

**URI – 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 – URI/FW

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE REGIONAL DE PALMITOS –
FAP.**

ADRIANE DALL AGNOL

Frederico Westphalen, novembro de 2014.

ADRIANE DALL AGNOL

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE REGIONAL DE PALMITOS –
FAP**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação – URI/FW, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Frederico Westphalen, novembro de 2014.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

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

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
UM ESTUDO DE CASO NA FACULDADE REGIONAL DE PALMITOS –
FAP**

Elaborada por
Adriane Dall Agnol

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – URI
(Presidente/Orientadora)

Membro Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti – PECRS
(1º arguidor)

Membro Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI
(2º arguidor)

Frederico Westphalen, de novembro de 2014

Dedico este trabalho a Deus, em gratidão à vida e, também, por ter me guiado até aqui, não me deixando desistir nas horas mais difíceis desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Dorvalino e Iracilde, por possibilitarem a minha existência nesta família que amo tanto. Também os agradeço pelos ensinamentos repassados, da maneira deles, mesmo sem perceberem, ensinamentos estes que me guiam até hoje.

Agradeço à minha sobrinha, Eloisa, que amo muito e que soube compreender todas as vezes em que a Dinda não teve tempo para ela.

Agradeço ao meu noivo, Cristiano, que soube sempre entender minha falta de tempo e os dias de estresse: obrigada por toda paciência, companheirismo, amor, carinho, seja nos momentos felizes, seja nos não tão felizes. Agradeço, inclusive, por me mostrar sempre o lado bom de tudo na vida e por ter a oportunidade de conviver com todos vocês. Obrigada!

“Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida são feitos. E com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas . Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vãos... Pois isto também é conhecimento”.

Rubem Alves

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

FAP: Faculdade Regional de Palmitos/SC;

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MEC: Ministério da Educação;

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

IRPJ: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

ICMS: Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços;

DCNS: Diretrizes Curriculares Nacionais;

PPC: Projeto Pedagógico de Curso;

SINAES: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior;

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1: FORMAÇÃO DOS DOCENTES SUJEITOS DA PESQUISA.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DIMENSÕES DO SINAES.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DEPENDÊNCIA DOS INSTITUTOS DE ENSINO DO PAÍS.

GRÁFICO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA FAP.

GRÁFICO 3: PREPARAÇÃO PARA ATUAR EM SALA DE AULA.

RESUMO

O presente estudo foi estimulado pela reflexão sobre a necessidade da formação pedagógica dos professores do Ensino Superior. Neste sentido, nesta pesquisa priorizou-se a formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da FAP, em Palmitos-SC. Tal trabalho focaliza os aspectos centrais em que estão inseridos estes docentes: sua formação inicial; se há necessidade de formação pedagógica para atuarem em sala de aula ou não; o que estes profissionais pensam sobre sua atuação docente. Dessa forma, por entender que os professores necessitam de domínio adequado da ciência, de técnicas e da arte de ensinar para exercer a profissão de docência, buscou-se, nesta pesquisa, saber onde ocorreu sua formação e o que fazem estes professores para se atualizarem perante a sala de aula, sabendo que, na maioria, estes docentes são profissionais que atuam no mercado de trabalho e, também, como professores. Neste contexto, o estudo buscou identificar a realidade do conhecimento das práticas pedagógicas de professores que se tornam professores universitários no curso de Ciências Contábeis da FAP. Esta investigação se deu por meio de aplicação de questionários entregues a todos os docentes da referida instituição e, também, ao coordenador do curso. A partir de uma perspectiva qualitativa-interpretativa de pesquisa, a abordagem filosófica escolhida foi a fenomenológica por entender que, trazendo este método para a contabilidade, foi possível realizar uma descrição direta da experiência sem levar em consideração a gênese psicológica e as explicações de causas científicas. Depois da análise dos dados, foi possível concluir que os contadores docentes possuem, no geral, pouca formação pedagógica, e não parecem demonstrar interesses em procurar uma formação na área da Educação. Além desta constatação, os referidos profissionais, em sua maioria, demonstram estar satisfeitos com sua atuação em sala de aula. Também se depreendeu que, em sua maioria, os docentes que atuam neste curso tornaram-se docentes por receberem convite das instituições, além de atuarem como contadores em suas cidades e terem bom desempenho em sua área profissional.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação Pedagógica; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present work is encouraged by the thoughts about the need of pedagogical formation in higher education, this research prioritizing the formation of teachers from the Accounting School of Palmitos' FAP. This study focus on center aspects that are inserted in these teachers; what's their initial formation; and if there's the need of Pedagogical Formation to work or not in classrooms; what they think about when it comes to classroom work. Understanding that teachers need suitable mastery of science, techniques and the art of teaching to practice teaching, I've aimed in this research, to know where they got their formation, what do these teachers do to keep updated in front of their class, knowing that most of this teachers are professionals in their own areas as well as they are teachers. In this context, the research aimed to identify the reality of knowledge and pedagogical practices of teachers that become university teachers in FAP's Accounting School, it was done through questionnaires given to all teachers in the institution and to the School's coordinator. In a qualitative–interpretative research perspective, the philosophical approach chosen was phenomenological due the understanding that bringing this method to Accounting, it was possible to realize a direct description of the experience, without taking into consideration the psychological genesis and the scientific explanations. After the data analysis, it was possible to conclude that accounting teachers have, in general, little pedagogical formation and do not seek such formation in the area, a great majority showing to be satisfied with their performance in classes. It was, also concluded that in its majority, the teachers that work in this School became teachers due to invitation from the institution, due to working as counters in their cities, and having favorable renown in their work area.

Keywords: Teacher's Formation; Pedagogical Formation; Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	6
LISTA DE FIGURA.....	7
LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA	26
2.2 Pesquisa Fenomenológica	27
2.3 Pesquisa Qualitativa, Interpretativa, Descritiva	28
2.3.1 Estudo de Caso	30
2.3.2 O Contexto do Caso.....	31
2.4 Instrumentos de Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa	33
2.4.1 Questionário	33
2.4.2 Documentos	34
2.5 Triangulação dos Dados.....	35
2.6 Credibilidade: Validade e Fidedignidade.....	36
2.6.1 Procedimentos Éticos - colocar tudo como nota de rodapé.....	37
3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO.....	39
3.1 Introduzindo o Tema.....	39
3.2 Ensaçando uma Proposta de Formação Pedagógica.....	47
3.2.1 Formação Técnico-científica	50
3.2.2 Formação Prática	51
3.2.3 Formação Pedagógica.....	51
3.2.4 Formação Política	53
3.3 Educação Continuada: Diferentes Abordagens e Terminologias	56

4 INTERPRETANDO A REALIDADE PESQUISADA	61
4.1 Relação com o Curso de Ciências Contábeis	62
4.2 Formação Pedagógica Recebida.....	66
4.3 Método de Ensino Utilizado.....	68
4.4 Necessidade de Formação Pedagógica	71
4.5 Formação Pedagógica nos Documentos Legais	74
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – Entrevista Semi-estruturada: – Professores do Curso de Ciências Contábeis/FAP	93
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95

INTRODUÇÃO

No cenário de desenvolvimento atual da sociedade, percebe-se uma grande preocupação por parte dos líderes de governo em oferecer uma educação de qualidade aos futuros profissionais que estarão no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior ficou muito mais fácil, beneficiando, também, as pessoas de baixa renda. A oferta de cursos a distância e com mensalidades mais em conta contribuiu para que muitos conseguissem uma formação superior. Com esta ampla oferta de cursos, a procura por professores qualificados para suprir tal demanda ficou ainda maior, fazendo com que os profissionais com formação em curso superior sejam colocados em sala de aula para formar os “profissionais do futuro”; no entanto, estes formadores dos “novos profissionais”, muitas vezes, não possuem nenhuma experiência na docência, entendida como primeira profissão ou, ainda, como profissão de formação. Mesmo havendo este panorama, os “novos docentes” são cobrados pelos gestores das IES para que formem profissionais qualificados, com senso crítico e que possam sair da sala de aula e assumir sua vida profissional com a certeza de que tiveram a melhor preparação acadêmica.

Muitos estudos de autores renomados como Slomski (2008), Freire (1991) e Novoa (1995) confirmam a necessidade do conhecimento pedagógico para a prática docente, com ênfase no ensino superior. Nesse caminho, todos os referidos autores concordam que a qualidade da formação do professor é muito importante em todos os níveis; entretanto, a qualidade da formação de professores universitários é de extrema importância por que estes se responsabilizarem pela formação inicial de profissionais que irão para o mercado de trabalho.

No curso de Ciências Contábeis não poderia ser diferente. Como os novos cursos de graduação não encontram professores qualificados, buscam por alunos que se destacam na graduação a fim de que ministrem aulas no futuro e, na maioria das vezes, não possuem nem mesmo um curso de especialização. Além disso, a procura é também por profissionais formados que se destacam na sua atuação em meio à sociedade.

Na matriz curricular do referido curso não são encontradas matérias que possam construir habilidades e desenvolver competências no graduado em Ciências Contábeis, capacitando-o para desempenhar o papel de professor universitário. Embora conste na resolução

560/1983, do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que a docência é uma das funções que podem ser desempenhadas pelo graduado em Ciências Contábeis, como pode-se perceber:

Art. 2º O contabilista pode exercer as suas atividades na condição de profissional liberal ou autônomo, de empregado regido pela CLT, de servidor público, de militar, de sócio de qualquer tipo de sociedade, de diretor ou de conselheiro de quaisquer entidades, ou em qualquer outra situação jurídica pela legislação, exercendo qualquer tipo de função. Essas funções poderão ser as de: analista, assessor, assistente, auditor interno ou externo, conselheiro, consultor, controlador de arrecadação, "controller", educador, escritor ou articulista técnico, escriturador contábil ou fiscal, executor subordinado, fiscal de tributos, legislador, organizador, perito, pesquisador, planejador, professor ou conferencista, redator, revisor (BRASIL, 1983).

Dessa forma, baseada no panorama acima mencionado, esta pesquisa pretende relatar (e refletir sobre) como se dá o processo de formação do professor de Ciências Contábeis, sendo que o mesmo não recebe em sua graduação formação específica para desempenhar a tarefa docente. Nesse sentido, balizando esta pesquisa, surgem algumas questões que merecem atenção: Como se forma o professor que ministra as aulas no curso de Ciências Contábeis da FAP? Existe alguma dificuldade em relação à falta de formação pedagógica para ministrar aulas no ensino superior? Quais? Sente-se a necessidade de uma formação continuada? Tais questões acompanharam esta trajetória de estudo.

Para melhor entendimento desta temática, buscou-se, como objetivo geral, investigar como é a formação de um professor de Ciências Contábeis, sabendo que este tem sua formação como bacharéis e na maioria das matrizes curriculares não são oferecidos matérias, no decorrer da graduação, que tenham como objetivo preparar o indivíduo para a tarefa docente.

Como primeira medida para o início da presente dissertação, realizou-se o estado da arte, no qual constam todos os trabalhos feitos sobre este tema nos últimos dez anos no Brasil. Apresentam-se gráficos que expõem os percentuais de dissertações e teses encontradas, quais os tipos de instituições e quais os descritores mais usados para chegar a este número de trabalhos. Com esta pesquisa identificada como estado da arte foi possível perceber que muito já se falou sobre a formação de professores, mas são poucos trabalhos voltados diretamente à formação do professor de Ciências Contábeis.

