expressiva mudança na educação do país a partir da segunda década do século XX e a educação passa ser vista com outros olhos, pois foi: “[...] quando a formação docente passou a ter maior preocupação e até mesmo passou a sofrer exigências dos organismos internacionais, muito embora os mesmos estejam mais voltados à educação como investimento e na obtenção de resultados”. (MANTOVANI e CANAN, 2015, p.30).

Brzezinski (2002), concorda que o modelo de formação de professores adotado pelo Brasil, traduz-se muito no fato de conceder uma certificação mais do que atentar para uma boa qualificação dos atuantes no sistema educacional e dos futuros atuantes.

Nesta perspectiva, complementa Nogaró (2002, p. 26) “No meio acadêmico, sobretudo, a formação dos profissionais do ensino vem sendo motivo de discussão intensa que se amplia pela constatação já pública, mas sentida principalmente pelos que fazem ensino, de que a escola não vai bem e precisa ser mudada”. Se inclusive, os principais responsáveis pelo ensino sentem que algo não vai bem, deveria ser repensada a formação, sobretudo a formação do formador.

Pelas leituras realizadas no decorrer deste trabalho, visualizamos que a trajetória percorrida pela educação no Brasil sofre interferências dos interesses políticos - políticas de Estado X políticas de Governo - e ainda sendo afetada pelos organismos internacionais e questões econômicas - capitalismo - os quais não preocupam-se com a qualidade e menos ainda com a continuidade de políticas públicas o que novamente afeta o sistema, contudo voltaremos nossas atenções aqui para centrar um olhar para as políticas públicas de formação de professores especialmente na Educação Superior utilizadas no país.

Pelos entraves das contraposições existentes, buscamos amparo na legislação para tentar atender nossos objetivos de pesquisa.

4.2.2 Legislação para a Formação Docente na Educação Superior

No ano de 1969, o Decreto de número 464/69 (Complementar à Lei 5.540/68), em seu art. 36, tratava sobre a docência na Educação Superior:

A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior obedecerá a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades. (DECRETO LEI N°. 464, 1969).

Como é possível observar a própria Lei deixa brechas no que tange à formação do docente de Educação Superior e ainda por vezes chegando a subtrair os direitos adquiridos dos cidadãos e eximindo o Estado de suas responsabilidades.

Seguindo este posicionamento Krawczyk, nos apresenta:

A LDB atualmente vigente no país promulgada em 1996. O longo período transcorrido entre a sanção da Constituição de 1988 e a nova LDB deveu-se à presença de diferentes projetos educacionais em disputa, que podem ser identificados como a posição civil democrática e a posição produtivista em educação. [...] Se acompanharmos a trajetória da elaboração da LDB, vamos observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, reformula as responsabilidades e atribuições do estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando assim a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade. (KRAWCZYK, 2005, p.808).

Diante disso, ao esmiuçarmos a Lei 9.394/96, encontramos um capítulo voltado exclusivamente ao Ensino Superior, o Capítulo IV, e nele, os Artigos 43 a 57. Encontramos no Art. 43 a finalidade da educação superior e nos demais artigos que seguem, observamos as questões quanto à sua organização, como: sua abrangência, onde será ministrado (público ou privado), autorização e reconhecimento, o número mínimo de dias letivos, os diplomas de cursos superiores reconhecidos e válidos, quanto à transferência de alunos regulares, abertura de matrículas à alunos não regulares (quando da ocorrência de vagas), o que as instituições (universidades) devem levar em

conta para sua seleção e posterior admissão dos estudantes os critérios de orientação do ensino médio, respectivamente Art. 44 – 51.

A universidade é o ponto central na sequência do Art. 52, trazendo neste artigo como se caracterizam e posteriormente no art. 53 suas atribuições quanto ao exercício de sua autonomia. Os demais artigos desta lei 54 – 57 tratam exclusivamente de particularidades das universidades públicas.

Com isso, observamos a seguinte questão: há um capítulo inteiro, no caso, Capítulo IV – Da Educação Superior, do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, mas em nenhum momento, em nenhum dos artigos que analisamos há intenção de atentar para a questão da formação didático-pedagógica dos docentes da Educação Superior. Salientamos que este tema vem se acentuando cada vez mais nos debates e poderá ser uma das questões a serem debatidas no contexto da Reforma Universitária, iniciada em 2004, mas que até o momento não foi implementada e poderia ter resolvido essa questão, pois ela contempla a formação didático-pedagógica dos docentes de nível superior.

Dessa forma, o que podemos constatar é que deveria haver uma legislação específica para o Educação Superior, no tocante à formação didático-pedagógica uma vez que principalmente no caso dos bacharéis esta falta de formação didático-pedagógica por vezes acaba por influenciar a qualidade do trabalho deste docente e consequentemente a aprendizagem, porém isso ainda é muito incipiente, pois não há posicionamento legal mesmo diante de uma visível necessidade da mesma. Concordamos com Morosini (2000) quando diz que a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Assim enquanto o processo não é aclarado, continuaremos convivendo com essa inferência.

Porém, essa inferência não fica tão acentuada no caso dos professores que são formados em Licenciaturas e o mesmo ocorre no ensino médio, ficando à margem estritamente os profissionais formados em bacharelado. Isto é enfatizado nas palavras de Cunha, (2012, p. 26, nosso grifo) quando relata que: “A leitura dos atuais pensadores brasileiros nos leva a perceber que há o reconhecimento comum de alguns aspectos fundamentais na formação de professores *e que esta não deve ser restrita* aos Cursos de Habilitação ao Magistério (2º Grau) e Licenciatura”, o que nos fez reforçar, as ponderações conforme mencionado anteriormente da Resolução nº2/2015.

Percebemos em nossas leituras que lentamente esta questão da formação didático-pedagógica para professores que não possuem a mesma, - especialmente no caso de profissionais bacharéis - vem ganhando maior atenção, pois há na prática o entendimento de sua real necessidade.

Conforme nos apresenta Freire, (1996, p. 43) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Nas palavras de Freire fica evidente a importância de se ter uma prática de excelência e a reflexão que esta prática deve causar.

Ainda nesta perspectiva Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) nos apresentam: “A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”.

Essa ideia é reforçada por Cunha, (2012, p.35) “A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. Neste ponto, concordamos com os autores, pois sabemos que a reflexão “da e na” prática são muito válidos e através deles é possível criar novas possibilidades, mas além disso se faz necessário uma base para este princípio, um meio de ligação, o qual deveria ser, a nosso ver, a formação didático-pedagógica.

Nesta perspectiva, vejamos o que nos apresenta Luckesi:

[...] o ensino da didática passou a ser um ensino voltado para a aprendizagem dos modos de conseguir, do ponto de vista do ‘saber fazer’, que alguma coisa seja ensinada de tal maneira que o educando aprenda com maior facilidade e, por isso, mais rapidamente. A didática passou a ser uma hipertrofia dos modos de fazer, da discussão do ‘como’ se chega a um determinado fim. (LUCKESI, 2011, p.27)

Notamos que mesmo diante de um contexto que sente a necessidade de uma formação didático-pedagógica, esta por vezes, ainda é sentida apenas como uma maneira de aprender para fazer de forma mais rápida, prima-se pelo resultado final e não pela construção de uma qualidade em seu processo como um todo.

A importância da formação didático-pedagógica é ressaltada por Sudbrack, quando afirma:

Evidências apontam que a qualificação, científica e pedagógica, constitui-se em aspectos basilares da qualidade universitária. Em que pese à importância da dimensão da ciência específica não se pode esmorecer na defesa da necessidade de formação pedagógica, face à complexidade da atuação docente. (SUDBRACK, 2013, p. 70).

Para comprovar essa evidência e deixar claro que mesmo entre os professores não há um consenso quanto à questão da formação didático-pedagógica ser pertinente ou não, trazemos alguns recortes dos depoimentos feitos pelos professores escolhidos que participaram da amostra realizada da pesquisa que resultou no livro *O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA*.

A formação pedagógica me ensinou a refletir, a examinar as causas, a não ser precipitado. Com ela me tornei um bom ouvinte, aprendi a trabalhar em grupo e a não ser o dono da verdade...

Uma coisa que influenciou o meu comportamento foi o curso de especialização que fiz na faculdade de Educação. Aprendi muitas coisas, em especial uma nova forma de tratar os alunos. O curso me fez mais paciente, capaz de aceitar outros posicionamentos....

Não tenho formação pedagógica formal. Acho que meus problemas e anseios não seriam solucionados por ela. Vejo a formação pedagógica como um receituário tipo “como fazer para”... Penso que este não é o meu problema como professor...

Meus cursos de formação acadêmica, incluindo a área pedagógica, interferiram muito pouco na minha formação. Quanto mais avançados, piores. Pelo menos na parte de responsabilidade e competência da escola pública. Entretanto, fiz um curso de especialização em metodologia do Ensino, na UFRGS, que foi muito bom...

Aprendi bastante nos cursos pedagógicos. Afinal, a gente não nasce professor. Pode-se ter tendência, vontade... Mas há um conhecimento que é próprio. Aprendi a estruturar uma aula, a reconhecer que há início, meio e fim, a distribuir o conteúdo no tempo etc. (CUNHA, 2012, p.82 e 83).

É notável que temos casos totalmente opostos, no que tange ao posicionamento dos professores referente a formação didático-pedagógica, o que nos chama a atenção de certa forma mais acentuadamente é que mesmo os professores tidos como sendo os escolhidos dos ‘bons professores’ nem sempre notam a influência que a formação didático-pedagógica poderia agregar em sua profissão.

Podemos acentuar essa posição na compreensão de Pimenta e Anastasiou (2002, p.37):

[...] na maioria das Instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.37).

Reforçando essa ideia Cunha (1998) nos fala que o processo de aprendizagem que ocorre na Educação Superior tem sido utilizado apenas como um estudo de

validação e produção do conhecimento científico, cujas decisões deveriam parecer estritamente pedagógicas estar agregadas às decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizado na sociedade. Para Cunha (1998, p.15) o professor deveria ser tratado “como articulador por excelência do paradigma de ensinar e de aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”.

Considerando a visível relevância no processo de ensinagem que o professor realiza e ressaltando a influência de uma formação docente na educação superior, Canan (2009), menciona as discussões importantes quanto a esta formação docente:

O grande esforço que entidades como ANFOPE, ANPED, ANPAE e FORUMDIR fazem desde 1997, quando se discutiam as diretrizes da Pedagogia no âmbito da formação dos profissionais da educação – o que implicava no envolvimento de todos os cursos de licenciatura e, também do curso Pedagogia – era em busca de superação da dicotomia entre a formação do bacharel (entendido como formação do educador/cientista da educação) e do licenciado (espaço da formação de professores).(CANAN. 2009, p.191.)

Na linha do pensamento e posicionamento de Freitas (2003), que reforça essa divisão presente na Resolução das diretrizes formativas inclusive dos professores da Educação Básica, nos sentimos estimulados pela relevância de nossa pesquisa, pois inclusive órgãos importantes do Sistema Educacional passam a visualizar esse ponto, quanto à formação didático-pedagógica dos bacharéis e encorajados pelas experiências vivenciadas enquanto aluna e professora, consideramos que a formação didático-pedagógica é fundamental para o processo de ensinagem.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O ESPECÍFICO E O PEDAGÓGICO, COMO AVANÇAR?

O intuito de nosso trabalho buscou repensar o aporte entre a formação específica e a formação didático-pedagógica, no que tange aos aspectos pedagógicos que não são vinculados à formação dos bacharéis de Ciências Contábeis.

É sabido, que para o exercício de qualquer profissão, haverá uma necessidade de aprendizado; o que foge a isso, quanto à formação didático-pedagógica dos professores bacharéis. Conforme ressalta Vasconcelos:

A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o ‘professor’ universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. (VASCONCELOS, 2009, p.13)

Vasconcelos (2009) ainda complementa afirmando que, estamos desconsiderando o fato que ministrar aulas envolve sim o domínio de técnicas específicas e juntamente um tipo de competência profissional, a pedagógica, que segundo a autora deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não ser vista simplesmente como um “dom”. E ressalta que este aspecto da competência pedagógica envolve muito mais que o simples domínio de métodos e técnicas; mas prioritariamente uma nova postura frente ao ato pedagógico, ao desempenho do papel docente, que seria um exercício muito mais responsável, comprometido e abrangente.

Dando ênfase neste ponto Almeida menciona que:

[...] impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Inicialmente pode-se notar que o assunto ‘formação dos educadores’ está se fazendo cada vez mais presente nos meios universitários, através de seminários, ciclos de estudos e palestras, porém o direcionamento estava voltado para à formação dos professores de ensino fundamental e médio nos cursos de Pedagogia e também nas licenciaturas, sem uma abrangência maior, em que a referência fosse a Educação

Superior em seu todo, com isso incluindo também os bacharéis, posteriormente essa necessidade foi sentida e trazida à tona.

Um importante marco, que apresenta especial relevância para a formação do docente universitário nos traz Leda Scheibe em sua tese de doutorado defendida em 1997, na PUC de São Paulo, ela analisou a subestimação do pedagógico enquanto docente universitário, que pode ser tanto da instituição como do professor. Segundo a autora, no final da década de 1960, com a expansão quantitativa do ensino superior no Brasil, o descaso com a questão didático-pedagógica acentuou-se de maneira preocupante. O descaso citado pela autora parece perdurar hodiernamente.

É perceptível que, de maneira geral, quando há uma preocupação com a formação didático-pedagógica ela é especialmente voltada para a pesquisa pura, sendo esta formação divergente da almejada por Demo (2007) quando menciona do sentido de pesquisa também utilizada como meio de ensino-aprendizagem, que é quando o aluno “aprende a aprender”, criando e recriando desta forma o saber.

Enfatizando a ligação teórica com a prática Almeida (2012, p. 16) nos diz: “[...] é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria”. Ou seja, uma prática que se reflete em sua teoria, a teoria por si só, não gera um processo de ensinagem.

Conforme ressalta Vasconcelos (2009, p. 16) que há: “[...] relevância dos aspectos voltados para a qualidade do ensino universitário e que passa, necessariamente, pelo professor, no exercício competente (ou não) de sua tarefa de educar”. Eis o elemento central de nosso trabalho, a qualidade do ensino está ligada de maneira peculiar ao professor, sendo este por vezes o elemento chave no êxito - ou não - no sucesso da função de educar, desta forma a formação didático-pedagógica exerce incumbência ímpar, corroborando nessa função.

Em meio às ponderações aqui mencionadas, defrontamo-nos com a figura do profissional liberal, contador, advogado, arquiteto, engenheiro etc., que concilia sua atuação cotidiana e desempenha as funções de professor universitário ministrando disciplinas específicas, que apresentam semelhanças com suas atividades diárias ou das quais possui conhecimentos tecnológicos notáveis.

O papel desempenhado por este profissional, que realiza a dupla função de desenvolver sua atividade cotidiana e em tempo parcial desempenhar atividades como professor universitário nos remete a levantar indagações quanto ao encaminhamento

dessas disciplinas específicas que são ministradas por este profissional liberal que não possui sequer alguma formação didático-pedagógica, através da experiência vivenciada inicialmente na condição de discente, visualizamos situações semelhantes, pois geralmente este profissional possui conhecimentos relativos àquela disciplina específica, a dificuldade está na forma da transposição, do professor primeiramente transmitir e em consequência se fazer entender o conhecimento – efetivando a aprendizagem.

Posteriormente, quando me encontrei na condição de docente – atuando como professora substituta – a necessidade da formação pedagógico-didática que não possuía apresentou-se ainda mais evidente, fazendo com que as experiências vivenciadas antes fossem retomadas, de maneira que a preocupação quanto ao efetivo aprendizado dos alunos me trouxe a comprovação mais uma vez desta necessidade.

Segundo Cunha (1992), “para se falar em educação de professores, deve-se partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula, atentar para o que e o como as ações pedagógicas acontecem na sala de aula [...]”. (Vasconcelos apud Cunha, 2009, p. 17). E acrescenta, que a preocupação quanto a formação pedagógica do docente universitário a que se refere, não é aquela voltada ao simples domínio de técnicas metodológicas e sim com a questão filosófica do “ser educador” ou com o envolvimento e plenitude que este termo envolve “sentir-se educador”.

Em contraponto, temos ainda as exceções dos profissionais que mesmo não possuindo uma formação didático-pedagógica possuem uma didática que consegue suprir essa falta de formação, docentes universitários que estão comprometidos com o propósito da educação e tem conhecimento de sua real importância.

Essa perspectiva nos permite refletir aspectos contraditórios do processo de docência: se para alguns é tão importante e necessária a formação didático-pedagógica o que faz com que outros professores não precisem tanto assim desses conhecimentos? É certo que esse fato não extingue a necessidade da formação para a docência, mas também, é fato que alguns precisam mais do que outros, numa clara demonstração que o processo jamais é linear, ele se dá no âmbito da contradição.

Outro fator de suma relevância é proposto por Gatti (1992) no que tange a universidade, quando menciona que é necessário prepará-la para o desempenho de um papel que corresponda às suas reais características, de ensino e pesquisa, preocupada com a formação de professores. Parece claro que na prática, a universidade, uma

instituição de Educação Superior, dificilmente desenvolve em sua plenitude a interligação entre ensino, pesquisa e extensão - essa indissociabilidade acaba por afetar a qualidade do ensino. Portanto, cada universidade acaba dando destaque maior e/ou menor para cada um dos setores, assim não conseguindo chegar no seu sentido de ‘ser’ universidade.

Com isso, chegamos ao entrelaçamento importante, da universidade com seu docente universitário, pois se qualquer mudança, mesmo a mais essencial passa pelo envolvimento dos docentes no que se refere ao projeto desejado, quer dizer que o professor encontra-se engajado para muito além de suas funções primordiais. E certamente, quanto as possíveis opções de mudança na universidade para uma melhoria de sua qualidade – o ensino – deveria ser o proeminente, merecendo destaque especial, não sendo naturalmente este destaque exclusivo, em relação com a pesquisa e extensão dada importância e a real escassez quanto à questão da capacitação do docente para o exercício universitário.

Essa questão é bem apresentada por Gil (1990) ao ressaltar que tratar da capacitação pedagógica do professor da Educação Superior não se entende como uma tarefa das mais fáceis, uma vez que não se tem tradição nem cursos de qualidade voltados à preparação de professores em exercício. Além disso, a questão da acomodação, perda do *status* ou até mesmo por não aceitar a formação didático-pedagógica, muitos docentes resistem ou ainda não participam dos programas de formação.

Muitas são as questões que envolvem o tema estudado, por vezes, não podemos esclarecer de forma exata quais são as razões para que a formação didático-pedagógica não seja um componente obrigatório para o exercício da docência em nível superior, mesmo sua necessidade sendo enfatizada por vários autores, e expressa aqui por nós através da experiência vivenciada, pois, por vezes, este fato envolve questões históricas e em sua maioria as questões envolvidas são econômicas, com isso geralmente o esforço e a visão maior acabam voltando-se para o ensino – que acaba sendo tratado como um mero comércio de diplomas. Assim, observamos que as questões voltadas ao ensino e a qualidade deste sofrem interferências que podem ser tanto internas, como externas; mas nosso foco central volta-se ao personagem principal: o docente da Educação Superior.

Considerado este como elemento central deste trabalho, passamos a seguir ao docente da Educação Superior, vejamos alguns aspectos e peculiaridades sobre ele.

5.1 Formação do docente para Educação Superior: contrapontos

Não nos cabe ressaltar ou dar ênfase aqui aos diferentes profissionais que atuam no ensino superior e/ou universitário, salientamos a influência exercida pelo professor como figura chave neste processo de ensino, influência essa, que veremos na sequência nos próximos pontos.

A figura do professor, profissional liberal como trazemos em nossas escritas anteriormente é aquele que a tempo desempenha a função da docência, conciliando suas atividades cotidianas com a tarefa educativa.

Sabe-se notoriamente que este profissional é detentor dos conhecimentos específicos à sua área de formação, mas somente estes conhecimentos serão necessários para o desempenho de uma prática docente de excelência?

A possível resposta para este questionamento nos conduz a responder que provavelmente ‘não’, pois o fato de encontrarmos professores universitários realmente preocupados com o efetivo desempenho de suas atividades docentes está cada vez mais ligada à formação didático-pedagógica deste, ressaltando raras exceções. A formação didático-pedagógica torna-se importante aliada tanto do professor que transpõe seu saber quanto para o aluno que consegue verdadeiramente - apreender - este saber.

Para Vasconcelos a figura representativa do professor deve ser a seguinte:

[...] deve-se ter num só indivíduo três capacidades igualmente desenvolvidas: a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar. (VASCONCELOS, 2009, p. 22).

Porém, o que ocorre na prática do dia-a-dia, o que encontramos em nossas universidades e IES é uma enorme pluralidade de profissionais com apenas uma ou esporadicamente duas dessas capacidades e um número cada vez menor de docentes que alcança as três interfaces com a maestria almejada.

Isso pode ser observado facilmente na incumbência diária, pois é notório que um pesquisador nem sempre é um ‘bom’ professor e vice-versa, dessa mesma maneira, nem sempre um profissional contador exercerá atividades de excelência sendo professor de contabilidade, pois além de transmissor de certos conhecimentos ele também deve instigar o senso crítico, trazendo este conhecimento para a realidade onde vivemos e

finalmente trazer o aluno para o aporte da pesquisa, produzindo e criando novos conhecimentos de forma conjunta.

Segundo nos apresenta Almeida (2012, p. 12), “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. Assim, reforçamos a ideia que o professor não deve ser apenas um mero transmissor de conteúdos e sim transferidor de conhecimentos, que incita o senso crítico dos alunos em suas aulas e demonstra o papel da pesquisa aos alunos.

Para Goergen (2000) Assim como é verídico que uma boa escola é necessária para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, também é claro que são essenciais bons professores, pois sem eles não há boa escola. Neste sentido, observamos que há uma carência de profissionais completos⁵, ou seja, aqueles que não buscam unicamente a especialização em sua área de formação, mas estejam dispostos a emergir frente às novas necessidades, como no caso da formação didático-pedagógica.

O que é retratado por Almeida (2012, p. 15) quando nos diz: “Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade”. Ou seja, é necessário pensarmos no quão significativa pode ser a formação didático-pedagógica, especialmente no caso dos docentes bacharéis, que não possuem - muitas vezes - nenhum conhecimento pedagógico, apenas apresentam os conhecimentos específicos à sua área de formação.

Com isso, enfocamos o docente - profissional liberal/professor – que além de exercer uma profissão acumula as atividades profissionais da docência em cursos superiores, neste caso, temos a oportunidade de visualizar a ponte entre a teoria e a prática profissional, que poderia ser a ideal, não fosse a dificuldade encontrada por estes profissionais em ministrar um aula de excelência.

Ainda, conforme nos salienta Almeida:

[...] voltou-se para o “amadorismo pedagógico”, permitindo ao docente do ensino superior com base na opinião, quase consensual, de que, para ser um bom professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e um certo “dom” para dar aulas. (ALMEIDA, 2012, p. 25).

⁵ Entendidos neste contexto como sendo os profissionais que não buscam apenas especialização em sua área de conhecimento, buscando aplicar seu rol de profissionalização, sendo uma delas através da formação pedagógica.

E somando-se ao dom, surge ainda à questão da vocação, para ser professor é preciso ter vocação, e com ela desenvolver suas atividades. Diante disso, o que vemos é que normalmente, estes aspectos são trazidos à tona como forma de compensação com os baixos salários e/ou condições de trabalho precárias. Assim, a atribuição de ser ‘vocacionado’ para desempenhar a docência surge como maneira de atribuir uma característica ao professor.

Com todo o exposto, configuramos que diferentes aspectos são trazidos e vinculados ao docente universitário, enfoque centralizado em uma formação específica, ‘dom’ ou vocação para sala de aula, acabamos deixando refletir sobre os mais diversos pontos, enquanto a formação didático-pedagógica que poderia ser a melhor ponte entre a teoria e a prática fica às sombras.

Conforme nos apresenta Almeida (2012, p. 23), “[...] a ‘concepção *ecológica*’⁶ de formação, que se faz em movimentos dialéticos entre o *ser professor*; o *saber ser professor* e, fundamentalmente, o *poder ser professor*”. Trazendo o verdadeiro sentido do termo ‘professor’, pois os conteúdos são sim importantes, mas eles serão incapazes de surtir qualquer efeito sob o aluno se simplesmente forem transmitidos, sem provocar a ação reflexiva. Segundo Almeida (idem), “Formar é mais que transmitir informações; é desencadear novas formas de apreender e transformar a realidade”.

Dessa maneira, dirigimos nossa atenção para a formação didático-pedagógica, como podendo possibilitar o efetivo desempenho da docência na Educação Superior por parte dos profissionais bacharéis, com habilitação necessária no desenvolvimento desta função e, sobretudo com qualidade no processo de ensinagem.

Para Vasconcelos (2009, p. 27), “A formação didático-pedagógica que, na verdade, é a faceta que caracteriza, “de fato”, esse profissional, nem sempre acontece, até porque não é requerida do ponto de vista formal, com o devido respaldo de exigências legais”. Já foi observado em nossas leituras anteriores o fator da legislação ser obscura quanto à exigência de uma formação didático-pedagógica para atuação em nível superior.

Mas retornemos a legislação, por ser um ponto tão utópico e que merece uma atenção maior, como já mencionamos há na LDB 9.394/96, o Capítulo IV em seus artigos 43 – 57, que nos trazem o aporte à Educação Superior, porém em nenhum momento a formação didático-pedagógica é elencada.

⁶ Necessidade de formar professores que sejam capazes de ser um agente de mudanças, capaz de enfrentar as problemáticas contextualizadas.

Dessa forma, nos reportamos agora ao Título VI – Dos Profissionais da Educação, em busca de alguma alusão sobre a formação didático-pedagógica em nível superior; Nos artigos 61, 62, 62-A e 62-B o foco está na educação básica.

Ao passo que no Art. 63, menciona-se os institutos de educação superior:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de *formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior* que queiram se dedicar à *educação básica*; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9.394/96, grifo nosso).

Observamos que no inciso II há uma menção da formação pedagógica para quem se formou em nível superior, que a conclusão deste inciso é voltado - estritamente - para os profissionais que pretendem engajar-se para a *Educação Básica*, deixando assim, a educação superior sem qualquer referência para a formação didático-pedagógica.

Para Mantovani e Canan (2015, p. 47) “A diferença de tratamento que é dado pela legislação com relação à efetiva formação de professores nos diferentes níveis, educação básica e ensino superior, parece afrontar até mesmo o senso comum”. Ao distinguir de maneira peculiar exigências para a atuação dos professores no ensino básico, deixando totalmente livre de requisitos a formação dos professores para atuação na Educação Superior.

Como ponderam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40), “a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que resumida à titulação acadêmica ou notório saber [...]”. A sequência da própria LDB no traz nos artigos 65 e 66 respectivamente, exclusão para a educação superior de prática de ensino em sua formação docente e a ‘preparação para o exercício’ do magistério superior desenvolvidas por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que ainda deixa mais evidente que a formação do docente da Educação Superior não apresenta qualquer requisito pedagógico para seu desempenho, nem sequer prática de estágio.

Por não mencionar a educação superior em seus demais artigos do Título VI, acreditamos ser desnecessária a simples menção dos demais artigos e incisos. Quanto à questão apresentada pela legislação encontrada, o entendimento que nos diz a LDB, ou

melhor o que – não – nos diz a legislação, é a de que não há alusão de formação didático-pedagógica em nível superior, ficando este critério restrito ao nível de educação básica.

Como resultado de uma legislação inconsistente, pois a continuidade da educação básica é a educação em nível superior, em que na primeira existe uma exigência de formação didático-pedagógica e na segunda essa exigência desaparece, acarretando muitas vezes, influências na qualidade do ensino ministrado e favorecendo uma formação cada vez mais voltada unicamente ao mercado de trabalho – sendo focada na formação de mão de obra à baixo valor e são estes aspectos que contrariam o que seria o papel do professor, como trazemos na sequência.

5.2 O papel do professor perante a ensinagem na Educação Superior

A universidade, através do ensino em nível superior, da mesma maneira que as escolas em nível médio e fundamental centram suas atividades em dois extremos fundamentais, segundo Vasconcelos (2009, p. 34), “[...] dois polos principais: o professor e o aluno”. Conforme a ênfase que se dá para um ou para o outro, disporemos um determinado modelo de escola.

Na efetividade, o que deveria acontecer não é uma separação, como há, colocando cada um de um lado – professor de um lado (sendo quem ensina), aluno do outro (sendo quem aprende). A Educação ‘sempre’ deveria ser pensada reunindo e integrando essas duas unidades resultando num único processo, buscando equilíbrio e reconhecendo o valor em cada um, na importância de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos estudiosos⁷ nos fornecem características acerca do papel do docente, considerando três dimensões: *a dimensão profissional*, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial e contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; *a dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os

⁷ São vários os autores que mencionam as múltiplas dimensões da atuação docente, dentre os quais destacamos como Cunha (1998), Nóvoa (1999), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010), Almeida (2012).

mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; *a dimensão organizacional*, onde são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Em consequência, dessas três dimensões torna-se evidente que seus elementos entrelaçam-se uns aos outros, da mesma forma como podem combinar-se ou algum se sobressair em suas mais distintas maneiras, especialmente, se considerarmos trajetórias pessoais, e a diversidade de tipos de instituições encontradas na fração ‘ensino superior’.

Para Almeida e Pimenta (2011) essa dinâmica representa o que denomina-se *concepção ecológica* da formação docente, apoiando-se na necessidade de formar um professor apto de expandir uma cultura profissional que lhe sustente tanto na perspectiva de ser, individual e grupal, um responsável pela mudança que consiga responder situações problema dos contextos, em relação às quais, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 27), “[...] ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo”. Assim, conseguindo interagir e por vezes, integrar as mais diversas contextualizações encontradas, quando necessário for.

Com isso, Almeida nos traz duas grandes alusões como sendo suporte que embasa a docência, no pensamento hegemônico:

Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que ‘quem sabe fazer sabe ensinar’ [...] A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Como nos trazem Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p.294), “A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa”. Estes autores nos trazem o sentido de pesquisa pura, autêntica, e não é esta, aquela que vai na direção do sentido empregado por Demo (2007), quando salienta – pesquisa também utilizada como recurso de ensino-aprendizagem, quando o aluno “aprende a aprender”, criando e recriando o saber.

Já o primeiro aspecto mencionado por Almeida, é o combustível que move nossa pesquisa, pois através das experiências mencionadas – inicialmente como discente e

posteriormente na condição professora – que trazemos bases para questionar, essa afirmação, de: “quem sabe fazer, sabe ensinar?”

E através dela, buscamos destacar que o professor universitário, especialmente os não licenciados, não possuem nenhuma formação que seja voltada ao processo de ensino-aprendizagem, pelo qual se torna incumbido como peça chave.

A obscuridade da legislação, fez com que os saberes pedagógicos fossem ocultados e sua importância não ser considerada como componente fundamental, isso fez com que, conforme Franco (2011, p. 159), “os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional”.