Nos últimos anos, ganharam notoriedade as produções acadêmicas decorrentes de pesquisas sobre a Educação Superior. Nessa perspectiva, surgiram inúmeros estudos sobre o professor universitário e as peculiaridades que cercam a docência na educação superior. No entanto, ao buscar produções sobre a formação continuada, encontraram-se, na sua maioria, registros de processos dessa natureza para professores da Educação Básica.

Assim sendo, a opção por este tema/problema promoveu a discussão sobre a formação pedagógica e a formação continuada dos professores universitários, colocando no centro do debate a questão epistemológica explicitada por vários autores nas mais diversas denominações: pedagogia universitária; formação docente; formação para a docência na educação superior; inovações pedagógicas para a educação superior; o ensino e a aprendizagem do sujeito adulto na educação superior; desafios neoliberais e políticas de capacitação docente na educação superior; entre outras. Estes descritores ou “concepções” sinalizam que há olhares sobre a educação superior, buscando constituir diferenciais que alimentam a contenda teórica. Nesse sentido, o que carece são estudos sobre as alternativas de formação pedagógica e continuada para este nível de ensino.

O portal da CAPES é um repositório que tem por objetivo o fácil acesso de artigos científicos. Os dados encontrados neste banco de dados poderão ser acessados somente com autorização da instituição de ensino vinculada à CAPES. O banco de teses da CAPES reúne mais de 458.657 resumos desde 1987. As informações encontradas no site são oferecidas à CAPES pelos programas de pós-graduação, os quais se responsabilizam pela veracidade dos dados. Além disso, o portal da CAPES tem como usuários fundamentais a comunidade científica e tecnológica brasileira. Ele é um instrumento valioso para a excelência das pesquisas realizadas nas instituições de ensino brasileiras.

Foram escolhidos, inicialmente, descritores diferentes dos que estão sendo utilizados nesta pesquisa: “formação de professores de ciências contábeis”; “professor de contabilidade”; “bacharel em ciências contábeis” e “como se forma o professor de ciências contábeis”. No entanto, poucos trabalhos foram encontrados com estes termos, por este motivo optou-se por expressões mais gerais a fim de se conseguir maior número de trabalhos, tornando possível a realização de uma pesquisa relevante e coerente. Desse modo, os descritores escolhidos foram: “práticas pedagógicas”, a partir do qual foram encontrados 39 trabalhos; “formação de professores”, contemplando 180 trabalhos e “políticas educacionais”, descritor mencionado em 17 trabalhos.

É, então, neste contexto, que se insere esta pesquisa, com o objetivo de movimentar um olhar atento e rigoroso para os paradigmas que são tomados como referência para os programas de formação pedagógica na educação superior, além de salientar como tais paradigmas vêm considerando os contextos sociais, econômicos, políticos, éticos e históricos, os quais gestam os discursos e os interesses que englobam a formação pedagógica no referido nível de ensino.

Arroyo (2004, p. 24) reitera que normalmente é a vontade política, inerente aos desafios do mercado, que orienta os sistemas presentes na sociedade:

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política e acadêmica, cada novo governante, gestor, ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer quem somos e o que devemos crer, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes, nossas competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Ao se articular os fios que tecem essa relação, o que se coloca na berlinda é a própria indissociabilidade das instituições de ensino superior, constitucionalmente posta, quando a instituição se ocupa de uma prerrogativa em detrimento da outra. A ênfase e a legitimidade da pesquisa, por exemplo, não podem se dar minimizando o ensino e/ou a extensão. Assim sendo, a indagação na qual se ampara esta pesquisa reflete seguramente a prioridade de alguns investimentos, minimizando outros igualmente importantes. Com efeito:

Há também que se considerar que as instituições de nível superior precisam tomar para si a responsabilidade com a formação pedagógica dos docentes se o objetivo é obter, em primeiro plano a docência como profissionalismo, e em segundo, a qualificação do ensino neste nível de formação. Masseto (2003) aponta que os cursos de pós-graduação trabalham bem a formação do pesquisador; o mestre ou doutor sai de seus cursos *stricto sensu* com aprofundamento de conteúdos em determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos e com habilidade de pesquisar. No entanto, não é possível afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário. É, portanto, fundamental que as instituições tomem algumas iniciativas, tais como criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para os seus professores (STÉDILE, 2005, apud, MOREIRA [et al] 2005, p. 288).

A afirmação em voga respalda, igualmente, a indagação que se faz no decorrer desta proposição acerca do zelo que é necessário ante a formação pedagógica e para a docência na educação superior, a partir da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando esta destaca que a formação do professor universitário dá-se em cursos de mestrado e doutorado. Destaca-se, no entanto, que ao fazer esta opção pela formação pedagógica dos seus professores, nos cursos de mestrado e doutorado, a instituição deve atentar para princípios éticos institucionais que a legitimaram. Dessa forma, acredita-se, pois, que se faça necessário compreender e assumir o que diz Duarte (2003), pois estamos, sim, enquanto instituições, numa encruzilhada. No entanto, tomar consciência das contradições que emanam desta encruzilhada, na qual a sociedade se encontra, é imprescindível ante as singularidades que perpassam da educação infantil à educação superior.

Nesse sentido, pesquisar sobre esse tema é algo que pode ser constantemente renovado, o que dá força a esse argumento é a identificação das fontes bibliográficas e legais que versam

sobre o exposto. Pesquisar sobre este tema/problema significa conhecer algo que está emergindo, hipoteticamente, como promissor para a atuação do docente do ensino superior. Entende-se, inclusive, que é imprescindível que se faça uma reflexão sobre o que caracteriza a formação pedagógica na educação superior, a que e a quem se destina, que pressupostos a sustentam, bem como quais as razões que a justificam. Isso posto, é importante explicitar que, pelas vias desta pesquisa, acredita-se em uma formação pedagógica concebida como reflexão, como revisão, como reelaboração, como pesquisa, como descoberta, dentre outras possibilidades, alicerçada numa reflexão efetiva sobre a prática.

Na pesquisa denominada estado da arte, percebeu-se a grande diferença na produção entre as regiões do país: a região sudeste fica em primeiro lugar com 103 das 235 publicações encontradas; acredita-se que isso se justifica por esta região ter mais ofertas de cursos – só nesta região são mais de 4.955 cursos de mestrado e doutorado oferecidos, também estão lá os cursos que obtém regularmente a maior nota na avaliação da CAPES, os três primeiros estão em São Paulo-SP, Campinas-SP e Rio de Janeiro-RJ. Isso acontece também, devido à maior concentração de programas de pós-graduação. De acordo com o censo de ensino superior realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), do ano de 2001 até 2010 houve um crescimento de 110,1% de pessoas com acesso ao ensino superior no Brasil. Logo, percebe-se que a região sudeste é a que possui o maior número, tanto de teses como de dissertações.

Nesta análise, identificou-se também que o estado de São Paulo está sempre com grande vantagem em relação aos outros estados do país, tanto em quantidade de teses como em dissertações defendidas, ocupando a primeira posição com 49 das 171 dissertações encontradas e 33 das 64 teses correspondentes a esse período. Em seguida, está o estado do Rio Grande do Sul com 20 dissertações e 10 teses encontradas e, em terceiro lugar, encontra-se o estado do Paraná com 19 teses e 02 dissertações. Em último lugar, há o estado de Sergipe com um número bem reduzido, apenas duas dissertações foram encontradas. No referido estado, existem apenas duas universidades, uma pública e outra privada, as duas com seus campi em várias cidades do estado, totalizando de 35 mil alunos matriculados no ensino superior em Sergipe, enquanto em São Paulo a quantidade de alunos matriculados é de mais de 40 mil somente no município de São Carlos-SP. Então, deve-se considerar para esta análise que o estado de São Paulo concentra uma população muito maior que o estado de Sergipe, bem como um maior número de programas de pós-graduação consolidados.

Sobre a dependência das instituições de ensino, foram divididas em Públicas (Municipais – Estaduais – Federais) ou Privadas (Particulares – Comunitárias –Filantrópicas). É possível perceber que 194 ou seja 83% dos trabalhos encontrados foram apresentados em instituições estaduais, 21 ou 9% em instituições federais e 19 ou 8% em instituições particulares e apenas um trabalho encontrado foi defendido em instituição municipal, conforme gráfico:

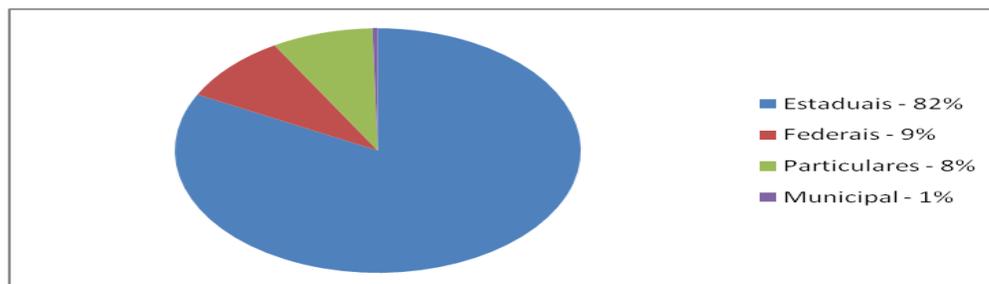


Gráfico 1 – Dependência das Instituições de Ensino no País
Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Foi realizada também uma divisão entre estudantes do sexo feminino e masculino, constatando-se que tanto nos cursos de mestrado como de doutorado as mulheres estão sempre em maioria. Os trabalhos de mestrado elaborados por pessoas do sexo feminino são 107 dos 171, ou seja 62% do total dos trabalhos, enquanto as pessoas do sexo masculino produziram 38% do total de trabalhos. Isso se repete no curso de doutorado, onde 51 trabalhos foram feitos por pessoas do sexo feminino e apenas 13 por pessoas do sexo masculino. Além das informações levantadas até aqui, é de extrema relevância explicar sobre os três descritores pesquisados, com buscas feitas no mesmo portal e no banco de dados da CAPES.

O primeiro descritor pesquisado foi “práticas pedagógicas”, a partir do qual foram localizados 39 trabalhos, sendo 31 dissertações e 08 teses. Alguns trabalhos encontrados foram ao encontro do tema da pesquisa em questão: formação de professores no curso de Ciências Contábeis. Um destes trabalhos foi a dissertação de Adilson Rodrigues, defendida no Centro Universitário Moura Lacerda, sob o título “A Prática Pedagógica do Professor do Curso de Ciências Contábeis”, conforme leitura do resumo e de parte do trabalho, notou-se que o estudo se originou a partir da preocupação com a qualidade do ensino nos cursos de Ciências Contábeis. O referido trabalho levanta o seguinte questionamento: Em que medida a ausência da formação pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis influencia sua prática de ensino? Foi possível observar que, a partir desta preocupação, o autor fez análises sobre as práticas em sala de aula de professores deste curso em uma determinada faculdade, para depois partir rumo a uma reflexão, sempre com a intenção de contribuir com a qualidade do ensino de maneira geral. Tal

pesquisa possui caráter explicativo, bibliográfico e de campo, tendo por base a coleta de dados, a observação direta e a entrevista com professores.