Conforme apresentado em outros momentos à legislação, não deixa clara esta necessidade de formação didática; e como nos fala Morosini (2000, p. 12), “A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”. Ao passo que, nos outros níveis de ensino essa mesma legislação deixa melhor evidenciada essa necessidade de formação.

Ao encontro do que mencionamos, Cunha (2006, p. 258) nos sintetiza que: “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, colocando o ensino como decorrência das demais atividades”.

Essa ideia é reforçada por Almeida e Pimenta (2011, p. 26) ao enfatizarem: “Assim, predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem”. Destacando a falta de uma formação que seja direcionada à este processo, do qual o docente deveria ser o responsável quando inicia sua trajetória acadêmica.

Ao encontro de nossa pesquisa, Pimenta (2000, p. 24) nos apresenta: “Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e ‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’”. E através deste posicionamento, surge a questão: Como transpor esta barreira? Visto que em nossa pesquisa evidenciamos que mesmo sem uma legislação esclarecedora, há diversos autores que apresentam este assunto, retratando o tema como recorrente e que merece ser destacado.

Essa importância é mencionada por Zabalza (2004) ao falar-nos da reprofissionalização (entendida aqui, como de natureza pedagógica e didática) desses docentes como maneira de confirmar que os alunos tenham efetividade em seu

aprendizado e tornem-se pessoas e novos profissionais tanto competentes quanto críticos. Dessa forma, completa Zabalza:

Não é suficiente os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com os alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes [...] A dimensão “educadora” da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que [o professor] esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social. (ZABALZA, 2004, p. 113/115).

A ideia de Zabalza é reforçada por Leite & Ramos (2010, p. 30) ao ressaltar que: “[...] o debate acerca do saber que constitui a base da profissionalidade docente universitária vem sendo desenvolvido no sentido de superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular [...]”. Dessa forma, ressaltamos que se torna inevitável um rompimento com a tradição acadêmica, e somente a partir daí poderemos compreender que ensino e aprendizagem vão muito além do que encontramos com recorrência nas universidades.

No sentido semelhante ao da reprofissionalização mencionado por Zabalza, Pimenta (2011, p. 25) nos traz outro elemento prefixado, onde enfatiza: “A ressignificação da didática a partir da investigação da prática modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)”. Já mencionamos em outros momentos, a influência que o professor tem neste contexto, sendo elemento chave para a efetividade do ensino.

Dentro desta mesma lógica de pensamento Leite & Ramos (2010, p.31) são esclarecedores ao trazerem diversos autores reforçando este posicionamento:

[...] estamos a sustentar a ideia de que a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem. Ou seja, para que gere aprendizagem, esta prática precisa ser acompanhada de uma reflexão na e sobre a acção (Schön, 1992; Zeichner, 1993) e de um conhecimento que dê suporte a esta reflexão (Cunha, 2003; Leite & Ramos, 2007; Pimenta 2002).

Corroborando ainda com este ponto Sacristán (1999, p. 74) nos diz: “*O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa*”.

Concluímos que, refletir sobre os entraves da formação de docentes especialmente a nível superior, mesmo sendo um assunto recorrente ainda apresenta enorme complexidade, pois traz consigo uma bagagem histórica das universidades brasileiras e um pensamento hegemônico dos cidadãos voltado à formação destes profissionais, além de uma legislação que vai à contramão do posicionamento de vários estudiosos que buscamos para dar suporte à nossa pesquisa, contudo concordamos com Zabalza (2004, p. 169) que apresenta um dos grandes desafios voltado à formação dos professores na universidade como sendo: “[...] na passagem de uma docência baseada no ensino, para a docência baseada na aprendizagem [...]” o que acreditamos ser a representação do verdadeiro papel do docente, a preocupação com a efetividade na aprendizagem.

5.3 Análise dos resultados

Diante de todo o exposto em nossa pesquisa, algumas evidências tornam-se mais contrastantes ao pensarmos quanto à formação didático-pedagógica dos docentes formados em cursos de bacharelado, especialmente como no caso em questão, os profissionais formados em bacharelado de Ciências Contábeis.

5.3.1 Sobre as IES pesquisadas

Para dar corpo ao embasamento teórico e bibliográfico apresentado, uma de nossas propostas foi trazer a matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis de três Instituições: a URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ Campus de Frederico Westphalen, a UFSM - Universidade Federal de Santa Maria e a UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina, estas IES foram referidas em nossa pesquisa, pois são Instituições com características distintas entre si, sendo que a URI e a UNOESC são Instituições de Educação Superior Comunitárias e a UFSM é uma Instituição Pública, as quais possuem localização geográfica diferenciada, cada uma atendendo à população de uma dada região, a URI/FW localiza-se no Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, a UFSM possui sua Sede localizada em Santa Maria, no centro do estado do Rio Grande do Sul e a UNOESC foi a Instituição pesquisada situada em Santa Catarina, localizada no Oeste catarinense.

Dessa maneira, anexamos as matrizes curriculares do Curso de Ciências Contábeis, destas Instituições em nossa pesquisa e através dela nos debruçamos para analisar as disciplinas elencadas em cada uma das Instituições, a fim de buscar indícios de uma formação que nos remetesse às questões didáticas e/ou pedagógicas os quais facilitariam a atuação destes profissionais na condição de discentes.

Primeiramente, trataremos alguns pontos ressaltados de cada matriz curricular de maneira individualizada, posteriormente realizamos uma análise do conjunto pesquisado. Iniciamos pela URI/FW, segundo a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis, válido para 2017/18, segundo anexo 1, as disciplinas do 1º semestre ao 7º semestre apresentadas são com exceção de Língua Portuguesa – I – A, Metodologia Científica e Filosofia A (1º semestre), Linguagem e Argumentação e Metodologia da Pesquisa (7º semestre) estritamente voltadas à formação técnica do profissional, no 8º e 9º semestres encontramos as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I (120 horas) e II (180 horas), respectivamente os quais poderiam ser o elo de ligação, caso fosse apresentar alguma ligação para a atuação docente, o que não ocorre.

De maneira semelhante, temos a grade curricular (nomenclatura usada pela IES⁸) do Curso de Ciências Contábeis da UNOESC, no anexo 2, onde as disciplinas da 1ª fase à 6ª fase (nomenclatura própria da IES) com exceção de Metodologia Científica e Produção de Textos (1ª fase) são estritamente voltadas para uma formação técnica, da 7ª à 10ª fase encontramos o Estágio Supervisionado I (120 horas) na 7ª fase e o Estágio Supervisionado II (120 horas) na fase 8ª, que também não fazem menção para uma prática que faça referência à atuação em sala de aula, estes estágios geralmente ocorrem em empresas ou instituições bancárias, voltadas para uma prática que esteja vinculada com a formação técnica dos profissionais.

Ao analisarmos a grade curricular (nomenclatura própria, adotada pela IES), do Curso de Ciências Contábeis da UFSM, notamos algumas diferenças das anteriores, conforme anexo 3. Do 1º ao 10º semestres há a disciplina de Sociologia “A” (1º semestre) e a disciplina de Relações Humanas no Trabalho “A” (7º semestre) que não são voltadas estritamente para a formação técnica, somente essas duas disciplinas. Outro ponto que nos chamou a atenção ao observar esta IES, que do 7º ao 9º semestres temos as DCG (Disciplinas Complementares de Graduação), respectivamente com suas cargas horárias de 30, 120 e 120 horas, respectivamente conforme o semestre, ressaltamos que

⁸ A IES apresenta nomenclaturas diferentes das demais Instituições, neste momento foram mencionadas mas, no decorrer do trabalho trazemos os termos usuais matriz curricular e semestre.

essas disciplinas são escolhidas durante a realização do curso pelo próprio aluno e dependem da oferta da mesma pela Instituição, sendo assim, nem sempre a escolha do aluno se confirma.

Atentamos para as DCG e buscamos sua própria listagem, no dia 21/08/18 encontramos 58 disciplinas elencadas nela, conforme anexo 4, dentre tantas disciplinas ofertadas, encontramos uma disciplina Intitulada de Didática I, numerada na ordem de número 95. Incluímos no anexo 5 as informações gerais desta disciplina, devido sua relevância, possuindo carga horária total de 105 horas-aula, sendo teórica em com 60 horas-aula e com prática 45 horas-aula, os objetivos e a ementa da disciplina englobam vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem, porém a disciplina é disponibilizada no turno diurno e o curso de Ciências Contábeis é ofertado no turno noturno, o que tornaria a participação dos alunos mais difícil, em virtude do turno.

No dia seguinte desta pesquisa e busca de informações, o site foi atualizado e para nossa surpresa mais 20 DCGs foram incluídas na grade, conforme anexo 6, totalizando desta forma 78 disciplinas ofertadas, permanecendo a disciplina de Didática I em meio às demais 77 ofertadas.

Com a análise das matrizes curriculares do Curso de Ciências Contábeis destas três instituições, ressaltamos que há escassa oferta de possibilidades de disciplinas ou conteúdo que trabalhem na perspectiva didático-pedagógico durante a formação do bacharel em Ciências Contábeis e na maioria das IES pesquisadas outros tipos de disciplinas não são apresentadas nem como sendo eletiva e/ou complementar, das três Instituições pesquisadas apenas em uma delas, sendo ela a UFSM oferta uma disciplina no curso que tenha o propósito de fornecer alguma formação didática, e somente uma disciplina é ofertada num universo com mais 77 Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs).

Dessa maneira, foi possível constatar que diferentemente das demais disciplinas específicas voltadas para a formação deste profissional, à questão primordial da formação didático-pedagógica para atuação na docência não recebe a devida relevância que deveria, esse evento vem para confirmar as palavras de Vasconcelos (2009) e Almeida (2012), dentre outros, quando trazem afirmações que culminam com o resultado encontrado através da análise das Matrizes Curriculares de nossa pesquisa.

Pois, conforme o posicionamento de Almeida (2012, p 14, grifo nosso) “[...] a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-s a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e

organizacionais de *transmissão e apropriação de saberes e modos de ação*”. Pois, apenas a transmissão de um saber não garante a reflexão sobre ele, ou seja, não é possível termos a certeza se esse saber foi ‘apreendido’ pelo aluno.

Nesta mesma perspectiva Vasconcelos (2009) ainda nos alerta que a competência pedagógica envolve muito mais que o simples domínio de métodos e técnicas; mas em sua primazia uma nova postura frente ao ato pedagógico, ao desempenho do papel docente, que seria um exercício muito mais responsável, comprometido e abrangente.

O contraponto que existe na (não) formação didático-pedagógica que vislumbramos na formação dos bacharéis foi expressa por Canan (2009), enfatizando a ideia de Freitas (2003), quando menciona o grande esforço de algumas entidades desde 1997, na discussão das diretrizes da Pedagogia no âmbito da formação dos profissionais da educação, na “[...] busca pela superação dessa dicotomia entre a formação do bacharel (entendido como formação do educador cientista da educação) e do licenciado (especo da formação de professores)”. (CANAN, 2009, p. 191).

Com os posicionamentos de alguns autores mencionados, e outros citados anteriormente, no decorrer do trabalho, juntamente com a análise inicial das matrizes dos cursos, já podemos demonstrar algumas constatações de nosso estudo, destacando que a escassa oferta de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis também acabam influenciando a opção pela docência na Educação Superior, ou de outro lado, no caso de se tornarem professores não enxergam, inicialmente a necessidade de uma formação voltada à docência.

Dando seguimento em nossa pesquisa traremos os Currículos Lattes dos docentes dessas IES, que nos apresentarão o desfecho da análise e trarão algumas das respostas para nossos anseios pesquisados.

5.3.1 Currículo Lattes dos docentes

Após realizarmos uma análise reflexiva das matrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis da URI/FW, UNOESC e UFSM, voltamos nossos olhares com o propósito de desenvolver uma análise individualizada do Currículo Lattes dos docentes destas três IES, vinculados ao Curso de Ciências Contábeis. Apontamos nosso posicionamento, pois os sujeitos relacionados em nossa pesquisa são os docentes

vinculados ao curso de Ciências Contábeis, cuja formação inicial e/ou secundária seja o bacharelado em Ciências Contábeis, dessa maneira nem todos os professores relacionados farão parte da pesquisa, pois o Curso de Ciências Contábeis abrange algumas áreas distintas em sua formação.

Dessa maneira, inicialmente nos reportamos a URI/FW, o curso de Ciências Contábeis noturno, desta Instituição possui 9 docentes na listagem do curso, dos quais 5 destes possuem formação em bacharelado de Ciências Contábeis, sendo desta maneira os sujeitos de nossa pesquisa. Os 4 docentes que não possuem bacharelado em Ciências Contábeis possuem formação em Administração, Administração e Matemática, Ciências Econômicas e Letras. Para designar os 5 sujeitos pesquisados, utilizaremos os termos P1 (professor 1), P2, P3 e assim por diante, como forma de tratamento pessoal e posicionamento ético adotado em nossa pesquisa.

Com essas considerações, nos remetemos para a análise dos Currículos Lattes dos nossos 5 sujeitos de pesquisa na URI/FW, ressaltamos que nossa busca foi realizada através da formação em graduação de Ciências Contábeis, mas que através desta busca pretendíamos investigar o Currículo Lattes dos docentes e trazer a Formação Complementar que realizaram, nosso foco neste momento não foi a formação específica que realizaram, mas sim uma formação que buscasse alinhar o específico ao didático-pedagógico.

Através da busca realizada no site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), foi feita uma análise no Currículo dos 5 docentes que possuem formação de bacharelado em Ciências Contábeis, dessa maneira ao observarmos o Currículo Lattes de P1, foi possível verificamos os seguintes aspectos: P1 formou-se em Ciências Contábeis no ano de 1999, concluiu 2 especializações, a primeira em Contabilidade no ano de 2002 e a segunda em Controladoria no ano de 2009 (ambas são voltadas para a área específica), possui Mestrado em Ciências Contábeis no ano de 2012. Iniciou sua trajetória como docente no ano de 2007 na URI/FW permanecendo até hoje (2018). No mesmo ano (2007) e Instituição realizou curso de Formação Continuada de Professores (8h), em 2008 e 2009 realizou novamente este curso com (12 e 8h), respectivamente. Já no ano de 2014 quando passou à Coordenador do Curso de Ciências Contábeis, participou dos cursos Formação continuada para Gestores da URI e III Ciclo de Formação Continuada de Coordenadores. Em 2015 realizou a Jornada e Estudos Docentes – JED (8h), Formação Continuada para Gestores da URI (20h) e IV Ciclo de Formação Continuada de

Coordenadores (10h). No ano de 2016 participou do VIII Seminário de Formação Continuada para Gestores da URI (20h) e em 2017 realizou o VI Ciclo de Formação Continuada de Coordenadores (10h) e o IX Seminário de Formação Continuada para Gestores da URI (20h).

Através do Currículo Lattes de P1, é possível notarmos que houve certa preocupação em buscar alguma formação voltada para à docência no ano em que iniciou suas atividades em sala de aula e no ano posterior à este. Porém, um curso de Formação Continuada de Professores em sua maioria aborda poucos aspectos didático-pedagógicos, deixando as questões motivacionais mais destacadas. Dentre os cursos desenvolvidos é possível que a JED, realizada em 2015 tenha sido o curso mais voltado para à questão docente, realizado após 8 anos de sala de aula, a partir do que a programação dos eventos realizados apresentou.

Ao observarmos o Currículo Lattes de P2, foram ressaltados os seguintes pontos: P2 realizou Graduação em Ciências Contábeis no ano de 1997 e em Direito no ano de 2010. Também em 2010 participou de um Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (180h) e no ano de 2013 concluiu a nível de Especialização Pós-Graduação, em Gestão e Direito Empresarial (405h). No ano de 2015 foi concluinte de Mestrado em desenvolvimento, Gestão e Cidadania. A trajetória de P2 teve início em 2001 como professor colaborador na URI/FW e no ano seguinte passou para professor titular desta mesma IES na qual permanece até o momento, nos anos de 2006, 2007 e 2008 participou do Curso de Formação Continuada para Professores (16h, 8h e 12h) respectivamente, importante mencionar que o recorte temporal foi de 5 anos entre o primeiro curso realizado por P2 e seu ingresso em sala de aula. Ainda no ano de 2007 realizou o curso de Formação e Capacitação para Educação a Distância (120h). Posteriormente no ano de 2013 participou de Seminário de Formação Continuada (4h), II Ciclo de Formação Continuada de Coordenadores, V Seminário de Formação Continuada para Gestores (20h). Em 2014 e 2015 realizou III e IV Ciclos de Formação Continuada de Coordenadores (20h e 10h), respectivamente. Ainda em 2015 participou da Jornada de Estudos Docentes – JED (8h).

Com as informações sobre o Currículo Lattes de P2 foi possível observar a presença de um Curso de Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior e não apenas cursos complementares como Formações Continuadas e Jornada de Estudos Docentes, porém da mesma maneira como ressaltamos acima, o recorte temporal de 5 anos entre um primeiro curso e o introduzir-se em sala da aula, se voltarmos nossa

observação para o Aperfeiçoamento este recorte se torna ainda maior, saltando para algo em torno de 9 anos, no qual este profissional esteve em sala de aula sem um Curso que fizesse referências para as questões didático-pedagógicas.

Seguindo nossa pesquisa, através do Currículo Lattes de P3 no qual observamos que: P3 graduado em Ciências Contábeis no ano de 1992, realizou Especialização em Contabilidade (450h) no ano de 2001 e concluiu Mestrado em Desenvolvimento em 2010. Atua como docente desde o ano 1993 inicialmente vinculado ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul e no ano de 2001 vinculou-se à URI/FW atuando até os dias atuais. Realizou nos anos de 2006, 2007 e 2008 os Cursos de Formação continuada para Professores, os quais possuem respectivamente (8h, 8h e 12h).

Diante do Currículo Lattes de P3, nos deparamos com uma situação muito singular dos docentes com formação em bacharelado, que realizam especialização e mestrado em áreas mais voltadas à sua formação específica, deixando muito à parte uma formação que lhe traga uma amplitude maior de escopo. Com a formação complementar apresentada por P3, não é possível vincular algum curso que faça referências para a área didático-pedagógica, assim ao que parece este docente atua puramente com a formação recebida em sua área formativa.

Na sequência, trazemos o Currículo Lattes de P4, com as seguintes informações: P4 concluiu graduação em Ciências Contábeis no ano de 1994, realizou Especialização em Controladoria em 1997, participou de Mestrado em Desenvolvimento no ano de 2004 e Doutorado em Gestão concluído em 2016. Inicialmente foi professor na CNEC em curso Técnico de Contabilidade de nível Médio, vinculou-se ao Ensino Superior na URI/FW no ano de 2003, traçando seu percurso profissional na docência até os dias de hoje. Nos anos de 2006, 2007 e 2008 participou de Formação Continuada para Professores, respectivamente com (16h, 8h e 12h), ainda em 2006 frequentou o curso Extensão universitária em Formação e Capacitação para a Educação a Distância. Foi coordenador do Curso de Ciências Contábeis no período de 2006-2014 e no ano de 2014 assumiu o Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da URI/FW no qual permanece.

O Currículo Lattes de P4, mais uma vez reforça a singularidade dos docentes bacharéis, vislumbramos apenas cursos complementares de formação continuada, que em nenhum momento trás proposições de alguma formação voltada diretamente para a atuação em sala de aula.

Para dar um fechamento quanto ao Currículo Lattes dos professores contadores da IES em questão, apresentamos os aspectos do Currículo de P5, o qual concluiu graduação em Administração em 1998 e em Ciências Contábeis em 2015. Realizou Especialização em Contabilidade e Planejamento Tributário (420h) em 2014 e concluiu Mestrado em Educação no ano de 2017. Não apresenta informações de seu vínculo docente em seu Currículo Lattes. Participou em 2017 do curso de Dicção e oratória para docentes e executivos. Como não dispomos das informações necessárias junto ao Lattes, não trazemos análise para P5, em nossa pesquisa.

Na primeira IES pesquisada, as respostas encontradas vem ao encontro do nosso principal objetivo, demonstrar que não há e/ou há escassa formação para atuação dos profissionais docentes mencionados. Vejamos o que nos respondeu a análise da próxima IES pesquisada.

A nossa segunda IES pesquisada foi a UNOESC, para realizar a análise dos Currículos Lattes dos docentes, optamos pelo Campus de Chapecó dada sua relevância enquanto Instituição em nosso âmbito regional, desta maneira nos voltamos ao Curso de Ciências Contábeis noturno da UNOESC, o qual apresenta 14 docentes em sua listagem de docentes, dos quais 7 destes possuem formação em Ciências Contábeis, 2 tem Ciências Contábeis como uma segunda graduação e os 5 docentes restantes não possuem formação em Bacharelado de Ciências Contábeis, sendo que suas formações são em: Direito, 3 docentes são formados em Administração e Pedagogia. Sendo assim, trazemos 9 docentes como sujeitos da nossa pesquisa, analisando todos os que possuem formação em Ciências Contábeis sendo esta, a primeira ou segunda graduação.

Damos sequência em nossa busca no site do CNPq para realizar a análise dos Currículos Lattes dos 9 sujeitos de nossa pesquisa junto à UNOESC. Iniciamos pelo Currículo de P6, que não possui somente formação em Ciências Contábeis, no Currículo Lattes de P6 observamos os seguintes eventos: realizou graduação em Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Comunicações Militares no ano de 1999, neste mesmo ano interrompeu graduação em Engenharia Civil. Em 2006 concluiu graduação em Ciências Contábeis e em 2015 graduação em Direito e Especialização em Pós-graduação em Direito Tributário (360h). Ainda em 2013 realizou Especialização em Gestão pública Municipal (480h). Possui uma informação em atuação profissional que menciona Mestrado que possivelmente pode ter sido concluído em 2015, mas o mesmo não está exposto em sua formação acadêmica, motivo pelo qual não está incluído acima. Ingressou na docência em 2014 na UNOESC, no qual se encontra na

contemporaneidade como professor titular no Curso de Ciências Contábeis. Em sua formação complementar apresenta mais de 70 cursos realizados, dos quais nenhum deles faz qualquer menção de uma Formação Didático-pedagógica, apenas um curso, e com a menor carga horária entre os demais, de apenas 2 horas traz aspectos que poderiam em algum momento estar vinculados as questões da prática docente, sendo realizado em 2012, curso Extensão universitário em Projeto Saber Universitário, mas que, possui ligação com o STJ – Supremo Tribunal de Justiça, o que nos parece voltar-se para área mais específica do Direito menos para a questão didático-pedagógica. Participou do Seminário Semana de Capacitação Docente 2016/1: Metodologias ativas no ensino superior, o qual não foi informado à carga horária, desta forma este foi o único evento que participou voltado para área formativa na docência.

Através da análise do Currículo Lattes de P6, mais uma vez foi possível notar o quanto um profissional especializado em sua e/ou suas áreas de formação, por muitas vezes acaba deixando de lado, uma formação que possa contribuir com sua atuação na docência, isso fica evidente ao observar a quantidade de cursos complementares realizados e nenhum deles sequer mencionarem as palavras ‘formação’ e ‘docente’. Deixamos um alerta para repensarmos à questão docente, especialmente em casos como este que estamos mencionando.

Na sequência faremos a análise do Currículo Lattes de P7, o segundo docente desta IES que não possui formação somente em Ciências Contábeis, sendo sua segunda formação Contabilidade e Finanças, através do Lattes de P7 podemos resaltar: concluiu graduação em Organização e Gestão de Empresas no ano 2006 e Contabilidade e Finanças em 2007. Realizou Especialização em Pós-graduação em Gestão Imobiliária concluída em 2009. Concluiu Mestrado em Negócios Internacionais em 2012 e Mestrado profissional em Administração Gestão de Projetos em 2015. No ano de 2017, concluiu Doutorado em Administração de Empresas. Ao que nos parece, seu primeiro vínculo docente nos remete ao ano de 2007, no Instituto Politécnico de Leiria, IPLeiria, Portugal. Possui vínculo com a UNOESC desde 2017 como professora, na qual permanece nos dias hodiernos. Em 2004, realizou o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (112h) na EEM - Escola Egas Moniz, Escola de Formação Profissional, Portugal. E no ano de 2010, participou de Formação Contínua de Formadores (67h) na ENA - Escola de Negócios e Administração, Portugal.

Com a análise do Currículo Lattes de P7, foi possível alguns apontamentos consideráveis, no qual observamos o interesse na formação didático-pedagógica, pois

mesmo antes da conclusão dos cursos de graduação P7 já havia realizado um curso de Formação Pedagógica, outro ponto que nos chamou atenção tanto neste curso como no curso de Formação Contínua são suas respectivas cargas horárias, não sendo apenas em um seminário ou curso de curta duração, mostrando uma representatividade e maior abrangência, em que poderíamos aprender com outros países/lugares, pois o que aparentemente nos representa é uma preocupação maior voltada para as questões da prática na docência.

Com isso, os dois currículos anteriores eram de docentes que não possuíam somente graduação em Ciências Contábeis e no caso de P7 Contabilidade e Finanças que também foi analisado. Diante destes dois Currículos Lattes é possível notar uma diferença muito significativa, quando pensamos quanto à formação didático-pedagógica para atuação na Educação Superior.

Damos seguimento com a análise do Currículo Lattes de P8, o qual apresentou os seguintes pontos: concluiu graduação em Ciências Contábeis em 2001 e Especialização em Contabilidade e Controladoria (480h) em 2004, ainda neste ano participou de outra Especialização, em Direito Constitucional (120h). Possui duas Especializações em Andamento, uma iniciada em 2010 em metodologia do Ensino Superior (390h) e a outra de 2016 em Planejamento Tributário (360h). No ano de 2010 concluiu Mestrado em Auditoria e Gestão na UPAP - Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. O primeiro vínculo como professora foi em 1999, na Escola Estadual Professora Zélia Scharff, na UNOESC atua desde 2017 como professora visitante. Participou dos Seminários II Jornada Pedagógica em 2005 e IX Ciclo de Estudos: Docência no Ensino Superior – Parte I em 2012.

Através da análise do Currículo Lattes de P8, observamos que existe interesse por parte da mesma na busca pela formação didático-pedagógica, porém a especialização iniciada e possivelmente não concluída nos chama a atenção pois, ao que parece está alongando-se demasiadamente por muitos anos, como os seminários não possuem carga horária agregada não nos foi possível realizar um aprofundamento maior dos mesmos.

Na sequência, trazemos o Currículo Lattes de P9, através dele destacamos os seguintes itens: graduação em Ciências Contábeis concluída em 2013 e no ano de 2014 Especialização em Gestão Estratégica – Controladoria e Finanças (420h). Possui Especialização em andamento em MBA em Perícia Contábil (420h) iniciada em 2017, Mestrado profissional em Administração Concluído em 2016 e Doutorado em

andamento em Administração iniciado em 2017. Realizou como curso complementar em 2015, Prática de Docência vinculada ao Mestrado (24h). Seu primeiro vínculo com a docência foi junto ao SENAI/SC e na UNOESC está desde 2015 até a contemporaneidade.

O que foi possível observar no Currículo Lattes de P9, através da análise que realizamos é a existência de um curso de Prática de Docência que foi realizada junto ao Mestrado e não uma formação do docente no que se refere ao aspecto didático-pedagógico, sendo assim, provavelmente este currículo mais uma vez reforça nossos propósitos de pesquisa.

O Currículo Lattes de P10 foi o próximo analisado, no qual levantamos alguns pontos: graduação em Ciências Contábeis concluída em 2007 e Especialização em MBA em Gestão Estratégica Empresarial (390h) concluída em 2010. Possui Especialização em andamento em MBA em Gestão Estratégica em Cooperativas de Crédito com Interação Solidária (440h) iniciada em 2016. Não apresenta nenhum curso Complementar que possa trazer alusão quanto à formação para a docência. Provavelmente seu primeiro vínculo docente esteja ligado a Faculdade Exponencial, porém, essa informação não está completa, por esta razão não foi possível assegurar este fato, atuou na UNOESC de 2013-2015 na função de professor, retornando para a Instituição em 2018.

A análise do Currículo Lattes de P10, novamente reforça o objetivo de nossa pesquisa, pois encontramos profissionais com atuação em sala de aula, que nem ao menos possuem um curso complementar que possa lhe proporcionar alguma instrução para a docência. Mais uma vez destacamos que a qualidade do nosso ensino sofre as consequências, desta ‘falta’ de formação.

Prosseguindo com a análise do Currículo Lattes de P11, através dos seguintes aspectos: Graduado em Ciências Contábeis no ano de 1990, Especialização em Gerência Contábil e Auditoria concluída em 1991, Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas concluído em 2006 e Doutorado em Ciências Contábeis e Administração concluído em 2015. Como cursos complementares realizou em 2002, Extensão universitária em Introdução a Docência em Educação a Distância (60h), em 2009 Casos para o ensino (12h), em 2016 Extensão universitária em XXV Encontro de docentes: pensando a formação na diversidade (20h) e Extensão universitária em Oficina: o papel dos núcleos docentes estruturante na UNOESC (4h) e em 2017 Extensão universitária em Oficina de capacitação sobre métodos de ensino e pesquisa qualitativa (4h) .

Teve início em sua trajetória docente no ano 1994 na UNOESC, na qual já foi Coordenadora de curso, chefe de Departamento Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Coordenadora de Curso – Pós-graduação, em nível de especialização em Gestão e Finanças Públicas, e posteriormente em nível de especialização em Sistemas de Produção, também professora da Especialização, na sequência Coordenadora de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, em Ciência e Tecnologia de Alimentos com Concentração em Tecnologia e Processamento de Carnes, também Coordenadora de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, em Formação para o Magistério Superior, posteriormente Coordenadora de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, em MBA Executivo em Formação de Consultores Empresarias, dada extensão de sua atuação não mencionamos os períodos. Na contemporaneidade além de professora em cursos de graduação, atua como Coordenadora de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, em Gestão de Recursos Humanos – no Campus São Miguel do Oeste e como professora da disciplina de Finanças Corporativas – Mestrado Profissional em Administração.

Diante de Currículo Lattes como o apresentado por P11, vários pontos poderiam ser elencados, gostaríamos de mencionar aquele que a nosso ver, foi o que nos chamou mais a atenção. Uma docente com formações específicas de sua área, mas que não pôs de lado cursos que poderiam lhe proporcionar suporte tanto para Educação à Distância, como para as questões de pensar a formação docente na diversidade. Sua amplitude de áreas não se restringiu apenas em sua área formativa, dada à pluralidade de Cursos dos quais já esteve e está à frente e, sobretudo as mais diversas atuações que teve e tem até os dias hodiernos.