A partir deste mesmo descritor, foi encontrada a dissertação da autora Adriana Marques Dias, defendida na Centro Universitário – FECAP, sob o título “Projeto Pedagógico de Ensino na Graduação de Contabilidade: Um estudo de caso”. Este trabalho teve como ponto principal a pesquisa de fatores envolvidos no processo de aprendizagem com qualidade, tendo como visão a formação de profissionais contemporâneos. Dessa forma, o objetivo da referida dissertação foi analisar o processo educacional, investigando o estágio atual do ensino em contabilidade no Brasil. A partir dos referidos descritores, é possível, então, perceber-se que a elevação da qualidade do ensino de contabilidade tem sido uma meta constante em nosso país, e deve continuar sendo alvo de pesquisas que busquem auxiliar o aprimoramento educacional dos contadores.

Além dos trabalhos citados acima, outro chamou a atenção no campo das dissertações de mestrado: foi o trabalho de Daniel Fernando Matheus Gomes, defendido pela Universidade Estadual de Londrina, sob o título “A Prática Pedagógica do Professor de Administração: Um estudo por meio da metodologia da problematização”. Este trabalho trata da importância da prática pedagógica na atuação do professor de Administração e da sua influência no processo de ensino aprendizagem, analisando as características da atuação de docentes deste curso em duas instituições de ensino superior do norte do Paraná. A pergunta de pesquisa foi “Considerando que ainda falta clareza sobre a educação pedagógica do professor de Administração, como isso pode interferir no aprendizado do aluno?”.

Por este viés epistemológico, entende-se como sendo de extrema importância a citação de um parágrafo lido no resumo do referido trabalho:

[...] se confirmou que o docente de administração não possui uma visão clara da importância de sua prática pedagógica para o aprendizado de seus alunos. Confirmou-se, também, que a expansão desenfreada do número de instituições de ensino superiores oferecendo o curso de Administração tem sido prejudicial para a própria formação do Administrador. O que, acredito, acontecerá também com o curso de Ciências Contábeis (GOMES, 2007, p. 11).

No que diz respeito às políticas para formação, a dissertação de Ana Paula Escorsim, defendida na PUC/PR sob o título “Formação Continuada do Professor Universitário”, tem como objetivo principal analisar a formação continuada dos professores, visando aos subsídios para elaboração de um programa de formação docente que possa responder às necessidades

educacionais da sociedade atual e analisar as políticas educacionais no que se referem à formação continuada do professor universitário.

Além disso, ao longo do estado da arte, há um tema que merece destaque “a luta pela apropriação do conhecimento do cotidiano de sala de aula”, abordado por Ademar de Lima Carvalho, para a obtenção do título de doutorado na Faculdade Paulista Júlio de Mesquita. O autor do referido trabalho aborda a problemática da luta pela apropriação do conhecimento em sala de aula e tem por objetivo conhecer o cotidiano da escola e refletir a dimensão da construção do conhecimento na organização escolar. O questionamento principal feito pelo referido autor é “O que está impedindo o professor de promover uma educação de qualidade social?”. Nesse sentido, o referido trabalho buscou, através de entrevistas, saber como o educador entende a finalidade do ensino e o cotidiano de sala de aula.

Outro trabalho encontrado que merece atenção foi elaborado sob o título “Histórias das Primeiras Instituições Públicas na Formação Superior de Professores”, escrito pelo mestrando Alberto de Cunha Junior, a referida pesquisa aborda questões referentes à trajetória da formação de professores em nível superior no Brasil, para tanto a pesquisa foi iniciada em 1930 e tem como objetivo perceber até que ponto as decisões político-educacionais ajudarão, ou não, nos projetos para formação das instituições de ensino em nível superior, a fim de fomentar e ampliar tais análises o autor em questão trabalhou com o referencial teórico marxista como meio para análise dos pressupostos da pedagogia vinculada ao materialismo histórico.

Com a intenção de esclarecer o que é formação de professores, enfatizou-se o próximo descritor a partir da seguinte questão norteadora: o que é e qual seria o caminho para ser um professor por formação. Possíveis respostas a estas duas questões devem ser abordadas na pesquisa abaixo, baseada em teses e dissertações encontradas no repositório da CAPES, relacionadas com o terceiro e último descritor pesquisado: “formação de professores”. Sobre tal tema nos cursos de bacharelado encontrou-se um trabalho apresentado ao curso de mestrado da Universidade Federal do Piauí, pela mestranda Adriana Borges Ferro Moura, sob o título “Docência Superior – o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito”.

Este trabalho vem ao encontro da pesquisa proposta nestes escritos, pois trata da necessidade dos profissionais do curso de Direito desenvolverem a opção pela atividade docente, conectada com sua prática profissional diária. Sem esta opção pela docência, os professores do referido curso acabam por encontrar obstáculos em sala de aula, pois não possuem em sua formação inicial disciplinas que os habilitem para a docência. Neste segmento, o trabalho acima,

tem por objetivo a pesquisa sobre a trajetória do profissional docente com formação apenas em bacharelado. Ainda nessa perspectiva, encontrou-se um trabalho sob o título “Ensino/Aprendizagem: a prática docente e a formação em cursos de Ciências Contábeis”, escrito por José Geraldo Basante, para o curso de Doutorado, Este trabalho discute a prática pedagógica do professor do curso de Ciências Contábeis, para professores bacharéis, em especial para os que trabalham com o uso de novas tecnologias usadas para os cursos a distância.

Sobre a formação de professores no curso de Administração foi encontrado um trabalho, realizado em 2011 pelo doutorando Arandi Maciel Campello, sob o título “Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso de Administração”. Este trabalho foi construído levando-se em consideração a importância do referido curso para a economia do Brasil. O autor percebe a precariedade em que se encontram os professores dos cursos de Administração em diversas IES pelo Brasil afora. O estudo em análise teve como objetivo identificar quais são e como são construídos e mobilizados os saberes docentes dos professores que exercem suas atividades em uma IES específica. O autor fez uma separação para melhor estudar a formação de professores: a profissão professor; a formação docente; os saberes docentes e as práticas de ensino. Foram feitas pesquisas com docentes, levando-se em consideração os profissionais que exercem atividade de ensino e, conjuntamente, exercem atividades profissionais não docentes, mas relacionadas com a disciplina ministrada.

Uma das constatações importantes neste estudo foi a de que muitos professores, apesar de não terem seguido a formação do magistério, são profissionais detentores de vasta multiplicidade de saberes, decorrentes de experiências vivenciadas em toda sua trajetória de vida, incluindo desde o convívio familiar, passando pelos conhecimentos escolares na condição de aluno da Educação Básica, seguindo até a faculdade e como atuais professores do ensino superior. Nesse sentido, as experiências trazidas do ambiente externo para a realidade do cotidiano docente mostraram-se de grande valia para o professor no desempenho de suas atividades.

Assim, a partir deste estado do conhecimento, passou-se à construção de um referencial teórico, baseado sempre em autores que escreveram sobre o tema, contando com anos de experiência em salas de aula. Dessa forma, estas opções levam a uma investigação mais próxima da experiência nos dias atuais em ambiente educacional, para, assim, contribuir com os que buscam maior conhecimento e tem desejos por melhorar a cada dia seu desempenho como docente e como pessoa humana, dentro e fora da sala de aula.

A seguir, abordar-se-á a formação pedagógica dos professores. Considerando as exigências da sociedade por uma educação de melhor qualidade, cabem algumas perguntas como, por exemplo, como é a formação pedagógica dos professores e quais os incentivos que recebem desta sociedade para sua educação continuada? Nesse caminho, pensar sobre quais as necessidades que estes profissionais sentem para que esta busca seja feita é uma dúvida que se pretende esclarecer com o desenvolvimento desta pesquisa. Há, também, um capítulo sobre a Ciência Contábil, como foi seu início, quais os principais escritores e como deu-se sua chegada ao Brasil.

Para fins didático-metodológicos, a pesquisa está estruturada da seguinte forma: inicia-se com a introdução; em seguida apresenta-se a metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa; após descreve-se o referencial teórico que abordará temas como formação pedagógica, formação, educação pedagógica continuada, dentre outros. Na sequência, evidencia-se a análise dos dados e, por último, apresentam-se as condições finais do estudo, acompanhadas das referências que embasaram a teoria da pesquisa.

A título de esclarecimentos, o tema desta dissertação acompanha sua autora desde à graduação em Ciências Contábeis, tornando-se mais intenso a partir da atuação desta como docente no curso de bacharelado em Ciências Contábeis da Faculdade Regional Palmitos – FAP, cidade situada na região Oeste do estado de Santa Catarina. Tudo começou quando a então aluna do Curso de Ciências Contábeis, em 2004, questionava-se sobre a postura pedagógica de alguns docentes; em alguns era notável a ausência do fundamento didático-pedagógico; em outros, o modo de ministrar aulas com base no senso comum pela repetição dos movimentos e atitudes que seus professores realizaram no passado. No entanto, para a autora desta pesquisa, esse movimento não foi (e não está sendo) simples: há inquietações que a perseguem e que constituem agenda de discussão constante na FAP e é, nesta perspectiva, que está se buscando pesquisar os processos de formação pedagógica e suas relações com os espaços institucionais e áreas do conhecimento em que eles se constituem, inserindo nessa perspectiva o estudo de práticas educativas e dos saberes docentes.

Ao longo desta caminhada, percebeu-se que as múltiplas interrogações que as atividades docentes desencadeiam não só partiam deste sujeito pesquisador, mas dos demais colegas do colegiado, das preocupações da instituição e de autores que discutem a formação pedagógica do professor universitário. Esse panorama de incertezas fomentou ainda mais as preocupações e os desejos pela busca de respostas aos questionamentos, saberes e competências inerentes à

profissão docente, em especial, às relacionadas aos docentes com formação em bacharelado. Pode-se afirmar, nesse sentido, que ser professor hoje talvez exija muito mais que a mera dedicação e domínio de habilidades, bem como saberes, atitudes e competências, necessários à prática docente e as exigências pedagógicas que cercam a docência. Para desempenhar o papel docente nos dias de hoje, como bem expressa Perrenoud (2000, p. 15), “[...] o professor deve possuir capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Por isso, acredita-se que a docência é um processo de responsabilidade partilhada, atenta às necessidades e desafios inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, o que pressupõe compromissos do educador e do educando.

Nesse contexto, é importante dizer que os saberes docentes são constituídos de vários saberes, vindos de diferentes fontes:

[...] o que implica num processo de aprendizagem e de apropriação destes, no decorrer da formação pessoal e profissional. Esta noção de saber é atribuída pelo autor aos conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, àquilo que é chamado de saber-fazer e de saber-ser. Diz ainda que, com o passar do tempo, o professor constrói saberes próprios. Dessa forma, explicita que o desenvolvimento do saber é associado tanto às fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção. Evidencia, igualmente, que os saberes docentes são abertos, isto é, estão em constante processo de qualificação, elaboração e revelação (MARASCHIN; FERREIRA, 2012, p. 22.).