Através da análise do Currículo Lattes de P12, damos seguimento à pesquisa, trazendo os seguintes aspectos: realizou graduação em Ciências Contábeis (ano não informado), concluiu as Especializações subsequentes: Especialização em Pós-graduação em Contabilidade Gerencial e Custos em 2001, Especialização em Controladoria e Finanças (1440h) em 2003, Especialização em Pós-graduação em Gestão de pessoas no ano de 2004, Especialização em Educação e Docência Ensino Superior e Especialização em MBA Gestão Estratégica do Conhecimento Organizacional em 2007 e Especialização em Engenharia e Qualidade de Software em 2009. Realizou Mestrado em Administração Estratégica de Negócios em 2011 e Mestrado Profissional em Administração no ano de 2015. Participou de cursos complementares, em Extensão Universitária em Encontro de Professores 2015-2 (4h),

Extensão Universitária em Encontro de Professores 2016-2, 2016-1 e 2016-2 com (2h, 3h e 3h), respectivamente e em 2017 Metodologias ativas: o uso de ferramentas de ensino-aprendizagem em sala de aula (3h) e Formação Docente: Aula Expositiva e Interativa (4h). Sua trajetória docente iniciou-se no ano de 2000 na UNOESC para a qual retornou em 2015 e permanece na contemporaneidade.

Com os aspectos mencionados no Currículo Lattes de P12 fica claro que esta profissional apresenta interesse e preocupação com a área formativa didático-pedagógica, pois além de realizar uma Especialização voltada para a Educação Superior, ainda participou de cursos complementares em busca de mecanismos para auxiliar em sua atuação em sala de aula.

Na sequência, trazemos o Currículo Lattes de P13, no qual observamos o seguinte, concluiu Graduação em Ciências Contábeis no ano de 2003, em nível de Especialização em 2004, concluiu, Especialização em Gestão Estratégica de Custos e Controladoria (360h) e em 2011 Especialização em MBA em Gestão de Pessoas (432h), em 2009 iniciou Especialização em Contabilidade para Sociedades Cooperativas, mas a mesma foi interrompida em 2010. E possivelmente, pela informação que consta no Currículo iniciou em 2016, Mestrado Profissional em Administração.

Realizou como cursos complementares, no ano de 2011 e 2012, o curso de Extensão universitária em VIII e IX Ciclo de Estudos: Docência no Ensino Superior – parte I e parte II, ambos com (8h) cada, também em 2012, participou da Extensão Universitária em Capacitação Docente: Inclusão de Pessoas com Deficiência – uma realidade (3h), e em 2013 realizou a Extensão Universitária em Capacitação Docente sobre Dinâmicas e Metodologias para a sala de aula (3h) e Extensão Universitária em X Ciclo de Estudos: Docência no Ensino Superior – parte I e parte II com (8h) cada. No ano de 2015, participou da extensão Universitária em Semana de Capacitação Docente 2015/1: Enfoque Participativo na Universidade (12h), Extensão Universitária em XII Encontro de Coordenadores 2015 (6h), Extensão Universitária em Capacitação – Aplicando e Desenvolvendo Casos para Ensino (8h) e Extensão Universitária em Capacitação Docente: Pesquisa e Inovação (2h). No ano de 2016, frequentou a Extensão Universitária em Formação Docente (4h). O primeiro vínculo educacional nos remete ao SENAC/SC em 2004, atuando como Orientador de Cursos, no ano seguinte já atuava como professor de Educação Superior no Centro Educacional Exponencial, posteriormente também foi docente na UNOCHAPECÓ, na UNOESC atua desde 2009

até os dias atuais, na qual de 03/2014 à 03/2016 foi também coordenador do curso de Ciências Contábeis, desta Instituição.

O Currículo Lattes de P13 nos apresenta um profissional muito especializado em sua área originária, mas que no decorrer de sua trajetória apresentou uma preocupação com cursos complementares que lhe fornecessem certa formação didático-pedagógica. Porém, gostaríamos de chamar a atenção quanto ao seguinte aspecto, tempo despendido entre a conclusão da Graduação (2003) e a primeira Especialização (2004) para a realização do primeiro Curso Complementar voltado para a busca de uma formação para atuação em sala de aula (2011). Sendo que, em 2005 já encontrava-se vinculado com a atuação docente propriamente da Educação Superior. Coincidentemente os Cursos Complementares que trazem um aporte formativo para dos docentes iniciaram em 2011, mesmo ano da conclusão da Especialização em MBA em Gestão de Pessoas, o que devemos trazer é que os cursos foram realizados, mas após vários anos de atuação deste profissional, sem qualquer formação didático-pedagógica, o que provavelmente pode ter influenciado na qualidade do ensino ministrado e fez com que o próprio docente fosse buscar meios formativos mais voltados para essa sua carência.

A análise do Currículo de Lattes de P14, o último sujeito de nossa pesquisa desta IES, apresentou os seguintes dados: concluiu no ano de 2012 Graduação em Ciências Contábeis e em 2013, em nível de Especialização, Gestão Tributária Digital. Não encontramos nenhum Curso Complementar além dos cursos da área específica. O primeiro vínculo docente de P14 foi no ano de 2015 na UNOESC como professora, onde permanece atualmente.

Através do Currículo Lattes de P14, entendemos que inexistente formação didático-pedagógica, principalmente pelo fato de se tratar de um profissional com formação recente e que já se encontra à quase 3 anos atuando na docência sem cursos no campo didático-pedagógico.

Dessa forma, na segunda IES pesquisada, foi possível novamente observarmos vários contrapontos existentes, quanto à formação didático-pedagógica dos docentes, dos 9 docentes considerados como sujeitos nessa IES apenas 3 deles podemos considerar, que, efetivamente, realizaram uma formação que lhes proporcionasse mecanismos formativos que pudessem servir de suporte para atuação em sala de aula, outros 2 sujeitos, especificamente P8 e P13 respectivamente, não concluíram a formação iniciada o que pode demonstrar certa falta de interesse por parte do profissional quanto a formação didático-pedagógica e no caso do outro sujeito, essa

busca pela formação didático-pedagógica foi demasiadamente tardia, trazendo mais uma vez à nossa temática de pesquisa para o centro da discussão. Com isso, os demais 4 sujeitos pesquisados nessa IES, não apresentaram cursos que pudessem indicar aspectos formativos voltados mais estritamente para atuação em sala de aula, fato que comprova novamente a importância da temática de pesquisa que trazemos neste estudo.

A última IES pesquisada, foi a UFSM com a qual encerramos a nossa busca pela análise dos Currículos Lattes dos docentes, dessa forma trazemos os Currículos Lattes dos docentes do Curso de Ciências Contábeis do turno noturno (para dar paridade com as IES anteriores), do campus de Santa Maria. Segundo a listagem do Curso de Ciências Contábeis há 16 docentes mencionados, dos quais todos possuem formação em Bacharelado de Ciências Contábeis, conforme a pesquisa realizada anteriormente nas outras IES existia nelas a presença das demais áreas do conhecimento listadas, mas como realizamos a pesquisa voltada aos docentes que atuam no curso noturno, conforme anexo 7 (fornecido pelas IES), realizaremos a análise voltada à estes docentes. Dessa maneira, apontamos nessa IES 7 sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, conforme os requisitos anteriores.

Com a busca realizada no site do CNPq, trazemos o Currículo Lattes de P15, primeiro sujeito desta Instituição que buscamos realizar a análise, no qual mencionamos os seguintes aspectos: concluiu graduação em Ciências Contábeis em 1999, em nível de Pós-graduação, concluiu Especialização em Controladoria (390h) em 2002 e no ano de 2003 Mestrado em Engenharia de Produção. Realizou como cursos complementares, em 2003, O Prof. Universitário Superior ao Ensino Superior (4h), Capacitação Docente – Pedagogia Universitária (4h), Capacitação Docente - Ênfase na Aval. Curso (4h) e Capacitação Docente (4h). No ano de 2004, Indissociabilidade de Ensino, Pesquisa e Extensão (4h), Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (3h) e Raio X do Ensino Superior/SINAES (4h) e em 2005-2006 realizou Extensão Universitária em Curso de Atualiz. Em Metodologia do Ensino Superior (40h). Seu primeiro vínculo com a docência foi em 08/2001 na UFSM em curso de Graduação, também já atuou em outra IES e nos dias atuais permanece na UFSM na qual já foi professor substituto e atualmente é professor titular.

Segundo o Currículo Lattes de P15, foi possível identificar a preocupação do mesmo com a questão da formação didático-pedagógica, pois realizou cursos que lhe fornecessem algum suporte para essa carência, mas notamos que esses cursos foram realizados após o ingresso da função docente, o que mais uma vez nos traz à tona a

atuação dos profissionais bacharéis que não possuem qualquer formação realizada anteriormente para atuação na docência quanto a uma formação didático-pedagógica.

Na sequência, apresentamos o Currículo Lattes de P16, no qual destacamos os seguintes pontos: concluiu graduação em Ciências Contábeis no ano de 1993, em nível de Pós-graduação, realizou Especialização em Contabilidade e Controladoria (420h) finalizada em 1999, participou de Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste concluído em 2003 e finalizou Doutorado em Desenvolvimento Regional no ano de 2012. Dos cursos complementares que participou destacamos, Curso de Contabilidade Internacional para Docentes (16h) em 2008 e Curso de Capacitação de Docentes do Sistema UAB (40h) no ano de 2010. O primeiro vínculo docente que encontramos foi em 08/1999 junto a Faculdade de Ciências Humanas Esuda, ainda como professor Assistente; esteve atuando em diversas IES no decorrer dos anos e desde 2003 encontrasse junto a UFSM onde nos dias atuais é professor Adjunto, membro de conselho e Coordenador Substituto de um dos Cursos de Mestrado.

Através do Currículo Lattes de P16, novamente é possível notar que o profissional realizou cursos em busca de bases formativas para atuação na docência, por meio de cursos complementares no que se refere à formação didático-pedagógica, o que não há como deixar despercebido mais uma vez é que essa busca se dá de maneira tardia, no caso deste profissional o primeiro vínculo docente ocorreu em 08/1999 e o primeiro curso complementar realizada foi realizado apenas em 2008, observe o período transcorrido entre os eventos, praticamente 9 anos este profissional esteve a frente de uma sala de aula sem possuir qualquer formação didático-pedagógica, dessa forma, mais uma vez é notável a importância de nossa temática de pesquisa e a possível inferência que a qualidade no ensino sofre diante de situações como esta apresentada.

O próximo Currículo Lattes analisado nesta IES foi o de P17, que apresentou como aspectos elencados: finalizou graduação em Ciências Contábeis em 1999, concluiu Mestrado em Controladoria e Contabilidade no ano de 2004 e Doutorado em Integração da América Latina em 2010. Não encontramos cursos Complementares que possuem fazer menção para a formação didático-pedagógica. O primeiro vínculo com a docência nos remete a 8/2001 como professor de graduação na USP – Universidade da São Paulo, já atuou como professor em diversas IES e desde 2008 apresenta vínculo com a UFSM, inicialmente como professor e posteriormente foi: coordenador de curso, conselheiro, relator, chefe de departamento, membro da Comissão de Estágios, membro

da Comissão de Ensino, atualmente é professor Adjunto sob o regime de dedicação exclusiva.

Diante do Currículo Lattes de P17, não nos resta outra posição além de levantar a questão motivadora de nossa pesquisa, pois P17 é um claro exemplo dos profissionais que buscam uma formação totalmente voltada para sua área inicial, deixando de lado a busca por uma formação que venha complementar ou contribuir para inexistência de uma formação voltada para as questões didático-pedagógicas.

Na sequência trazemos o Currículo Lattes de P18, no qual destacamos os seguintes aspectos: concluiu em 2004 Graduação em Ciências Contábeis, no ano de 2005 finalizou em nível de Pós-graduação, Especialização em Controladoria e Finanças, em 2012 encerrou Mestrado em Ciências Contábeis e no ano de 2016 Doutorado em Ciências Contábeis. E ainda no ano de 2017 iniciou Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa que está em andamento. Não foram encontrados cursos complementares que pudessem trazer a formação didático-pedagógica para sua trajetória docente. O primeiro contato com a atividade docente apresentou em 03/2008 na UFSM na qual inicialmente foi professor substituto e atualmente é professor adjunto com dedicação exclusiva, nesta IES já atuou como Coordenador de Estágios, membro do Colegiado, membro do Núcleo Docente Estruturante e coordenador, além de professor. Também atuou em demais IES além da UFSM em sua trajetória como docente.

Porém, frente ao Currículo Lattes de P18 novamente nos deparamos com a mesma situação, mencionada anteriormente para P17, diante desta posição nos atentamos para a mesma constatação e deixaremos maiores contribuições para o fechamento deste capítulo, dada a paridade nos casos.

O Currículo Lattes de P19 é o próximo que destacamos, para a análise mencionamos: finalizou a Graduação em Ciências Contábeis no ano de 1996, concluiu em 2000 Mestrado em Engenharia de Produção e no ano de 2006 Doutorado em Economia Aplicada. Nos cursos complementares realizados não encontramos cursos voltados para formação didático-pedagógica. O primeiro vínculo ligado à docência apresentou em 03/1998 como professor da Graduação na UFSM na qual permanece atualmente na função de professor Associado com dedicação exclusiva. Nessa IES já atuou como recepcionista, membro de Colegiado, Coordenadora Substituta, chefe protempore do Departamento de Ciências Contábeis, membro efetivo do Colegiado Departamental, membro do Conselho Editorial da revista Eletrônica de Contabilidade,

Diretora do Núcleo de Pesquisas e Extensão, Vice-chefia do Departamento de Ciências Contábeis, presidente do Colegiado, coordenador de curso, chefe substituto de Departamento, presidente da Comissão de Pesquisa, membro do NDE (Núcleo Docente Estruturante), além de ser docente.

Com o Currículo Lattes de P19 mais uma vez é exposta a falta de formação didático-pedagógica encontrada em nossa pesquisa, através desta posição realizaremos novas contribuições ao final do capítulo.

Dando seguimento ao trabalho, realizamos a análise do Currículo Lattes de P20, no qual trazemos os aspectos: concluiu Graduação em Ciências Contábeis em 2002, em nível de Pós-graduação finalizou em 2004 Especialização em Gestão Empresarial e no ano de 2006 Mestrado em Administração. Dos cursos que participou os que possivelmente tragam algum aspecto formativo voltado para a formação didático-pedagógica foi VIII Encontro Estadual de professores de Ciências Contábeis (encontro) no ano de 2006. O primeiro vínculo com a docência nos remete a 03/2002 atuando como professor da EPESM – Escola Profissional e Empresarial de Santa Maria (segundo pesquisa da autora). Também já atuou em outras IES e atualmente esta junto a UFSM como professor Assistente.

Novamente vislumbramos o mesmo posicionamento do Currículo Lattes anterior, pois P20 apresenta apenas um Encontro de Professores como curso Complementar, possivelmente este não agregou aspectos formativos pois, não é mencionado como foi este encontro e nem a carga horária agregada, o que nos faz supor que este encontro serviu apenas como uma confraternização de professores.

Chegamos desta forma, ao Currículo Lattes de P21, último sujeito de nossa pesquisa, no qual destacamos os seguintes pontos: finalizou curso de Graduação em Ciências Contábeis no ano de 1995, concluiu Mestrado em Controladoria e Contabilidade em 2003 e Doutorado em Agronegócios em 2012. Dos cursos complementares encontrados nenhum deles faz qualquer menção para a formação didático-pedagógica. Seu primeiro vínculo com a docência foi na UFSM em 1996 como professor Substituto, na qual é professor efetivo de 1998 até hoje. Nesta IES já foi Coordenador de Curso, Membro da Comissão de Pesquisa do Departamento de Contabilidade, Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências Contábeis – NUPECC, Coordenador Substituto, Membro do Conselho de Curadores, Membro de Colegiado Superior, Membro da Comissão de Pesquisa do Departamento de

Contabilidade, Membro Titular do Colegiado do Curso de Ciências Contábeis, além de professor.

Com a realização da análise dos Currículos Lattes⁹ dos docentes das três IES, foi possível considerar alguns pontos principais, nenhuma das IES apresentou um número superior de docentes que possuem alguma formação voltada para a formação didático-pedagógica, em relação à sua área específica, ou seja, a maioria dos docentes das IES pesquisadas possuem maior formação na área específica e realizam cursos de sua área ao invés de cursos voltados para a atuação em sala de aula.

Na primeira Instituição, o que constatamos foi que somente 1 dos 5 docentes buscou meios formativos que lhe proporcionassem alguma base para atuação na docência logo quando iniciou essa atividade, 1 dos demais docentes realizou curso de maneira tardia, após 5 anos de atuação, 2 docentes não realizaram qualquer curso formativo para a formação didático-pedagógica e 1 dos docentes elencados na listagem não apresentou vínculo docente mencionado em seu Currículo Lattes.

A segunda IES pesquisada apresenta dados semelhantes aos da primeira Instituição, pois dos 9 docentes pesquisados apenas 3 deles apresentaram uma formação que lhes fornecesse estruturas voltadas para a atuação na docência logo no início dessa atividade, 1 docente inclusive deu início em um curso de formação voltado para a formação didático-pedagógica, porém não consta que o curso tenha sido concluído, 1 dos demais docentes realizou o curso de maneira tardia, após possíveis 7 anos de atuação e os 4 docentes restantes não possuem nenhum curso formativo para a formativo didático-pedagógica.

Na terceira Instituição que realizamos a análise, a mesma IES que foi a única que ofertou 1 disciplina, sendo DCG, voltada para a formação didático-pedagógica, acabou sendo a IES que apresentou o maior número de docentes que não possuem qualquer formação voltada para a atuação da docência; dos 7 docentes pesquisados dois apresentaram interesse em buscar essa formação, mais voltada para atuar como docentes, mas ambos realizaram cursos de forma tardia, em um dos casos o curso realizado foi após possíveis 9 anos de atividades docente e os demais 5 docentes não apresentaram cursos que pudessem trazer à questão da formação didático-pedagógica para sua trajetória.

⁹ Encontramos vários Currículos Lattes que estavam há anos desatualizados, o que pode trazer um viés que relativa em alguns aspectos a pesquisa.

Diante das constatações obtidas através das informações analisadas, trazemos novamente as palavras de Cunha, quando mencionava da importância de se fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor de nível superior: “Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. (CUNHA, 2005, p. 70). Através das palavras de Cunha, destacamos que através da análise realizada foi possível comprovar que essa lógica ainda possui sustentação, pois em sua grande maioria os docentes bacharéis não apresentam cursos formativos voltados para atuação na docência que exercem.

Contribuindo nessa mesma perspectiva Almeida e Pimenta (2011, p.22, grifo nosso) nos dizem que: “A literatura sobre o tema discute a característica que identifica o professor desse nível de ensino como *aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar*”. Com o posicionamento das autoras, recordamos as vivências passadas em sala de aula, e como muitas vezes o ‘não saber ensinar’ fez com que o processo de ensinagem fosse prejudicado.

A postura adotada pelas autoras anteriores, também é apresentada por Zabalza (2004) e reforçada por Leite & Ramos (2010, p. 30) ao ressaltar que:

[...] o debate acerca do saber que constitui a base da profissionalidade docente universitária vem sendo desenvolvido no sentido de superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular a que o docente se encontra vinculado, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. (LEITE & RAMOS, 2010, p. 30).

A ruptura com essa tradição acadêmica se faz cada vez mais necessária, pois a qualidade passa a estar comprometida, pois segundo Corrêa, Bógus, Anastaciou *et al.* (2011, S/N), “[...] o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior”. O que estamos a enfatizar é que na grande maioria das vezes a qualidade no processo de ensinagem pode ser melhorado, se for realizado por profissionais que buscaram uma formação didático-pedagógica.

Com tudo, encontramos na opinião de diversos autores que estudam o tema da formação didático-pedagógica e trazem em suas leituras que essa formação é necessária

para o desempenho dessa atividade, porém na legislação não encontramos essa exigência para o exercício da docência na Educação Superior, dessa maneira é visível contrapontos que são encontrados no decorrer deste estudo e que apresentamos de forma mais conclusiva através de nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS RESULTADOS APREENDIDOS

Discorrer quanto à temática referente às Políticas Públicas, especialmente às Políticas Públicas Educacionais trazidas em nossa pesquisa, nos proporcionou bases para considerar os mais diversos contextos. Inicialmente contextos históricos carregados de lutas, insatisfações, interferências, inferioridades e privilégios (de alguns) nos fizeram refletir sobre alguns dos contrapontos que mencionamos na pesquisa. Essas circunstâncias nos fizeram refletir sobre a Educação que ocorreu de forma tardia em nosso país e aspectos opostos quanto às Políticas de Governo e às Políticas de Estado que impactam de forma direta nas Políticas Públicas Educacionais.

O quadro apresentado retrata o (des) contexto contemporâneo que foi apresentado e discutido no decorrer deste trabalho, entraves voltados para a qualidade da Educação, que demonstraram a verdadeira importância em se estudar as Políticas Públicas, destacando as Políticas Públicas Educacionais nesta pesquisa e a refletir que pesquisas voltadas a este campo possam contribuir para novos entendimentos sobre essas políticas buscando causar impactos para que a legislação possa ser revista, trazendo aportes legais exigidos na Educação Básica também para a Educação Superior, especialmente para profissionais formados em nível de bacharelado.

Ter vivenciado e observado as inferências que a falta da formação didático-pedagógica exerce nas atividades dos docentes bacharéis, inicialmente enquanto discente e posteriormente no papel de docente, nos proporcionou bases para trazer indagações quanto ao efetivo ensino que este profissional desenvolve em suas aulas e refletir sobre aspectos, como existência de uma exigência legal para formação didático-pedagógica destes profissionais, políticas de formação no âmbito da Educação Superior que pudessem trazer essa formação e disciplinas vinculadas ao curso destes bacharéis que trabalhassem aspectos formativos voltados para a atuação destes profissionais na função de docentes. Pois, a influência que este profissional exerce ao ministrar suas aulas, poderá impactar na qualidade da ensinagem.

Acreditamos que a excelência em ministrar aulas, não pode ser desenvolvida ao mero acaso, pois nem sempre “*quem sabe fazer, sabe ensinar*”, e uma formação didático-pedagógico pode contribuir para a melhoria na qualidade do ensinagem, assim como Políticas Públicas Educacionais adequadas podem contribuir para as necessidades dos cidadãos. Dessa forma, poderíamos vislumbrar uma formação que seja voltada

novamente para o mundo do trabalho, pois o que temos vivenciado na contemporaneidade é uma formação que preconiza o mercado de trabalho, formação rápida e mão de obra barata, deixando de lado a qualidade do ensino.

Trazemos através desta dissertação meios para estimular ponderações no que se refere às Políticas Públicas Educacionais, mais estritamente, para as políticas voltadas para a Educação Superior, pois devemos dar maior atenção para os profissionais que estamos inserindo no mundo do trabalho. As Políticas Públicas Educacionais e a Educação Superior deveriam proporcionar mecanismos para que a formação didático-pedagógica se tornasse componente obrigatório na formação dos bacharéis – ao menos dos que buscam atuar na docência na Educação Superior, para que a qualidade do processo de ensinagem não seja comprometida.

Através da conjuntura apresentada pela Educação Superior, na qual preconizamos a formação quantitativa, acabamos contribuindo para que a formação de maneira qualitativa perca sua relevância. Diante disso, propomos trazer para reflexão, discussão e interação, a seguinte problemática de pesquisa: os professores do curso de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas trazem em sua formação indicativos de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes dê suporte para atuação na docência da Educação Superior?

O objetivo geral de nossa pesquisa pretendeu investigar se há ou não os indicativos de alguma formação, mencionados na questão que norteia nossa pesquisa. Na perspectiva de contribuir com o trabalho, foram estruturados objetivos específicos, os quais deram suporte e articulação aos capítulos da Dissertação. Os objetivos específicos foram: estudar se existe exigência de formação didático-pedagógica para a atuação no curso de Ciências Contábeis; verificar como as políticas de formação docente para a Educação Superior tratam a questão da formação didático-pedagógica; e historiar se há na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições pesquisadas e nos currículos dos docentes indicativos de disciplinas ou outros cursos que tenham trabalhado a questão didático-pedagógica. No decorrer do trabalho, encontramos diversas contradições, na tentativa de trazer argumentos para os pontos mencionados.

A qualidade do processo de ensinagem está ligada de maneira peculiar ao professor, visualizamos, neste sentido, que os profissionais bacharéis alocados em sala de aula, sem nenhuma formação didático-pedagógica para o desempenho desta função, poderão interferir neste processo, afetando a qualidade do ensinagem.

Nesta investigação, buscamos sustentação e delimitamos o campo do conhecimento que abarcou o problema abordado, trazendo neste contexto da pesquisa o Estado do Conhecimento, o qual contribuiu de maneira peculiar, pois além de dar suporte para o desenvolvimento do estudo, também propiciou o entendimento da importância de uma pesquisa que possui escassas produções sobre o objeto pesquisado nesta dissertação. Demonstramos através do Estado do Conhecimento a necessidade do tema ser pesquisado, pois faz parte do dia a dia de inúmeros profissionais, estudantes IES, empresas e demais segmentos nos quais há o convívio da rotina na qual o profissional liberal é inserido na docência, dessa forma devendo ser incluído nas Políticas Públicas Educacionais.

Nossa pesquisa fundamentou-se nos princípios teórico-metodológico da metodologia histórico-crítica, embasada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, na qual a contradição foi trazida na construção do trabalho. A antítese esteve presente durante toda a pesquisa, e essa contradição nos proporcionou o movimento que contribuiu no processo de análise do problema, trazendo aportes históricos vinculados ao tema. Através da confrontação bibliográfica e da legislação apresentada foi possível demonstrar o quanto o contexto histórico se faz presente no estudo e como a Educação em nosso país está imbrincada com a história de colonização. Visualizamos a contradição que nos aponta para brechas na legislação, na questão voltada ao notório saber, na efetividade das Políticas Públicas, no contexto social, pois, a Educação Superior torna-se o elo de ligação entre o estudante e o trabalho e, que, por um lado pode inseri-lo (quando busca atuar em sua área de formação, na qual a qualidade faz a diferença) ou por outro lado pode deslocá-lo (quando atua em área diferente de sua formação, onde a quantidade é o ponto forte), geralmente este último caso, ocorre por necessidade do indivíduo.

Desenvolvemos um embasamento teórico que proporcionasse um melhor entendimento, inclusive para leitores menos experientes na área das Políticas Públicas, para isso, trouxemos conceitos abertos e também a conceituação de Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e essencialmente as Políticas de Formação Docente na Educação Superior. A introdução de Políticas Públicas, além de nos trazer um revisitado de conceitos históricos, nos menciona o *Welfare State* – que trazido seria o “Estado de Bem Estar Social”, no qual as Políticas efetivas são as Políticas tidas como ideais, o que no caso do Brasil ainda não saiu do papel. O que pode nos dar bases para dizer que

questões voltadas às Políticas Públicas Educacionais, assim como as demais, atravessam diferentes situações históricas e permanecem com certos entraves.

Através dessas proposições, buscamos aclarar a diferença entre Políticas de Governo e Políticas de Estado, amparados por autores como Souza (2003), Boneti (2006), Oliveira (2011), Silva (2002) dentre outros, trouxemos aspectos voltados à Constituição de 1988, na qual mencionamos a Participação Popular como um de seus princípios fundamentais, conforme seu art. 1º. Observamos que mesmo sendo uma Política de Estado que provoca efeitos satisfatórios, ela ficará à mercê dos interesses individuais, resultando na descontinuidade das políticas implantadas.

Dessa forma, foi possível visualizar os impactos que as forças de poder, presentes no capitalismo exercem frente às Políticas Públicas, especialmente as Educacionais, que mesmo sendo um direito assegurado pela CF88, sofre frente às questões econômicas. Além da CF88, buscamos aspectos das Políticas Públicas Educacionais, na Resolução nº2 de 2015. Trazemos nesta sequência, Políticas de Formação Docente na Educação Superior, no qual, na busca por legislação especificamente voltada ao Ensino Superior no tocante ao aspecto da formação didático-pedagógica, esmiuçamos a Lei 9.394/96 (LDB), na tentativa de encontrarmos essa legislação. Chegamos ao posicionamento de que não há uma legislação específica para a Educação Superior que traga a formação didático-pedagógico como obrigatória para os profissionais – docentes bacharéis e que não havendo este aporte legal surgem brechas para a atuação deste enquanto professor na Educação Superior.

Com isso, visualizamos que, inclusive a Educação está no caminho do sistema capitalista, pois compromete a qualidade, motivada pela redução de gastos. Através deste sistema as desigualdades sociais são acentuadas, pois a mercantização do ensino prima pelo quantitativo, acumulação e competição, no qual as classes menos favorecidas dificilmente terão acesso. Neste sentido, fazendo-se referencia à uma formação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, a educação tornou-se uma mercadoria.

No último capítulo realizamos o fechamento através das contradições trazidas nos capítulos anteriores, e o capítulo presente, Formação Docente e Educação Superior: entre o Específico e o Pedagógico, como avançar? Através de uma vasta literatura trazendo autores como Vasconcelos (2009), Almeida (2012), Cunha (1992), Gatti (1992), Gil (1190), entre outros, apontamos para a real importância da formação

didático-pedagógica na atuação dos docentes, evidentemente ressaltando a formação do bacharel de Ciências de Contábeis.

Concentramos nossa atenção neste profissional, pois apresenta uma formação essencialmente técnica, não sendo preparado para o efetivo desempenho das funções na docência e que muitas vezes mesmo dotado dos conhecimentos inerentes à sua área originária, apresenta nítidas dificuldades de realizar uma aula de excelência, o que ao nosso ver, seria um dos principais contrapontos neste estudo.

Complementando essa lógica de pensamento, trazemos o papel do professor perante a aprendizagem na Educação Superior, no qual destacamos estudiosos como Almeida e Pimenta (2011), Morosini (2000), Pimenta (2000), Zabalza (2004), Sacristán (1999), entre outros, além dos citados anteriormente, que buscaram nos apresentar seus posicionamentos neste subcapítulo, nos proporcionando refletir quanto a importância que desempenha o professor na efetividade de sua atuação docente. Assim como Demo (2007), acreditamos que o verdadeiro sentido do ensino-aprendizagem seja quando o aluno “aprende a aprender”, dessa forma criando e recriando o saber, e isso somente acontecerá quando o docente propiciar a reflexão em sua ação educadora.

No debate dos resultados nos aportamos em Bardin (2011), Saviani (2011), Triviños (1987) e Kosik (1969), utilizando a crítica e a reflexão dos documentos legais e da bibliografia mencionada do decorrer do trabalho. Neste subcapítulo, inicialmente realizamos a análise das matrizes curriculares das três IES pesquisadas, e ressaltamos a escassez na oferta de disciplinas e/ou conteúdos que pudessem trabalhar a perspectiva didático-pedagógica na formação do bacharel de Ciências Contábeis. Posteriormente chegamos à resposta do nosso problema de pesquisa e podemos constatar que:

A maioria dos docentes bacharéis formados em Ciências Contábeis que atuam neste curso não apresentam indicativos de aspectos formativos voltados aos conhecimentos didático-pedagógicos e a maior parte daqueles que possuem alguma formação a realizou de forma tardia. Nenhuma das IES apresentou um número superior de docentes que possuem alguma formação voltada para a formação didático-pedagógica, em relação à sua área específica, ou seja, a maioria dos docentes das IES pesquisadas possuem um número maior professores que buscam realizar cursos exclusivamente voltados à sua área específica deixando em segundo plano, cursos voltados para a atuação em sala de aula e/ou que façam alguma menção à formação docente para essa atividade.