A partir dessas incursões reflexivas, compreendendo-se que ser professor, no contexto atual, não é tarefa fácil. As exigências que se estabelecem são cada vez mais árduas e, para desempenhar tais tarefas, surgem necessidades e/ou exigências às quais o professor deve adaptar-se e transformá-las de acordo com o que lhe é exigido e/ou necessário. É, neste contexto, que está inserida a presente pesquisa, representando uma necessidade, uma reflexão, uma revisão, um processo de reelaboração política, teórica e ética, indispensável no contexto vigente. Por se acreditar que este é um espaço de investigação, que não pretende se esgotar, interessa-se especialmente pela contribuição deste estudo, adotando uma perspectiva crítico-reflexiva e propositiva frente às prerrogativas da formação pedagógica, tendo em vista fortalecer a educação superior como bem público e social.

Tal propósito constitui-se nesta dissertação a partir de sua questão central: Como se efetivou a formação pedagógica de professores de Ciências Contábeis da Faculdade Regional de Palmitos no curso de Ciências Contábeis? Para tanto, destaca-se algumas das perguntas que acompanharam estas reflexões no decorrer desta pesquisa:

- Os professores de Ciências Contábeis cursaram disciplinas didático-pedagógicas em seus cursos de formação?
- Qual o grau de interesse desses professores na formação pedagógica?
- Como, enquanto bacharéis, estes profissionais pensam em se tornar professores da educação superior?
- Quais caminhos, através dos saberes didático-pedagógicos, esses docentes tomaram?
- Como se construiria a formação pedagógica continuada que estes profissionais necessitam buscar?

Ao investigar a formação de professores, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar indicadores que possibilitem refletir, selecionar e organizar o processo de formação pedagógica dos professores bacharéis do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Regional Palmitos – FAP. E, para que este objetivo principal fosse atingido, procurou-se verificar, nesta pesquisa, se os professores de Ciências Contábeis receberam disciplinas didático-pedagógicas em seus cursos de formação, juntamente a isso se buscou saber se existe e qual é o grau de interesse destes professores pela formação pedagógica. Também se indagou acerca do interesse pela docência no ensino superior, se ele já existia quando estes profissionais iniciaram sua formação em bacharéis. Além disso, aventa-se questionar se, enquanto bacharéis, estes profissionais pensam em se tornar professores da educação superior e, igualmente, analisar qual formação pedagógica os docentes necessitam neste momento para atuarem em sala de aula. Na sequência deste estudo, passa-se à descrição das trilhas metodológicas que auxiliaram no desvendar da temática em estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Pesquisa é o ato ou efeito de investigar, uma indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação, inquietação e ainda uma investigação e estudo, minudentes e sistemático, como o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimento (LAMPERT, 2000, p. 96).

Nesta pesquisa, buscou-se entender como se dá a formação do professor em Ciências Contábeis, considerando que seu preparo acadêmico somente como bacharel não engloba noções básicas de Pedagogia, além de aventar que a busca específica desta pesquisa é compreender quais as relações possíveis entre a prática pedagógica deste bacharel e sua formação inicial. O método entendido como mais apropriado neste estudo foi o paradigma qualitativo-interpretativo, com apoio teórico na fenomenologia e, ainda, com a utilização do estudo de caso. Por esta via, entende-se que “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a educação é uma prática social e um fenômeno cultural específico necessário para a formação de toda sociedade. Logo, é importante ressaltar o que Lincoln (2006) comenta acerca do fato de que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A partir destas colocações, pode-se perceber que a educação deve ser considerada com um fenômeno social, isso por que abrange vários processos formativos que ocorrem nos mesmos locais, os quais estão involuntariamente envolvidos entre si, pelo fato de estarem envolvidos mesmo que involuntariamente na mesma sociedade. Sobre este pressuposto, vale dizer que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (LINCOLN, 2006, p. 17).

2.2 Pesquisa Fenomenológica

Na intenção de proporcionar uma compreensão mais clara do que pode ser chamada de pesquisa fenomenológica, o conceito dado por Merleau-Ponty consiste em se compreender que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estudo filosófico (PONTY, 2006, p.01).

O método fenomenológico, trazido para as Ciências Contábeis, constitui-se como uma forma de raciocinar que faz prevalecer a essência sobre a forma, e o valor da fenomenologia é tão grande em Contabilidade que Iudícibus (2000) considera que, para a informação contábil, esta merecia até ser considerada como um postulado ou pré-requisito ao conjunto de postulados, princípios e convenções. Segundo ele:

A Contabilidade, na qualidade de ciência social aplicada, como metodologia especialmente concedida para captar, registrar, acumular, resumir, reinterpretar os fenômenos que afetam as situações patrimoniais, financeiras e econômicas de qualquer ente, seja este pessoa física, entidade de finalidades não lucrativas, empresa, seja mesmo pessoa de direito público, tais como Estado, Município, União, autarquia etc., tem um campo de atuação muito amplo (IUDÍCIBUS, 2006, p. 21).

Observa-se que é a tentativa de uma descrição direta da experiência tal como é sem levar em conta sua gênese psicológica e as explicações causais dos cientistas. Desse modo, pode-se compreender que a fenomenologia é a noção de intencionalidade. Sempre se estará ligado a um objeto/objetivo mesmo que seja de modo inconsciente. Além disso, a fenomenologia descreve os dados do que se percebe, mas ela não é capaz de explicar e analisar os mesmos, ela tem como

objetivo o mundo como um todo, para que se consiga desvendar e descrever o sentido das manifestações imediatas é preciso ir mais além:

A fenomenologia estuda o universal, é válida para todos os sujeitos, tem como dado à essência do fenômeno. O que eu conheço, ou o que eu vivencio é o mundo que pode ser conhecido por todos. É uma corrente de pensamento que não está interessada em colocar a historicidade dos fenômenos. Não introduz transformações à realidade, ou seja, mantém-se conservadora; apenas estuda a realidade com o desejo de descrevê-la, ou apresentá-la tal como ela é, sem mudanças. Exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência, sem abordar conflitos de classes e nem mudanças estruturais (TRIVIÑOS, 1987, p. 47-48).

A perspectiva fenomenológica deve ser entendida como um constante movimento, em que se está inserido. Inconscientemente, participa-se e utiliza-se da fenomenologia diariamente, quando se observa determinado movimento e o descreve-se de forma sucinta e aprofundada no fato, está praticando-se a fenomenologia, pois apenas analisa-se e descreve-se, sem análise ou explicações sobre o acontecido ou fato. Em outras palavras, “Trata-se de descrever, não de explicar nem analisar” (PONTY, 2006, p. 03). Com efeito:

Na trajetória metodológica, o primeiro passo desse método fenomenológico consiste na descrição chamada de primeiro nível de análise. O segundo passo é a redução fenomenológica que se realiza no segundo nível de análise onde, a partir da reflexão dos conteúdos selecionados da descrição, são agrupados por temas, conceitos que resultam em unidades de significados. O terceiro passo, terceiro nível, passa-se para a interpretação fenomenológica a partir de procedimentos hermenêuticos que levam a compreensão dos significados descritos do fenômeno que o ou os sujeitos vivenciaram (SADALA, 1995 p. 9).

2.3 Pesquisa Qualitativa, Interpretativa, Descritiva

Independente do tipo de pesquisa utilizada, o foco principal do pesquisador será sempre buscar a resposta de uma pergunta-problema. Dessa forma, é através do método qualitativo que se torna possível observar o ambiente de estudo de uma forma mais ampla. Isso se dá porque tal método de pesquisa é capaz de analisar todas as situações do local pesquisado, considerando as influências deste local sobre o meio externo, além de apontar as influências que este local pode provocar fora dele. Conforme citado por Muller (2004), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como uma peça fundamental para o processo. É ele quem terá o envolvimento total com o meio pesquisado, dele sairão impressões de acordo com sua leitura do contexto.

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno no contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consciente (TRIVINOS, 1987, p. 128).

Para melhor compreensão, é interessante destacar que a pesquisa quantitativa tem como foco principal números, quantidades pesquisadas, ao contrário desta, a pesquisa qualitativa tem interesse em número/quantidade da pesquisa, porém somente da qualidade que este estudo terá com a resposta recebida dos participantes. Nessa perspectiva, segundo o conceito abordado por Cauduro (2004), a pesquisa descritiva- interpretativa tem como objetivo orientar a descrição e interpretação dos fenômenos sociais ou educativos e se interessa pelo estudo dos significados e intenção das ações humanas, desde a perceptiva dos próprios agentes sociais.

Na pesquisa qualitativa, tendo como característica ser também descritiva, os fatos serão observados pelo pesquisador, depois disso deverão ser classificados e registrados, sem nenhuma interferência de opiniões. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

Por qualitativa entendemos o que exprime ou determina qualidade, um atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Também podemos caracterizá-lo por que tem disposição moral ou intelectual (pessoas), dote, dom, virtude, condição e função. Seu forte é ter o aspecto sensível, que não pode ser medido a apresentar uma categoria fundamental: o pensamento (LAMPERT, 2000, p. 96).

Como base para a pesquisa qualitativa, encontra-se a perspectiva interpretativa, que tem por objetivo a interpretação da realidade humana. A pesquisa qualitativa, então, tem a finalidade da pesquisa como dados, enquanto a colaboração da pesquisa interpretativa é saber fazer a interpretação dos dados pesquisados, levando em consideração somente as informações recebidas dos sujeitos pesquisados sem interferências do meio externo. Em outras palavras, conforme Arnal e Rincón (2004, p.47), “A perspectiva interpretativa pretende substituir as noções científicas de explicação e controle do paradigma positivista pelas noções de compreensão, significado e ação”. Para tanto, o paradigma construtivista norteará as análises, tendo como critérios a fidedignidade, a credibilidade, a transferibilidade, a confirmabilidade, além de configurar seus tipos de narração como interpretativos, ficção experimental e estudo de caso – opção eleita para esta investigação aqui apresentada.

2.3.1 Estudo de Caso

Depois de definido o tipo de pesquisa, o passo seguinte foi a definição do tipo de estudo. Durante a preparação de tais reflexões, percebeu-se que o tipo mais adequado para esta pesquisa seria, então, o estudo de caso. Isso se deu pelo fato de que a pesquisa foi realizada no curso de Ciências Contábeis da Faculdade Regional de Palmitos, estado de Santa Catarina, escolhida por ser a única IES do município onde a pesquisadora reside e onde atua como docente do referido curso.

Ao ampliar-se a discussão referente ao estudo de caso, levanta-se que:

Estudo de caso é um método de estudo, formação e investigação, que implica uma observação detalhada de diversos aspectos de um contexto ou indivíduo, ou, ainda, um acontecimento específico, tendo sua área de trabalho delimitada e, como objetivo básico, a compreensão, o significado destas experiências (BIRK, p.50, 2004).

Então, é possível notar que o objetivo do estudo de caso consiste na pesquisa estar voltada totalmente para um *ethos* específico que possa abranger de forma complexa um determinado caso em particular. Logo, na tentativa de aprofundar o máximo possível o nível de compressão do assunto pesquisado, pessoa, grupo de pessoas, entidade escolar. Por este viés, as informações são retiradas de vivências, convivência e troca de experiência entre participantes de um determinado grupo estudado, com isso é que se podem juntar dados para formação de opiniões.

Na intenção de proporcionar uma interpretação mais clara do que é um estudo de caso, Possebon (2004) comenta que se trata de um tipo de pesquisa que representa uma estratégia de investigação que examina um fenômeno no seu estado natural, empregando múltiplas técnicas de coleta e tratamento de dados sobre uma ou algumas entidades, podendo, ao mesmo tempo, estar orientado em nível micro e meso contextual do caso. Em relação à pesquisa que aqui se apresenta, estabeleceu-se a noção de um micro caso. Ou seja:

O estudo qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em "comos" e/ou "porquês" e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistemáticas (TRIVIÑOS, 1997, p. 97).

Nesse sentido, uma vantagem dos estudos de caso, citada por Triviños (1997), é o fato de o pesquisador poder se conectar rapidamente com a realidade, ou seja, esta metodologia possibilita maior interação teórico-prática e, por isso, afasta riscos de simplificações. No entanto, alguns passos importantes precisam ser seguidos para que se possa transformar uma pesquisa em um estudo de caso. Inicialmente, é preciso que se tenha claro o local ou a realidade que deverá ser pesquisada e por que deverá ser este o local escolhido para o estudo. Além disso, é fundamental que o local, onde será realizada a pesquisa, e o assunto, que será estudo de caso, tenham alguma relação entre si. Assim:

É importante que não se confunda a escolha de um meio (contexto) com a escolha de um caso de estudo. O meio não é um fenômeno natural, ele está constituído e sustentado por definições e estratégias sociais. O meio é, sem dúvida, um contexto determinado, no qual ocorrem os fenômenos que podem ser estudados nas diversas perspectivas: um objeto de investigação é algo visto desde um ângulo teórico específico (TRIVIÑOS, 1997, p. 101).

Na pesquisa que compõe esta dissertação, optou-se pelo estudo de caso particular e descritivo; compreendendo-se que todo estudo de caso aborda um *ethos* específico. Dessa forma, a expressão *ethos* é usada como uma forma de identificação de um povo através de seus costumes, hábitos, crenças e características morais.

2.3.2 O Contexto do Caso

O município de Palmitos localiza-se no oeste de Santa Catarina, na microrregião do extremo oeste deste estado, possui área de 690 Km². Segundo o último Censo 2010, o município conta com 16.020 habitantes, destes 6.149 habitantes (2.148 famílias) residem na zona rural e 9.871 habitantes residem na zona urbana. Palmitos faz divisa com os municípios de São Carlos-SC, Cunhataí-SC, Cunha Porá-SC, Caibi-SC, Iraí-RS e Alpestre-RS. O referido município situa-se às margens da SC 283, e tem como suas principais etnias a italiana e a alemã.

A FAP está situada no centro da cidade de Palmitos e ainda é considerada uma instituição nova. A referida instituição teve o início de suas atividades no ano de 2009, tornando-se credenciada ao Ministério da Educação - MEC por meio da Portaria Ministerial nº 222 de 12 de março de 2009. Conforme o site institucional da faculdade, a mesma tem como objetivo o diálogo com a sociedade de Palmitos e região, a partir de seu compromisso público e social.

Neste sentido, a LDB 9.394/96 bem como a Constituição Federal determinam que a educação seja um bem público e social – público porque, nos termos da lei, a educação é um direito social, ou seja, deveria contemplar todos os cidadãos. Existem certos direitos básicos como trabalho, lazer, saúde, moradia que são direitos sociais e, nesse aspecto, a educação também se configura como tal.

Assim, em função das grandes e históricas desigualdades sociais existentes, o Estado, o responsável por garantir acesso e permanência na educação, não conseguindo proporcionar este acesso a todos, delega competências às instituições, no presente caso, tratam-se das faculdades particulares, com a finalidade de que estas desempenhem seu papel em benefício da manutenção de tais direitos sociais. Portanto, é, a partir deste conceito, que a FAP colabora com a redução da desigualdade social, tendo também como objetivo o desenvolvimento humano, no sentido do cumprimento mais amplo da missão da referida instituição, a qual tem se tornado essencial para o desenvolvimento do município e das regiões que o cercam.

A Faculdade Regional de Palmitos, além de colaborar com a permanência do jovem em seu município, ainda facilita para que isso aconteça com qualificação profissional, a fim de que este jovem esteja preparado para novos desafios que porventura se apresentem ao longo de seu caminho profissional. Assim, entende-se, então, que a FAP cumpre com seu papel junto à sociedade e ao Estado, sempre orientada a partir da busca e da luta pelo bem comum e pela melhoria da qualidade de vida das pessoas e da cidade, considerando, inclusive, o meio rural, a comunidade, as instituições e as relações entre eles. Também é importante ressaltar que a FAP - Faculdade Regional de Palmitos é a única IES do município, por isso o presente estudo de caso desta instituição é de fundamental importância para as reflexões que aqui serão propostas.

O curso de Ciências Contábeis da FAP tem cinco anos de existência. A missão do referido curso é desenvolver a Ciência Contábil, promovendo o estudo da contabilidade; compreendendo a realidade das organizações na promoção do desenvolvimento econômico e social e respeitando as leis, as instituições e os seres humanos; estudo este sempre fundamentado por uma conduta ética e pela responsabilidade social. Seu objetivo é formar bacharéis em Ciências Contábeis dotados de conhecimentos de contabilidade em geral e aplicada, capazes de assumir a responsabilidade dos serviços contábeis das empresas privadas e públicas, organizando e dirigindo os respectivos departamentos, executando e/ou supervisionando estes serviços, inclusive os serviços afins à área contábil e por eles se responsabilizando. É possível observar que essas habilidades, aliadas a outras habilidades correlatas, formam um profissional com perfil

empreendedor, atendendo às potencialidades econômicas regionais, propiciando, além de sua autorrealização, o desenvolvimento econômico da sociedade na qual está inserido. O curso atualmente conta com 76 alunos e 10 professores com cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em seus currículos. Além disso, a FAP conta hoje com coordenador de curso, diretor pedagógico e diretor geral. Com o objetivo de efetivar esta pesquisa, foram feitas entrevistas com 05 docentes do curso de Ciências Contábeis, os quais receberam a seguinte denominação: D1 a D5.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa

Essa pesquisa tem como instrumentos os recomendados pelos autores que trabalham pelo viés da pesquisa qualitativa. Tais ferramentas serviram para subsidiar o estudo na coleta de dados. Os instrumentos escolhidos para a imersão no campo empírico dessa pesquisa foram: questionário, observação não participante, análise de documentos e diário de campo do pesquisador. Nesse sentido, seguem-se suas referidas descrições. Além disso, é fundamental ressaltar que os dados pesquisados ficarão sobre a guarda da pesquisadora por 05 anos e, após o encerramento deste prazo, serão incinerados.

2.4.1 Questionário

Dentre as diversas técnicas de coleta de dados, o questionário será abordado aqui de forma mais detalhada. Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O referido autor ainda cita algumas vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;

- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, Gil (1999) aponta pontos negativos da técnica em análise:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva o questionário devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados muito críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

2.4.2 Documentos

O que é um documento? O conceito encontrado para a palavra é a declaração escrita que tem caráter comprovativo, prova, testemunho, confirmação, pode ser também uma informação registrada que possa ser utilizada para consulta, estudo, pesquisada por todos, pois comprovaria fatos, fenômenos. Documento é todo e qualquer registro escrito passível de utilização no fornecimento de informações. Estes podem ser: regulamentos, circulares, relatórios, arquivos, atas de reuniões e etc. (SANTOS, 2005, p. 50).

Entretanto, pode-se considerar em um documento, para a retirada de informações, todos os escritos, feitos anteriormente que em ora estarão disponíveis para que o pesquisador possa utilizar como forma de observação ou coletadas de informações se o mesmo entender que tais informações são importantes para a sua pesquisa. Dessa forma, documentos são, para a pesquisa, mais uma fonte de aquisição da informação. Tais documentos podem ser analisados pela primeira vez ou mesmo reexaminados na tentativa de uma nova interpretação por novo pesquisador ou mesmo como complemento de interpretação. Para tanto, os documentos devem ser divididos por

oficiais, que são os caracterizados por decretos, pareceres, do tipo técnico, relatórios, planejamentos, livros-textos, ou do tipo pessoal, como, por exemplo, cartas, diários, autobiografias. Para o autor:

classificam-se as fontes dos documentos em fontes não-escritas, fontes escritas que podem ser oficiais e não oficiais; e em fontes numéricas que, segundo o autor, podem ser classificadas como fonte escrita oficial ou não oficial. As fontes não escritas podem se referir: a) a objetos e vestígios, matérias; b) às imagens não fotográficas (iconografia) como desenhos, gravuras, pinturas, planos, mapa; c) às fontes orais não registradas, podemos citar neste caso uma canção popular, cujo criador já tenha morrido; d) fotografias, filmes, discos, ou seja, onde existe alguma informação gravada. (ALBARELO, 1995, apud, BIRK, 2004, P.84).

Além disso, as fontes escritas oficiais públicas são consideradas aqueles documentos emitidos ou recebidos por um órgão público, autorizado por alguma legislação. Ao contrário deste, existem as fontes escritas privadas que são aquelas emitidas ou recebidas por uma organização privada, estas fontes de informações privadas podem ser de caráter confidencial ou não. As fontes escritas não oficiais são documentos na maioria das vezes impressos que expressam e divulgam a opinião de um grupo social determinado.

Os documentos que foram utilizados nesta pesquisa são fontes escritas, tanto os institucionais quanto os informais: PPC do curso de Ciências Contábeis da FAP, as Diretrizes Curriculares do MEC e artigos científicos, planos de aula, diários de sala e PDI da instituição, os quais estão descritos na análise e interpretação do referido estudo de caso.

2.5 Triangulação dos Dados

O objetivo da triangulação de dados é unicamente combinar as várias informações que se conseguiu em determinada pesquisa feita em determinado período pelo pesquisador. Nesse sentido os autores definem a triangulação como “[...] uso de várias técnicas de coleta de dados, que proporcionam uma visão ampla da complexidade do estudo, além de ajudar a superar o problema da limitação do método”. (COHEN E MANION, 2002, APUD, CAUDURO, 2004).

Os autores acima referidos citam os vários tipos de triangulação de dados, todos com os mesmos objetivos, ou seja, fazer com que as informações colhidas possam ser mais fáceis para quem estará interpretando, são elas: a) triangulação por fontes: quando é usada uma fonte para comparação com outra fonte distinta para comprovação do que foi analisado; b) triangulação interna: quando é feita a comparação entre o que foi observado pelo observador e pelos atores da investigação; c) triangulação temporal: é feita comparando-se a estabilidade dos resultados

obtidos através dos tempos, devem ser informados quais os elementos que já constam na pesquisa e quais serão incluídos através do tempo; d) triangulação metodológica: quando são aplicados vários métodos de investigação para um mesmo objeto de estudo; e) triangulação espacial: são verificadas as diferentes teorias em várias populações; f) triangulação teórica: quando são usadas várias teorias para fazer o contraste dentro de um mesmo objeto pesquisado; g) triangulação reflexiva: deve ser utilizada sempre, mesmo que seja usada outra forma de triangulação, para uma boa compreensão de todos os fatos ocorridos; h) triangulação de *experts*: deve ser feita por diferentes doutores ou *experts* no assunto pesquisado para que estes possam dar diferentes opiniões sobre a pesquisa. Nesse sentido, vale dizer que “A importância da triangulação é a verificação dos dados coletados através de várias fontes, como vimos, criando assim um mosaico único, artesanal, para cada estudo, dando vida e cor de outra maneira” (CAUDURO, 2004, p. 96).