Contudo, ao encerrarmos essa Dissertação de Mestrado, pretendemos que, de uma ou outra forma, nossa pesquisa possa contribuir não somente para o curso de Ciências Contábeis, mas para a Educação Superior em seus cursos de bacharelado. Que este trabalho possa contribuir sugestionando soluções e estimulando novas pesquisas na área de Políticas Públicas Educacionais, para que a qualidade do ensino, especialmente na Educação Superior possa contribuir para uma sociedade mais igualitária, como sugere nossa Constituição Cidadã.

A pesquisa nos mostrou, sobretudo que a temática estudada é Universal e que indiferente do modelo e da identidade da Instituição (Pública ou Comunitária), os problemas são os mesmos. A questão da formação didático-pedagógica, permeia as Universidades pesquisadas, o que dá um caráter de universalidade ao tema.

O resultado dos estudos, nos leva a defender que as Políticas Públicas precisam contribuir, ainda mais, com a valorização do docente e da docência, especialmente no campo da educação superior, na perspectiva de que os processos se qualifique podendo atender aos novos e diversificados desafios dos tempos contemporâneos. Nessa perspectiva, a ensinagem ganha sentido cada vez maior, pois a aprendizagem não se constitui mais num processo de professor que ensina e aluno que aprende, mas, de modo ainda mais efetivo, ensinar e aprender, são parte de um único processo em que todos ensinam e aprendem, ao mesmo tempo, fato que possibilita que os desafios de quem está envolvido nesse processo seja permeado por novas formas metodológicas e tecnológicas que promovam aprendizagens significativas que vão muito além de memorização de conceitos.

Concluimos nossa temática de estudo que envolve as Políticas Públicas, especificamente as Educacionais na perspectiva da Educação Superior, na expectativa que esta pesquisa possa servir como instrumento de estudos e como incentivo para novas investigações, dada sua relevância. Estudos e pesquisas que envolvam essa área são imprescindíveis para que a formação didático-pedagógica do profissional bacharel possa ser reconhecida legalmente e inserida nas Políticas Públicas de Educação, como elemento orientador da formação docente. O que ansiamos é que, através da inclusão da formação didático-pedagógica para os docentes bacharéis nos documentos legais, como a LDB, essa possa se tornar uma realidade vivenciada e sentida como necessária, para que a qualidade do processo de ensinagem possa ser desenvolvido com excelência pelos docentes bacharéis.

Com esse olhar, defendemos, também, que enquanto as Políticas Públicas não avançarem, haveremos de ter Políticas Institucionais que permitam aos docentes constituir seu processo formativo. Que esta Dissertação traga possibilidades de proporcionar transformações no cenário educacional e nas políticas Públicas Educacionais, na perspectiva do que nos ensinou Marx nas Teses sobre Feuerbach de que as (...) circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. (...) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Marx 1999), portanto, estejamos atentos à luta pelas mudanças e por novas circunstâncias que sejam, dialeticamente, transformadas e transformadoras.

Seguimos acreditando que as Políticas Públicas pensadas à luz das possibilidades de qualificação da educação possam contribuir para transformar o futuro de uma nação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANDERE, Maira Assaf. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. Dissertação de Mestrado. UPS, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_835688fea8fd265cc474a5d6c63721c1. Acesso em 14.04.2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinagem**. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina10Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Pesquisa de doutorado. Curitiba: IBPEX, 1998. p. 193-201.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENADIBA, Moses. **De contador a professor de ciências Contábeis: uma investigação (auto) biográfica a partir das problemáticas da prática pedagógica e da pesquisa**. Dissertação de Mestrado. Metodista, São Paulo, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_9241df1b4fda50481d8c86b716247b8b. Acesso em 14.04.2017.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em 13.04.2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. **Lei 5.540/68**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em setembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em fevereiro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº2/2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em Junho de 2018.

BRASIL. **Brasil da Mudança**. Disponível em: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/sisu>. Acesso em fevereiro de 2017.

BRASIL. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida.** Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em novembro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em abril de 2018.

BRZEZINKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CANAN, Silvia R. **Diretrizes Nacionais para formação de professores da Educação Básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** Tese de Doutorado, UNISINOS, RS, 2009.

CNPq. **Currículo Lattes.** Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em 22 de Agosto de 2018.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino CORRÊA. (Orgs.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

CORRÊA, Adriana Katia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; *et al.* Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de Professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: Flasco do Brasil, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Políticas Públicas e Docência na Universidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DIAS, Claudio Marcos Praxedes. **A formação do professor de ciências contábeis: a importância do aprendizado para a docência.** Dissertação de Mestrado. UFS, São Cristóvão, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS_2ef162b4abe61d34457a83b9eea1abc2. Acesso em 20.04.2017.

DIAS, Reinaldo. **Políticas Públicas Princípios, Propósitos e Processos.** São Paulo: Atlas, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática Docente Universitária e a Construção Coletiva de Conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade.** Vol. 24, n° 85, p. 1095-1124, dezembro de 2003. Campinas, SP: CEDES, 2003.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas,** São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1990.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas De Regulação E Mercantilização Da Educação: Socialização Para Uma Nova Cidadania?** Campinas, vol.26, n. 92, p. 799-819, 2005.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Questões da Formação Pedagógica-Didática na sua relação com a profissionalidade Docente Universitária: Alguns pontos para debate. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Sersilito, 2010. p. 29-43.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação.** Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999. p. 239-277.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação**. Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999. p. 278-298.

LÜDKE, Menga. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOVANI, Isabel Cristiana de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e Pedagogia Universitária: até que ponto formamos docentes para o ensino superior?** Curitiba: CRV, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital: RocketEdition de 1999 a partir de HTML em WWW.jahr.org Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital: RocketEdition de 1999 a partir de HTML em WWW.jahr.org Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em Junho de 2018.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTO, Regina Maria. LDB, Educação Superior e a crítica na pesquisa: a contribuição metodológica de Antônio Gramsci para se investigar a educação. In: SCHLESENER, Anita Helena. **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010.

MORAIS, Robson Santos. **Docência Universitária: Saberes pedagógicos necessários à formação do professor de ciências contábeis**. Dissertação de Mestrado, UFU, Minas Gerais, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_10c1b1d3c77b6f907dd8b8039cb846b5. Acesso em 21.04.2017.

MOROSINI, Marília C. **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e Saberes Docentes: a formação de professores na escola Normal e no Curso de Pedagogia.** Erechim: EdiFAPES, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Campinas: 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma Ressignificação da Didática. In: **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANE, Dermeval. **O ensino de resultados (Entrevista).** Folha de São Paulo. São Paulo: Caderno Mais, 2007.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANE, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Enio Waldir da. **Políticas Públicas e Cultura Democrática das Classes Populares.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

SILVA, Sidney Reinaldo da. **Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.26, n.1, p.31-54, 2010.

SUDBRACK, Edite M. Políticas institucionais de formação pedagógica: tarefa de quem? In: **Revista URI.** R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen v.14, n. 22 p. 69-86 Jun. 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. (Org.). **Democratizar a democracia**. Os caminhos da democracia participativa. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. In: Caderno CRH. Salvador: n.39, jul./dez. 2003.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. **Grade Curricular**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/contabeis/index.php/2015-04-10-11-44-45/documentos/grade-curricular>. Acessado em 20 de Agosto de 2018.

UFSM. **DCG**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/contabeis/index.php/2015-04-10-11-44-45/documentos/47-grade-de-dcg>. Acessado em 20 de Agosto de 2018.

UFSM. **DCG**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/contabeis/index.php/2015-04-10-11-44-45/documentos/grade-de-dcg>. Acessado em 21 de Agosto de 2018.

UFSM. **Portal do ementário**. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ementario/disciplina.html?disciplina=50225>. Acessado em 20 de Agosto de 2018

UNOESC. **Graduação: Ciências Contábeis**. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/ciencias-contabeis/disciplinas/10/400/modalidade/35>. Acessado em 20 de Agosto de 2018.

UNOESC. **Graduação: Ciências Contábeis Noturno**. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/ciencias-contabeis/professores/10/600/modalidade/35>. Acessado em : 22 de Agosto de 2018.

URI. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/site/curso/ciencias-contabeis>. Acessado em 22 de Agosto de 2018.

URI. **Manual Acadêmico 2018**. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/entrenos/CalendarioAcademico2018.pdf>. Acesso em 22 de Agosto de 2018.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ CCO URI

CIÊNCIAS CONTÁBEIS						
GRADE CURRICULAR		Situação Legal: Reconhecido		Currículo Pleno: Turmas 2017 e 2018		
2017/18		Integralização: Mínimo - 4,5 anos / Máximo - 9 anos		Carga Horária: 2.550h (170 créditos) + 300h (Estágios)		
		150h (Atividades Complementares)		Carga Horária Total: 3.000h		
				Turno: Noturno e Noturno/Diurno		
Semestre	Código	Disciplina	C. H.		Cred.	Pré-req.
			T	P		
1º SEMESTRE	66-102	Contabilidade I	60		04	
	66-253	Instituições de Direito Público e Privado	60		04	
	80-268	Língua Portuguesa – I – A	60		04	
	10-105	Matemática Básica	60		04	
	70-427	Metodologia Científica	30		02	
	70-439	Filosofia A	30		02	
2º SEMESTRE	66-103	Contabilidade II	60		04	66-102
	73-226	Sociologia Geral	60		04	
	15-151	Matemática Financeira	60		04	
	60-105	Teorias Organizacionais	60		04	
	60-413	Direito de Empresa	60		04	
3º SEMESTRE	66-104	Contabilidade III	60		04	66-103
	66-245	Teoria Geral de Contabilidade	60		04	
	10-103	Estatística	60		04	
	66-241	Direito Trabalhista e Previdenciário	60		04	
4º SEMESTRE	60-139	Teoria Econômica	60		04	
	60-141	Contabilidade IV	60		04	66-104
	66-173	Direito Tributário	60		04	
	60-140	Contabilidade de Custos	60		04	66-104
	60-138	Comportamento Organizacional	60		04	
5º SEMESTRE	60-435	Gestão de Marketing	60		04	
	60-156	Laboratório I	60		04	66-104
	66-259	Análise de Custos	60		04	60-140
	60-142	Contabilidade e Planejamento Tributário I	60		04	66-173 66-104
	60-145	Contabilidade Pública	60		04	66-104
	60-144	Análise das Demonstrações Contábeis	60		04	66-104
6º SEMESTRE	60-157	Laboratório II	60		04	60-156
	60-272	Administração da Produção e Operações I	60		04	
	67-112	Administração Financeira	60		04	
	60-146	Contabilidade Setorial (rural e cooperativa)	60		04	
	60-143	Contabilidade e Planejamento Tributário II	60		04	66-173
7º SEMESTRE	66-115	Contabilidade Gerencial	60		04	66-259
	60-150	Auditoria Contábil I	60		04	66-104
	60-194	Linguagem e Argumentação	30		02	
	60-155	Planejamento e Orçamento Empresarial	60		04	
	72-376	Metodologia da Pesquisa	30		02	
8º SEMESTRE		Disciplina Eletiva	60		04	
	66-346	Perícia Contábil	60		04	60-142
	60-741	Estágio Curricular Supervisionado I		120	08	60-150
	60-486	Auditoria Contábil II A	60		04	60-150
	60-484	Análise Investimentos A	30		02	
	67-209	Mercado de Capitais	30		02	
9º SEMESTRE	67-133	Elaboração e Análise de Projetos - I	60		04	
	60-124	Legislação e Ética Profissional – A	30		02	
	60-740	Sistemas de Informações Contábeis – A	60		04	
	60-742	Estágio Curricular Supervisionado II		180	12	60-741
	60-735	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	60		04	
DISCIPLINAS ELETIVAS		Disciplina Eletiva	60		04	
	60-734	Noções de Econometria	60		04	
	60-583	Gestão de Inovação e de Mudança	60		04	
	73-400	Realidade Brasileira	60		04	
	60-173	Libras – Língua Brasileira de Sinais	60		04	
60-160	Jogos de empresas	60		04		

URI
155

ANEXO 2 - MATRIZ CCO UNOESC



1ª FASE

30 h Atividades Curriculares Complementares I

60 h Contabilidade Básica

60 h Instituição do Direito Público e Privado

60 h Matemática

30 h Metodologia Científica

60 h Produção de Textos

Total de créditos da fase: 20

2ª FASE

60 h Administração

60 h Contabilidade Empresarial I

60 h Economia

60 h Estatística

60 h Matemática Financeira

Total de créditos da fase: 20

3ª FASE

60 h Atividades Curriculares Complementares II

60 h Contabilidade Empresarial II

60 h Direito Empresarial

60 h Metodologia da Pesquisa

60 h Rotinas Trabalhistas e Previdenciárias

Total de créditos da fase: 20

4ª FASE

30 h Atividades Curriculares Complementares III

60 h Contabilidade Empresarial III

60 h Direito Tributário

30 h Noções de Mercados de Capitais

60 h Psicologia Organizacional

60 h Teoria da Contabilidade

Total de créditos da fase: 20

5ª FASE

60 h Contabilidade de Custos

60 h Contabilidade Pública I

60 h Contabilidade Societária

60 h Contabilidade Tributária

60 h Práticas Contábeis

Total de créditos da fase: 20

6ª FASE

60 h Análise de Custos

30 h Atividades Curriculares Complementares IV

60 h Contabilidade de Agronegócios

30 h Contabilidade Pública II

60 h Estrutura Das Demonstrações Contábeis

60 h Finanças Empresariais

Total de créditos da fase: 20

7ª FASE

60 h Análise Das Demonstrações Contábeis

60 h Contabilidade Gerencial

120 h Estágio Supervisionado I

60 h Planejamento e Controle Orçamentário

Total de créditos da fase: 20

8ª FASE

30 h Atividades Curriculares Complementares V

60 h Auditoria I

60 h Contabilidade Avançada

120 h Estágio Supervisionado II

30 h Noções de Ciências Atuariais

Total de créditos da fase: 20

9ª FASE

60 h Auditoria II

60 h Componente Curricular Complementar

60 h Perícia, Avaliação e Arbitragem Contábil

60 h Trabalho de Conclusão de Curso I

60 h Ética Geral e Profissional

Total de créditos da fase: 20

10ª FASE

30 h Atividades Curriculares Complementares VI

60 h Controladoria

30 h Noções de Contabilidade Internacional

180 h Trabalho de Conclusão de Curso II

Total de créditos da fase: 20

ANEXO 3 - MATRIZ CCO UFSM

GRADE CURRICULAR - CIÊNCIAS CONTÁBEIS – CURRÍCULO 2014

	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H.	PRÉ-REQ.
1º SEMESTRE				
1	CAD 1072	Introdução à Administração	60	----
2	CTB 1077	Introdução à Contabilidade "A"	120	----
3	ISP 1173	Sociologia "A"	30	----
4	MTM 1076	Matemática "A"	90	----
2º SEMESTRE				
5	MTM 1077	Matemática Financeira "A"	60	4
6	CTB 1079	Custos I	60	2
7	CTB 1078	Contabilidade "A"	60	2
8	JUR 1101	Direito Empresarial "A"	60	----
9	STC 1061	Estatística "A"	60	----
3º SEMESTRE				
10	CTB 1080	Custos II	60	2-6
11	CTB 1081	Contabilidade "B"	60	2-7
12	CTB 1082	Metodologia da Pesquisa "A"	60	----
13	JUR 1102	Direito Tributário "A"	60	8
14	CIE 1092	Introdução a Economia "A"	60	----
4º SEMESTRE				
15	CTB 1084	Métodos de Pesquisa Aplicáveis à Contabilidade	60	12
16	CTB 1086	Análise de Custos "A"	60	2-6-10
17	CTB 1083	Contabilidade Pública I	60	2-7-11
18	CTB 1085	Gestão Tributária I	60	2-7-11
19	JUR 1103	Direito do Trabalho "A"	60	----
5º SEMESTRE				
20	CTB 1087	Teoria da Contabilidade	60	2-7-11
21	CTB 1088	Contabilidade Pública II	60	2-7-11-17
22	CTB 1104	Práticas Trabalhistas "A"	60	2-7-19
23	CTB 1089	Gestão Tributária II	60	2-7-11-18
24	CTB 1090	Contabilidade "C"	60	2-7-11
6º SEMESTRE				
25	CTB 1105	Práticas Contábeis I	60	2-7-11-18
26	CTB 1092	Orçamento Empresarial "A"	60	2-6-7-10-11-16
27	CTB 1093	Contabilidade Socioambiental	60	2-6-10
28	CTB 1091	Contabilidade da Atividade Rural	60	2-6-7-11-18-10-23
29	CTB 1094	Constituição e Legalização de Empresas	60	8