Ao se ampliar perspectivas, é possível destacar que, para Choen e Manio (1990), triangulação é o uso de várias técnicas de coleta de dados, proporcionando uma visão ampla da complexidade do estudo, além de ajudar a superar o problema da limitação do método. Logo, nessa investigação, a triangulação dos dados se deu por fontes (instrumentos de coleta) através da triangulação metodológica e teórica, balizada pelos referenciais estudados.

2.6 Credibilidade: Validade e Fidedignidade

É de fundamental relevância destacar que a validade e a fidedignidade são critérios que reforçam a credibilidade, característica essencial para a efetivação da pesquisa qualitativa. Goertz e Le Compt (1984), apud PONTE (1994), foram os primeiros autores a trabalharem nesta perspectiva. Além deles, Molina Neto (1999) comenta que a credibilidade da investigação qualitativa está sujeita à contestação por outros paradigmas, já que não apresenta medidas exatas e quantificáveis. Nesse caso, a garantia da qualidade e fidelidade nos dados colhidos e analisados é assegurada pela credibilidade e validade da interpretação feita pelo pesquisador.

Logo, para que a pesquisa se concretize de forma segura e confiável é preciso que o seu desenvolvimento seja baseado em fontes e documentos válidos e com credibilidade. Assim devem seguir todos os pesquisadores para que seja possível chegar a uma mesma conclusão, somente desse modo tal pesquisa poderá ser considerada uma pesquisa válida e fidedigna em suas escritas.

A credibilidade pode ser dividida em dois conceitos: validade e fidedignidade. Nesta pesquisa, a validade correspondeu ao fato da atenção à precisão de resultados finais. A validade interna, conforme Ponte (199), pode ser encontrada se as conclusões apresentadas correspondem autenticamente à realidade, não sendo unicamente uma construção da maior ou menor imaginação do investigador. Já a validade externa, deu-se nas representações obtidas, legitimamente comparadas com outros casos. Finalmente, a fidedignidade está representada na questão de saber se as operações do estudo (recolha e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes.

2.6.1 Procedimentos Éticos - colocar tudo como nota de rodapé

Os aspectos éticos considerados na presente pesquisa, que envolve seres humanos, foram os cuidados em relação ao respeito e à dignidade dos sujeitos. A pesquisa evitou voltar-se para os interesses pessoais do pesquisador, pois este, muitas vezes sem perceber, poderá estar induzindo o pesquisado em sua resposta ou, ainda, considerando o sujeito apenas como um número a mais em sua pesquisa.

Para tanto, utilizou-se um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual foi lido e assinado pelos pesquisados, em duas vias, uma para o colaborador e outra arquivada pelo pesquisador. Além disso, é importante ressaltar que, nesta pesquisa, considerou-se um pressuposto em especial, “Talvez seja sensato começar as negociações muito antes da data prevista para a investigação. E depois de ter recebido o aceite, as instâncias inferiores devem ser procuradas para comunicá-las de sua pesquisa” (BIRK, 2004, p. 72).

No termo acima referido, o pesquisador esclareceu como seria feita a entrevista e de que forma a mesma seria transcrita. Nesta perspectiva, alguns aspectos devem ser inclusos no termo de consentimento livre e esclarecido, são eles:

[...] a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa; b) os desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados c) a forma de acompanhamentos e assistência, assim como seus responsáveis; d) a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa; e) a liberdade do sujeito se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado; f) a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; g) as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa; h) as formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (BIRK, 2004, p.73).

Como na área da educação não existe um embasamento legal que rege os procedimentos na pesquisa, o presente estudo se baseia na Resolução N° 466/2012, que hoje rege a pesquisa em educação. Portanto, conforme a referida resolução, ética na pesquisa implica em:

Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida de contribuir e permanecer ou não na pesquisa. Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; Garantia de que danos previsíveis serão evitados. Relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (Resolução N° 466/2012).

Além do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a presente pesquisa foi acompanhada de um ofício de encaminhamento da instituição proponente, firmada pela orientadora e pela mestranda, juntamente com a devida concordância do chefe imediato da instituição.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

3.1 Introduzindo o Tema

A primeira educação que recebemos e conseguimos repassar é a educação do mundo cultural, ou seja, tudo o que é do mundo é natural que se apreenda por instinto. Depois deste aprendizado, surge então o aprendizado intelectual, que é obtido por necessidade de se construir este conhecimento, o qual levaria o homem à própria sobrevivência. Diferentemente de seres irracionais, que não sentem a necessidade de conhecimento específico para a disputa de território, no homem, o conhecimento se faz imprescindível, aliado também à maior liberdade, objetivando níveis intelectuais que podem ser atingidos com a ciência.

Dessa forma, é importante considerar que a profissão docente envolve um longo processo, construído em nossa trajetória de vida, uma vez que se considera que o saber fazer junto ao saber ensinar são habilidades que se formam ao longo da carreira docente. Seguindo neste pensamento, podemos dizer que o professor é um indivíduo formador de sua própria vida como docente, sem desconsiderar todos os fatores externos que o cercam, mas é a vontade do mesmo que o faz procurar, ou não, por contínua formação para seu próprio desenvolvimento como profissional da educação.

A reflexão sobre a própria prática em condições de formação e desenvolvimento profissional é de fundamental importância, pois se sabe que a prática por si só, assim como a teoria por si só, não gera conhecimento. Nesse sentido, não será somente a formação constante do profissional que irá torná-lo um indivíduo melhor ou pior em sua profissão, mas a forma como cada profissional se envolve com sua formação como forma de vida ou, simplesmente, como forma de sobrevivência, em outras palavras, é a escolha entre uma destas duas posturas que ditará a atuação do profissional em educação na sua sala de aula. Na tentativa de legitimar esta postura ao longo do fazer docente, Freire (1991, p. 58) defende que “Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Assim, a formação de professores não se dá apenas pela aquisição de conhecimentos pedagógicos, mas pela autonomia que cada indivíduo adquire ao longo da vida, com os saberes adquiridos cotidianamente, pela reflexão criativa sobre suas práticas pessoais e profissionais. É fundamental, então, que existam propostas de formação de professores que priorizem a emancipação humana e profissional, fundamentadas na razão de ser da educação e não apenas no mero ato de transferir conhecimento. Portanto, a trajetória de vida e de formação profissional do professor universitário deve ser considerada, levando em conta, especialmente, seu olhar frente ao mundo.

Acredita-se que a emancipação está associada ao conhecimento que o homem adquire ao longo da vida. De forma histórica, já automática, se tem a ideia de que quem sabe, sabe também ensinar o que sabe, podendo muitas vezes ser uma ideia equivocada e, dessa forma, causar prejuízo para quem aprende. Sobre este pressuposto, vale dizer que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

Além disso, Cunha (2006), em uma das suas muitas contribuições, salienta que todos os professores foram alunos e que, na condição de alunos, todos seriam tributários de valores, de mediações, de práticas pedagógicas, de concepções epistemológicas, de posições políticas e didáticas, as quais configuram o ser e o fazer-se professor. O referido autor destaca, ainda, que através destas categorias a grande maioria tornou-se professor, em razão destes fazeres. Portanto, faz-se necessário intervir neste processo de naturalização profissional, o que exige desconstrução da experiência, que passa pelo plano pessoal e profissional. Ou seja:

A carência do hábito de uma refletividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos (CUNHA, 2006, p.259).

Nesta dimensão, constroem-se atitudes, habilidades, saberes, cada um a seu modo, atentos às singularidades da formação para a docência. O que se faz oportuno, no entanto, é que na universidade pública ou privada comece a se levar a sério a ideia de formação, de reflexão, sobre a qual Chauí (2003, p.12) contribui indagando:

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém no passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engrena para o presente, e é estimular a passagem do instituído para o instituinte. O que MerleuPonty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: uma obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e, sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer criando seu próprio interior a posteridade que irá superá-la.

É possível observar, então, que pensar a formação, sobretudo a formação pedagógica na educação superior, significa explicitar a concepção que norteia as prerrogativas postas, bem como os indicadores de formação subjacentes à leitura da obra de arte na qual nos amparamos: a da construção de uma identidade profissional.

Em relação à identidade profissional e à formação docente, Pimenta e Anastasiou (2002) dizem que o que se verifica acerca da vida profissional docente é que geralmente o título de professor aparece como coadjuvante do título do advogado, administrador, médico, engenheiro, dentista, fisioterapeuta, dentre outros. Isto posto, mesmo que de forma tênue, explicita a resistência à valorização social e política do título do professor. Entretanto, o que aparenta é que se o título aparece sozinho sugere uma identidade menor, pois socialmente refere-se aos professores secundários e primários. Há uma satisfação naturalizada no dizer sou “administrador” e/ou “contador” e também professor universitário. Assim:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, com a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETO, 1998, p.11).

Em Pimenta e Anastasiou (2002), tem-se que na maioria das instituições de ensino superior, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que sejam os processos de ensino e de aprendizagem. O que acontece é que geralmente os professores ingressam no ensino superior e recebem ementas prontas, planejam individualmente as já estabelecidas disciplinas que ministrarão. E, com raras exceções, recebem qualquer orientação sobre processo de ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação.

No entanto, também de acordo com as autoras, constata-se gradativamente que nos países que se (pré) ocupam com a educação superior, há um crescimento significativo quanto aos processos de formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, como também, há preocupações com a qualidade dos resultados do ensino superior, apontando assim a importância da preparação no campo científico e no campo pedagógico de seus docentes.

Acredita-se, pois, que a docência no ensino superior se configura como um processo contínuo de construção da identidade docente, que tem por base os saberes da experiência construída no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, dentre outras singularidades ou especificidades que vão sendo forjadas via formação pedagógica na área e também via formação pedagógica continuada. Contudo, “[...] 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, a da faculdade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 89).

Sobre esta perspectiva, na visão de Imbernón (2009, pág. 78) é possível encontrar que:

As mudanças sempre ocorreram, porém, hoje falamos muito mais a esse respeito ou, ainda, sua percepção é maior. Cada geração tem a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas, a verdade é que nos últimos decênios estas mudanças foram bruscas e deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômeno.

O cuidado com a formação dos professores surgiu quando alguém decidiu que outras pessoas tomariam conta de seus filhos, foi desta forma que surgiu a preocupação em como se daria a formação destas pessoas. Começa com isso uma crise na profissão de ensinar. A globalização está cada dia mais presente nas mudanças da educação, por este motivo também cada dia é cobrado mais pela melhora do corpo docente. Exige-se, desta forma, a mudança tanto da escola quanto da sociedade que envolve a escola.

A sociedade globalizada é que parece orientar estas mudanças significativas, cobrando, também, uma boa formação inicial dos profissionais docentes, denunciando inclusive uma formação inadequada quando é este o caso. Agrega-se a isso o fato de os estágios oferecidos pelas universidades no final do curso não serem suficientes para que o docente esteja preparado para enfrentar e interagir com as dificuldades que encontrará em sala de aula, tornando, assim, o futuro docente um grande candidato ao fracasso e à frustração profissional.

O professor do ensino superior, em especial nas Ciências Contábeis, foi se constituindo, de forma geral, tendo como base sua formação inicial, tornando automático o fato de a profissão docente se configurar em uma atividade paralela, ou, ainda, que a vida de professor se inicie a partir de sua aposentadoria, entendendo, desse modo, que, por ter anos de experiência em sua profissão, tal profissional estaria apto a se tornar um professor universitário.

Nesta perspectiva, na formação de professores universitários, por hábito, vem sendo compreendida como não necessária a formação pedagógica específica, a qual não precisaria ser “exigida”, já que, em tese, bastaria a formação na sua área específica. Sobre isso, Fernandez (2003, p. 97) diz “[...] que não se pode reduzir a formação do professor universitário a tendências naturais ou ao domínio do conteúdo de seu campo específico”. Seguramente, porque, “[...] para ser professor é preciso saber ensinar, pois é sabido que quem sabe, não necessariamente sabe ensinar”. Nesta mesma perspectiva, é interessante destacar que:

É neste quadro que o estudo das problemáticas relativas às questões de ensino/educação/transição tende a diversificar-se e a aprofundar-se, contemplando também a figura do professor, através da perspectiva poliédrica, multifacetada. Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo (NÓVOA, 1995, p.159).

Assim, é possível problematizar que, se há o uso ilegal da medicina, da advocacia, da administração, da engenharia, porque não há o uso ilegal da docência? Considerando-se os objetos distintos com os quais esta lida, esta reflexão se ancora no recorte da formação pedagógica e continuada para os docentes universitários com o propósito de vivificar o proposto.

Portanto, a formação do professorado deve se dar através de um currículo privilegiado de fatores que contemplem a ação pedagógica, tornando-o capaz de resolver conflitos que porventura surjam no exercício de sua profissão. No que tange a este pressuposto, explica a autora:

Nesse sentido, é preciso conhecer e analisar como os cursos de formação inicial e continuada contribuem ou prejudicam a constituição do profissional possuidor dos necessários saberes ao educador que a sociedade tecnológica tem demandado, assinalando perspectivas e possibilidades de mudança da formação em serviço que deve permitir um intercâmbio ininterrupto e significativo entre a teoria e a prática, além de uma reflexão constante sobre o seu fazer pedagógico (PIMENTA, 2005, 92).

O momento atual aponta para as necessidades de melhor formação no início da carreira, sabe-se que dificilmente a formação inicial será capaz de antecipar todos os problemas que o

futuro educador irá encontrar pelo caminho, e nem mesmo dotá-lo de todo o conhecimento que irá precisar em todos os momentos de sua prática docente, o que se espera de um profissional na atualidade é que este seja capaz de refletir criticamente sobre a sua prática diária, sendo um profissional crítico-transformador. Dessa forma, o que faz com que o docente se torne um profissional transformador e reflexivo sobre sua prática é a junção da teoria com a prática, não valorizando uma em detrimento da outra. Assim, resgata-se o que diz Paulo Freire (2006, pág 9):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo.

Ou seja, a prática reflexiva não deve ser apenas uma característica, mas uma consciência profissional, pois, além de refletir sua prática, o docente deve saber transformá-la. Considerando-se este ponto de análise:

Tradicionalmente a aula universitária nos cursos de ensino superior tem-se constituído como um espaço físico em um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e de um espaço privilegiado para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como copiar a matéria ou ouvir as preleções do mestre, fazer perguntas, e no mais das vezes, repetir o que o mestre ensinou. E verdade que temos também aulas práticas, ora demonstrativas, quando o professor assume o papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicações, por parte dos alunos, de conceitos aprendidos nas aulas teóricas, nos laboratórios ou em estágios (MASSETO, 2002, p. 85).

Desse modo, o ambiente de sala de aula costuma ser um local de aprendizagem e transformação tanto de alunos como de professores, embora histórica e costumeiramente as aulas universitárias sejam formadas por teoria e prática, não se pode ignorar a existência de aulas onde o silêncio prevalece em sala na totalidade do tempo, isso por alguns professores acreditarem que sua informação e sabedoria são absolutas e não devem ser questionadas, fazendo com que a aprendizagem do aluno seja prejudicada. É notório que na maioria das vezes o professor repassa ao seu aluno o que aprendeu em sua graduação, seguindo, assim, as aulas que foram, no passado, teóricas demais, poucas vezes práticas, muito distantes da realidade de hoje, agora serão da mesma forma repassadas aos seus alunos, porque aprendeu desta forma.

Os alunos, que tiveram na graduação predominância de aulas teóricas, tendem a ficar em desvantagem em relação a alguns pontos que o futuro professor sofrerá no momento em que estiver em sala de aula. Tais pontos seriam a falta de habilidade para trabalhar com alunos

portadores de necessidades especiais, por exemplo. Além disso, há que de considerar a influência que a sociedade pode causar dentro da sala de aula, configurando um importante ponto a ser pensado. Alguns dos problemas que os acadêmicos sentem, caso algum dia decidam ser professores, referem-se ao fato de saberem pensar em aulas exclusivamente teóricas, ignorando, todavia, as consequências negativas do uso desta metodologia para os processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, professores que tiveram aulas muito práticas também poderão sentir dificuldades no momento de ir para sala de aula, uma delas pode se relacionar aos aspectos que, possivelmente, não foram desenvolvidos durante a formação acadêmica inicial pela falta de contato com a leitura, situação que pode provocar desinteresse por processos de pesquisa, formações constantes e reflexivas, dentre outras práticas mais emancipatórias.

Após estas reflexões, é possível perceber que a falta de habilidade para conjugar teoria e prática, ensinar e aprender ao mesmo tempo são fatores que levam o professor a simplesmente repassar conteúdo, repassar informações e, muitas vezes, tornar-se, ele mesmo, um profissional frustrado com seu desempenho em sala, por não conseguir transformar sua aula em um fazer docente que incentive o pensar dos alunos, impulsionando sua criatividade e tornando-os seres mais autônomos. Com efeito, observa-se que “Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica aquela de que eles próprios foram objeto (CORTESÃO, 2000, p. 40)”.

É, então, pensando no ensino de qualidade e percebendo o professor não somente como transmissor de conhecimentos, mas como mediador do aprendizado do aluno, que se destaca a importância de uma reflexão acerca de que não bastam as instituições de ensino superior disponibilizarem bacharéis em Administração, em Ciências Contábeis, nas diversas Engenharias, em Direito, entre outras áreas, para ministrar aulas em cursos de ensino superior. É preciso, evidentemente, que haja, por parte das instituições, uma ação responsável sobre esse docente que terá em suas mãos a responsabilidade de novos profissionais. Orientando-se por esta concepção, destaca-se que:

A docência é um processo de responsabilidade partilhada, atenta às necessidades, desafios inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, o que pressupõe compromisso com a qualidade do ensino, do educador e da instituição de ensino. A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica de grupo, no uso das atividades no estilo do formador (a), no material que se utiliza (IMBERNÓN, 2011, p. 104).

Mesmo que não haja obrigatoriedade na legislação brasileira acerca da formação pedagógica do docente, as instituições precisam pensar em uma preparação docente para estes professores com formação em bacharelado que estão atuando no ensino superior. Esta preocupação precisa ser percebida também pelo profissional atuante no ensino superior com formação em bacharelado, uma preocupação voltada ao seu ofício como educador de curso superior. Este trabalho não pode ser um "bico" ou algo que seja usado como *status*. Impõe-se, talvez, uma política institucional de formação pedagógica, constituída com o coletivo de sujeitos educadores.

Por outro lado, sabe-se que a avaliação externa sofrida pelas IES considera a formação pedagógica de seus professores nos critérios avaliados. Dessa forma, cabe às instituições de ensino que empregam professores iniciantes, ajudarem no sentido de aliar teoria e prática em sala de aula e, aos professores mais experientes, seria fundamental que a instituição auxiliasse na construção de novas formas de dar aulas, proporcionando, assim, o crescimento de ambos, alunos e docentes, em suas qualificações profissionais.

É papel também da instituição de ensino proporcionar reflexão sobre suas vidas em sala de aula, reflexões em grupos de colegas professores sobre suas práticas, reflexões entre teoria e prática, análise de situações vividas em sala de aula, análise de como se dá a comunicação entre aluno - professor, qual é a abertura dada aos alunos com dificuldades e, até mesmo, contando com os professores para troca de informações da trajetória de vida na docência de cada um. Seguindo esta reflexão sobre as premissas básicas para uma formação docente emancipada, caberia resgatar um pressuposto que, dependendo da sua causalidade, poderá dificultar ou auxiliar a formação nas instituições de ensino superior, em outras palavras, “O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 77).

Com esta troca de informações entre o coletivo de uma mesma instituição se dá o crescimento pessoal e profissional de cada um, sendo formado através da construção do conhecimento de cada indivíduo com seu conhecimento específico. Sobre isso, Imbernón (2009, p.80) afirma que, nessa perspectiva:

[...] aumentam as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com seus colegas sobre os problemas que os afetam. No entanto, há um conjunto de características organizacionais referentes à formação que sempre deve ser levada em conta:

I) A formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, uma organização minimamente estável nas instituições educacionais. Tudo isso contribui para atingir os objetivos propostos.

II) Considera-se fundamental que no momento de avaliar os resultados da formação, os professores participem dos planejamentos dessa avaliação e suas opiniões sejam levadas em conta.

III) A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola).

IV) Por fim, os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando perceberem que o novo programa ou prática que lhes foi oferecido repercutiram na aprendizagem de seus alunos.

Além disso, entende-se como de fundamental importância para o profissional docente a maturidade pessoal, que deve ser alinhada com a formação profissional. Sobre isso, acredita-se que, tão importante quanto a formação pedagógica dos professores em geral, especificamente aqueles que trabalham com adultos ou adolescentes, é importante a maturidade com que os mesmos tratam seus alunos nas situações diárias, encontrando formas de ser amigo, compreensivo, participativo, tornando-se, assim, um parceiro de seus alunos, sabendo diferenciar a vida profissional da vida pessoal, fazendo com que respeito e admiração sejam mantidos dentro e fora da sala de aula.

3.2 Ensaando uma Proposta de Formação Pedagógica

Entende-se que o trabalho e o conhecimento são categorias que ditaram quem é mais competente e, por conseguinte, quem será mais bem aceito na sociedade. Assim, pode-se perceber que o conhecimento construído pode proporcionar vantagens, oriundas das relações de poder estabelecidas socialmente. De outro modo, “Sendo o trabalho o que proporciona a existência humana, podemos dizer que a educação contribui também na realização dela” (PIMENTA, 1999, p. 64). Ao se chegar a esta constatação, é necessário descortinar certas ideias, deixando claro que a educação está diretamente ligada ao contexto social e aos acontecimentos históricos, desde os tempos antigos a educação está ligada ao processo intelectual do homem. Segundo Saviani (1985, p. 19), “Dizer, pois que a educação é fenômeno próprio dos seres humanos significa que ela é ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho”.