7º SEMESTRE				
30	CTB 1098	Análise das Demonstrações Contábeis	60	2-7-11
31	CTB 1096	Sistemas de Informação	30	2-7-11
32	CTB 1095	Noções Atuariais "A"	30	2-7-9-11
33	CTB 1097	Ética Geral e Profissional "A"	60	----
34	PSI 1044	Relações Humanas no Trabalho "A"	30	----
35	CTB 1099	Perícia e Arbitragem "A"	60	2-7-19-22
		DCG	30	
8º SEMESTRE				
36	CTB 1100	Finanças Empresariais "A"	60	2-7-11-30
37	CTB 1101	Auditoria I	60	2-4-5-7-11-18-23- 24
38	CTB 1102	Controladoria "A"	60	2-6-7-10-11-16-26
		DCG	120	
9º SEMESTRE				
39	CTB 1107	Projeto de TCCC	60	*
40	CTB 1106	Práticas Contábeis II	60	2-7-11-18-25-30-36
41	CTB 1103	Auditoria II	60	2-4-5-7-11-18-23-24-37
		DCG	120	
10º SEMESTRE				
42	CTB 1035	Trabalho de Conclusão de Curso	195	Todas
C.H.TOTAL = Disc. Obrig.(2.625h) + DCGs (270h) + ACGs(105h) = 3.000 horas				
*O aluno somente poderá se matricular se tiver cursado e/ou matriculado em todas as disciplinas obrigatórias programadas até o 9º semestre.				

ANEXO 4 - GRADE DE DCGs

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO

CÓDIGO - DISCIPLINA

- 42 CTB1024 - Gestão Estratégica de Custos
- 43 CTB1041 - Controles Internos
- 44 CTB1042 - Contabilidade da Construção Civil
- 45 CTB1043 - Tópicos Especiais de Contabilidade
- 46 CTB1044 - Obrigações Tributárias
- 47 CTB1045 - Práticas Contábeis e Fiscais Aplicadas a Condomínios
- 48 CTB1046 - Prát. Cont. e Fiscais Aplic. às Atividades Imobiliárias
- 49 CTB1047 - Prát. Cont. e Fiscais Aplic. às Sociedades Cooperativas
- 50 CTB1050 - Contabilidade das Instituições Financeiras Nacionais
- 51 CTB1052 - Contabilidade da Responsabilidade Social
- 52 CTB1053 - Contabilidade para Entidades do 3º Setor
- 53 CTB1054 - Gestão da Carreira em Contabilidade
- 54 CTB1055 - Planejamento Estratégico Organizacional
- 55 CTB1056 - Tópicos Contemporâneos em Contab. Governamental
- 56 CTB1057 - Custos Logísticos
- 57 CTB1058 - Projetos de Investimentos
- 58 CTB1059 - Empreendedorismo
- 59 CTB1072 - Contabilidade em Moeda Constante
- 60 CTB1073 - Conversão de Demonstrações Contábeis
- 61 CTB1076 - Tópicos Contemporâneos de Controles Internos
- 62 CAD602 - Projetos Empresariais
- 63 CAD1006 - Gestão de Pessoas I
- 64 CAD1007 - Marketing A
- 65 CAD1009 - Produção, Logística e Materiais I
- 66 CAD1011 - Gestão de Pessoas II
- 67 CAD1016- Planejamento Estratégico
- 68 CAD1018 - Administração Mercadológica
- 69 CAD1019 - Gerência de Processos
- 70 CAD1021 - Teoria das
- 71 CAD1023 - Teoria dos Jogos
- 72 CAD1029 - Administração da Qualidade
- 73 CIE600 - Contabilidade Social
- 74 CIE1002 - Teoria Econômica
- 75 CIE1025 - Mercado de Capitais I
- 76 CIE1041 - Introdução à Macroeconomia
- 77 CIE1042 - Teoria Macroeconômica
- 78 CIE1045 - Teoria Microeconômica I
- 79 DCT1011 - Processamento de Informação Digital
- 80 DCT1027 - Redação de Documentos Oficiais e Comerciais
- 81 DPS1003 - Engenharia Econômica
- 82 ELC1000 - Introdução a Informática
- 83 JUR511 - Contratos Comerciais
- 84 JUR1021 - Direito Administrativo I
- 85 JUR1022 - Direito Administrativo II
- 86 JUR1027 -Direito Constitucional I (
- 87 JUR1028 - Direito Constitucional II
- 88 JUR1030 - Direito das Coisas
- 89 JUR1036 - Direito Empresarial II
- 90 JUR1061 - Teoria Geral dos Contratos
- 91 JUR1072 - Notariado

- 92 LTE130 - Inglês Instrumental I
- 93 LTE1042 - Língua Estrangeira I – Espanhol
- 94 LTV409 - Português Instrumental
- 95 MEN231 - Didática
- 96 MTM1025 - Geometria Analítica
- 97 MTM1037- Cálculo Diferencial e Integral II
- 98 MTM181 - Álgebra Linear I – A
- 99 DCT1054- Fundamentos de Sistema de Informação
- 100 EDE1114 - Libras

ANEXO 5 - DISCIPLINA DE DIDÁTICA

Visualizar Disciplina

Informações Gerais

Código e Nome
MEN231 - DIDÁTICA I

Departamento DEPTO. METODOLOGIA DO ENSINO - MEN	Tipo de atividade Disciplina	Créditos 5
Carga horária (horas-aula) Prática: 45 Teórica: 60 Total: 105	Encargo didático 105 horas-aula	

Objetivos
Identificar e analisar elementos fundamentais que embasam o ensino da Didática. Reconhecer, analisar e aplicar os pressupostos fundamentais relativos ao planejamento, orientação e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Ementa
O PAPEL SOCIAL E EDUCACIONAL DA DIDÁTICA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA. ORGANIZAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Informações da disciplina no curso

Curso 524 - Ciências Contábeis - Diurno	Papel da disciplina no curso Disciplina Complementar de Graduação	
Tipo de nota Nota Numérica	Nota mínima para aprovação (após o exame) 5	Nota máxima 10
Período ideal no curso Qualquer período	Frequência mínima 75% da carga horária total	

Programa

ANEXO 6 - GRADE DE DCGs ATUALIZADA

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES DE GRADUAÇÃO - DCGs				
	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H.	PRÉ-REQ.
43	CTB1024	Gestão Estratégica de Custos	60	2-6-10-16
44	CTB1041	Controles Internos	30	2-11-20-24
45	CTB1042	Contabilidade da Construção Civil	60	2-7-11
46	CTB1043	Tópicos Especiais de Contabilidade	60	2-7-11
47	CTB1044	Obrigações Tributárias	60	2-11-13-18
48	CTB1045	Práticas Contábeis e Fiscais Aplicadas a Condomínios	30	2-11-25
49	CTB1046	Prát. Cont. e Fiscais Aplic. às Atividades Imobiliárias	30	2-11-25
50	CTB1047	Prát. Cont. e Fiscais Aplic. às Sociedades Cooperativas	60	2-11-25
51	CTB1050	Contabilidade das Instituições Financeiras Nacionais	60	2
52	CTB1052	Contabilidade da Responsabilidade Social	30	2-7-11
53	CTB1053	Contabilidade para Entidades do 3º Setor	30	2-7-11
54	CTB1054	Gestão da Carreira em Contabilidade	60	----
55	CTB1055	Planejamento Estratégico Organizacional	60	2-11-16-1-24-30
56	CTB1056	Tópicos Contemporâneos em Contab. Governamental	30	17-21
57	CTB1057	Custos Logísticos	30	2-6-10
58	CTB1058	Projetos de Investimentos	30	2-11-5-24-30
59	CTB1059	Empreendedorismo Organizacional	60	----
60	CTB1072	Contabilidade em Moeda Constante	30	24
61	CTB1073	Conversão de Demonstrações Contábeis	30	24
62	CTB1076	Tópicos Contemporâneos de Controles Internos	60	----
63	CAD602	Projetos Empresariais	60	2-11-24-25-30
64	CAD1006	Gestão de Pessoas I	60	----
65	CAD1007	Marketing A	60	1-2
66	CAD1009	Produção, Logística e Materiais I	60	1-2
67	CAD1011	Gestão de Pessoas II	60	----
68	CAD1016	Planejamento Estratégico	60	1-2
69	CAD1018	Administração Mercadológica	60	----
70	CAD1019	Gerência de Processos	60	----
71	CAD1021	Teoria das Organizações	60	1-2
72	CAD 1022	Ferramentas de Apoio a Gestão		----
73	CAD1023	Teoria dos Jogos	60	1-2
74	CAD1029	Administração da Qualidade	60	----
75	CIE600	Contabilidade Social	60	----
76	CIE1002	Teoria Econômica	60	----
77	CIE1025	Mercado de Capitais I	60	14
78	CIE 1026	Planejamento Estratégico	60	----
79	CIE 1041	Economia Aplicada ao Direito	30	----

80	CIE1041	Introdução à Macroeconomia	60	----
81	CIE1042	Teoria Macroeconômica I	60	----
82	CIE1045	Teoria Microeconômica I	60	----
83	DCT1011	Processamento de Informação Digital	30	----
84	DCT1027	Redação de Documentos Oficiais e Comerciais	30	----
85	DCT 1054	Fundamentos de Sistemas de Informação	60	
86	DPS1003	Engenharia Econômica	60	----
87	EDE 1114	Libras I	45	----
88	ELC1000	Introdução a Informática	30	----
89	ISP 1041	Antropologia e Direito	30	----
90	JUR 1057	Direitos do Autor	30	----
91	JUR 1009	Ciência Política	60	----
92	JUR 1010	Direito e Política	30	----
93	JUR 1012	Filosofia Aplicada ao Direito	60	----
94	JUR 1013	Hermenêutica	30	----
95	JUR 1014	Introdução ao Estudo do Direito	60	----
96	JUR 1015	Metodologia e Produção de Texto Científico	30	----
97	JUR 1016	Psicologia Aplicada ao Direito	30	----
98	JUR 1017	Sociologia Aplicada ao Direito	30	----
99	JUR 511	Contratos Comerciais	60	----
100	JUR1021	Direito Administrativo I	60	----
101	JUR1022	Direito Administrativo II	60	100
102	JUR 1023	Direito Agrário	30	----
103	JUR 1024	Direito Ambiental	30	----
104	JUR 1026	Direito Comunitário e da Integração	30	----
105	JUR1027	Direito Constitucional I	60	----
106	JUR1028	Direito Constitucional II	60	105
107	JUR1030	Direito das Coisas	60	----
108	JUR 1034	Direito do Consumidor	30	----
109	JUR1036	Direito Empresarial II	60	----
110	JUR 1043	Direito Municipal	30	----
111	JUR 1058	Políticas Sociais e Direito	30	----
112	JUR1061	Teoria Geral dos Contratos	30	----
113	JUR1072	Notariado	30	----
114	LTE1042	Língua Estrangeira I – Espanhol	60	----
115	LTE 1044	Língua Estrangeira I - Inglês	60	----
116	LTE130	Inglês Instrumental I	60	----
117	LTV409	Português Instrumental	60	----
118	MEN231	Didática I	105	----
119	MTM1025	Geometria Analítica	60	----

120	MTM1037	Cálculo Diferencial e Integral II	30	----
121	MTM181	Álgebra Linear I – A	60	----

ANEXO 7 - HORÁRIOS UFSM

GRADE DE HORÁRIOS 2018/2 CIÊNCIAS CONTÁBEIS - NOTURNO

2º SEMESTRE – 4428 74C

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
19:00	MATEMÁTICA FINANCEIRA "A" Prof. PEDRO	CUSTOS I Prof. VINICIUS	DIREITO EMPRESARIAL "A" Prof. DANIELA	CONTABILIDADE "A" Prof. MARQUEZAN	ESTATÍSTICA "A" Prof. MARIA HELENA
21:00	CONTABILIDADE "A" Prof. MARQUEZAN	ESTATÍSTICA "A" Prof. MARIA HELENA	DIREITO EMPRESARIAL "A" Prof. DANIELA	CUSTOS I Prof. VINICIUS	MATEMÁTICA FINANCEIRA "A" Prof. PEDRO

4º SEMESTRE – 4430 74C

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
19:00	DIREITO DO TRABALHO "A" Prof. RONALDO	GESTÃO TRIBUTÁRIA I PROF. ROBSON	MÉTODOS DE P.A.C	CONTABILIDADE PÚBLICA I Prof. FERNANDO	ANÁLISE DE CUSTOS "A" Prof. MARIVANE
21:00	CONTABILIDADE PÚBLICA I Prof. FERNANDO	ANÁLISE DE CUSTOS "A" Prof. MARIVANE	MÉTODOS DE P.A.C	GESTÃO TRIBUTÁRIA I PROF. ROBSON	DIREITO DO TRABALHO "A" Prof. RONALDO

6º SEMESTRE – 4432 74C / PRÁTICAS CONTÁBEIS I – SALA 4445 (LABORATÓRIO)

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
19:00	CONTABILIDADE DA ATIVIDADE RURAL Prof. RODRIGO	CONTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL Prof. MARIVANE	ORÇAMENTO EMPRESARIAL "A" Prof. MARQUEZAN	PRÁTICAS CONTÁBEIS I Prof. ANA	CONST. E LEGALIZ. DE EMPRESAS Prof. CRISTIANE
21:00	PRÁTICAS CONTÁBEIS I Prof. ANA	CONST. E LEGALIZ. DE EMPRESAS Prof. CRISTIANE	ORÇAMENTO EMPRESARIAL "A" Prof. MARQUEZAN	CONTABILIDADE DA ATIVIDADE RURAL Prof. RODRIGO	CONTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL Prof. MARIVANE

8º SEMESTRE – 4332 74C / TÓPICOS CONT. DE CONT. INTERNOS - SALA 4445 (LABORATÓRIO)

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
19:00	AUDITORIA I Prof. DENISE	<u>TOPICOS CONT. DE CONT. INTERNOS</u> Prof. ANA	<u>PRAT. CONT. E FISC. APLIC. A SOC. COOP.</u> PROF. JULIANI	CONTROLADORIA "A" Prof. VINICIUS	FINANÇAS EMPRESARIAIS "A" Prof. PIGATTO
21:00	AUDITORIA I Prof. DENISE	CONTROLADORIA "A" Prof. VINICIUS	FINANÇAS EMPRESARIAIS "A" Prof. PIGATTO	<u>TOPICOS CONT. DE CONT. INTERNOS</u> Prof. ANA	<u>PRAT. CONT. E FISC. APLIC. A SOC. COOP.</u> PROF. JULIANI

****** As disciplinas sublinhadas são DCGs******