É impossível, então, passar despercebido, que a formação educacional é tida como um elemento estratégico para garantir a cada um seu próprio sustento e mais rápida valorização perante a sociedade profissional. Por isso, quanto maior for a capacidade de cada um de se tornar autor de sua própria vida profissional e autônomo de seus saberes, e, além disso, ter a capacidade de trabalhar em grupo e com pensamento sempre em direção ao melhor para todos, é o que vai definir qual a capacidade de cada professor de permanecer em sala de aula de forma prazerosa, ou de forma que esta preparação seja somente uma forma de sobrevivência.

Através da educação, o indivíduo se insere e se mantém no mercado de trabalho. Muitas vezes, esta inserção acaba não sendo pensada no longo prazo, e a educação passa a ser usada como mercadoria, deixando lentamente de lado o caráter de formação e assumindo deliberadamente a ideia de profissão, perdendo, assim, seu caráter emancipatório. Esse panorama pode ser comprovado pelo fato de, na atualidade, presenciarmos imensa falta de reconhecimento do profissional docente, redução da autonomia em sala de aula, além dos baixos salários, fazendo com que o profissional docente não consiga ser um profissional à altura das exigências das instituições e da sociedade.

Bauman (2007) afirma que o medo está aumentando no interior da sociedade, originando um sentimento de impotência individual. Estes temores desenvolvidos pelos indivíduos resultam dos acontecimentos dos tempos modernos, nos quais as esperanças de crescimento pessoal, profissional e os projetos de vida instáveis estão servindo de lugar para as angústias e medos de perdas de coisas que se possui, de pessoas próximas, medo de doenças que rondam, medo do fracasso financeiro, profissional, familiar.

Tal cenário impõe maior responsabilidade sobre a formação dos professores que irão atuar no ensino superior. A quantidade desenfreada de IES que surgem pelo Brasil afora, oferecendo vários cursos e vagas com fácil acesso para todos, acarretou o imprevisto estrutural de salas de aula e, por muitas vezes, é necessário improvisar também o principal agente do processo de ensino-aprendizagem: o professor.

No caso do ensino da contabilidade, principal foco deste estudo, não poderia ser diferente: a inexistência de aspectos metodológicos do curso de contabilidade; o fácil acesso ao curso; a oferta do mesmo por diversas instituições; cursos a distância e a falta de exame de suficiência em âmbito nacional são condições que fazem com que cada vez mais os formandos destes cursos saiam da instituição com maiores dificuldades em se adaptar a trabalhos, empresas do setor

público ou privado e, obviamente, a complexidade se amplia quando o assunto é a atuação docente.

Dentre as deficiências encontradas no curso de Ciências Contábeis, a primeira e principal parece estar no recrutamento dos professores, principalmente, em instituições que estão iniciando suas atividades, o qual se dá através de indicações de profissionais bem sucedidos na área da contabilidade e bem vistos pela sociedade, que, na maioria das vezes, são pessoas despreparadas para a docência, não tendo sequer noção de quais são as exigências para a formação de alunos no ensino superior. Este profissional raras vezes estará preocupado com o aprendizado de seu aluno, sua principal preocupação será em repassar ao discente seu conteúdo, o que sabe sobre determinado assunto, sem a preocupação se o aluno está aprendendo, se sua explicação está alcançando entendimento.

A melhoria do ensino da contabilidade não está somente ligada às mudanças estruturais nos currículos dos cursos, mas se acredita também na seriedade e no compromisso assumido pelos professores em sua capacidade de formar bons profissionais e não apenas em repassar conteúdos. Os professores são os principais agentes de mudanças no ensino, de nada adianta ótimo currículo, disponibilidades financeiras, boa infra-estrutura, se o corpo docente da instituição não estiver qualificado para construir conhecimento juntamente com seus alunos, com dedicação e compromisso.

Dos diversos trabalhos e artigos publicados sobre este assunto, todos os trabalhos concordam em um determinado ponto: foi muito grande a expansão do ensino superior no Brasil nos últimos anos e este crescimento aconteceu, na maioria das vezes, pensando-se de forma quantitativa e não de forma qualitativa, aumentando sempre o número de instituições de vagas e poucas vezes melhorando a qualificação de seu professorado. Neste sentido, amplia-se o descaso com a qualidade de ensino destas instituições desde a escolha dos profissionais que irão ministrar estas aulas que, na maioria das vezes, são ex-alunos sem nenhuma experiência docente, somente com especialização ou, ainda, somente graduados.

Em alguns casos, chega-se ao extremo do docente só ter curso de graduação em área não contábil. Como não existem exigências legais específicas na LDB no que se refere à titulação e a formação pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério superior, qualquer profissional que tenha curso de graduação na área pode concorrer à vaga. Ressalta-se, pois, que a formação em curso superior não quer dizer que o profissional esteja preparado para atuar em sala de aula e, por isso, encontra-se muito nestes ambientes o professor transmissor de conhecimento,

sem o devido comprometimento em relacionar o conteúdo específico com o dia-a-dia fora de sala de aula, desvinculando, assim, demais a teoria da prática diária, conjuntamente com suas reflexões, tão caras aos processos de ensino-aprendizagem.

O professor deve ter além de conhecimento do seu conteúdo de sua ciência, um compromisso contínuo com a educação, que deve ir além da simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais. Dessa forma, educar deve ser um ato consciente e intencional. Ou seja, somente um professor que busca conhecer intensamente o processo de ensino e de aprendizagem é capaz de modificar a sua própria prática.

Para a devida qualificação de qualquer profissional docente, Vasconcelos (1996) destaca quatro aspectos necessários, com os quais se pretende amparar esta pesquisa, seguindo-se às suas explicitações nos próximos subitens.

3.2.1 Formação Técnico-científica

A formação técnico-científica contempla o domínio do conteúdo específico que se deseja ensinar com o entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. Não se admite a um professor que não conheça o assunto sobre o qual irá trabalhar em sala de aula. O docente deve ter compromisso com a educação como um todo e não simplesmente com o ensinar sem nenhum comprometimento com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar. O conteúdo a ser mediado deve ter como marca esse seu envolvimento. Todo o professor deve conhecer o conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade, mas, além disso, questionar, recriar e relacionar os diversos conhecimentos e efetivar já nesse momento um processo de iniciação científica em seus alunos, incitando-os a buscarem novos conhecimentos para antigos aprendizados. Nesse sentido, conforme Vasconcelos (1996) destaca, é importante que o docente esteja num processo incessante de busca na atualização dos conteúdos, para não se consolidar em uma atitude passiva do eterno repetir. Isto permite constituir-se em base sólida para novos conhecimentos e novas pesquisas para a investigação científica. A participação em congressos, simpósios, cursos e palestras são algumas maneiras de manter-se atualizado e criar estímulos para a produção científica.

3.2.2 Formação Prática

Também como afiança Vasconcelos (1996), a dimensão da formação prática do docente visualiza o relacionamento entre teoria e prática como fator de garantia de competência para o exercício da docência universitária. Assim, o professor deve ter conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados. Não há dúvida de que o professor que tem os conhecimentos técnico-científicos e uma vasta experiência profissional no campo específico de atuação do curso será um docente mais atualizado e, por extensão, desenvolverá uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional futura de seus alunos.

3.2.3 Formação Pedagógica

A ótica da formação pedagógica do docente de ensino superior proposta por Vasconcelos (1996) vai além do simples dar aulas. Ou seja, abrange também aspectos do planejamento de ensino visto como um todo, planejamento este constituído de: 1) objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina lecionada; 2) caracterização da clientela (aluno); 3) conhecimento do mercado de trabalho; 4) objetivos específicos do processo ensino aprendizagem; 5) seleção dos conteúdos; 6) atividades e recursos do ensino aprendizagem; 7) avaliação de aprendizagem; 8) possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; e 9) relação professor-aluno.

Conforme o referido autor, a maioria dos problemas de ensino relacionados com docentes que dificultam a aprendizagem dos alunos seria, no mínimo, melhorada com maior aperfeiçoamento do professor na área de pedagogia. Professores que nunca passaram por qualquer formação na área pedagógica, certamente terão agravadas as suas características de um profissional adequado para o ensino. O comprometimento com as questões do ensino e da educação surgem, naturalmente, da competência pedagógica do professor.

Nesse sentido, as exigências feitas pela sociedade cada dia mais demandam por uma educação de qualidade. Isso faz com que os estudos voltados para a educação direcionem seus olhares para a educação pedagógica dos professores, para que, assim, consigam firmar um compromisso social com seus alunos e com sua formação profissional. Esta educação de boa

qualidade já está assegurada para todos de acordo com a LDB 9.394/96, a partir da qual se verifica que:

Formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores (CARVALHO, 1999, p. 47).

Nesse contexto é de grande relevância o que diz Albuquerque (2002), a formação inicial é aquela que confere titulação ao final da conclusão de determinado curso e, assim, tem o objetivo de oferecer ao futuro professor as condições para seu ingresso na profissão. A autora ressalta ainda que essa formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os docentes criem distâncias entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática real do dia-a-dia da escola. Em seu entendimento, a formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica a própria prática.

A formação pedagógica dos professores não é um assunto novo, há tempos se fala sobre o tema, pela importância que o assunto exige. Seus benefícios vão ao encontro dos interesses dos alunos, pois terão aulas de melhor qualidade, com professores mais atualizados, motivados para desempenhar seu papel, assim como em seu benefício próprio, sabendo que estão atualizados em seu mercado de trabalho, podem ser considerados experientes e atualizados.

Carvalho (1999) acredita que não seja suficiente somente a prática diária em sala de aula, na qual o professor esteja diariamente em contato com assuntos atualizados, práticas pedagógicas diferentes, inovadoras. É preciso ainda que se desenvolva em cada um, uma reflexão crítica sobre sua própria prática e, dessa forma, surge a necessidade pela atualização, fazendo com que este procure meios para desenvolver uma prática reflexiva coletiva, onde cada indivíduo exponha seus problemas diários e a sua visão sobre as dificuldades do colega.

Neste pensamento, Carvalho(1999, p 51) complementa dizendo que:

A formação não tem caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade .

Em meio a tantas inovações na sociedade, tanta facilidade na aquisição de informação, por vários tipos de mídias inovadoras, o papel do professor que em anos passados era o principal agente do conhecimento, nos tempos atuais este papel passa despercebido pela possibilidade de acesso que todos possuem para aquisição de conhecimento e informação. Acredita-se que esta realidade seja fruto de uma formação inicial voltada à transferência de conhecimento apenas. As IES, ao formarem seus profissionais não têm a preocupação em formar profissionais reflexivos, que tenham sede de aperfeiçoamento, tanto teórico quanto prático. Professores que consigam unir a teoria recebida em sua formação inicial e as formações recebidas em seu cotidiano, que também é considerado um meio de formação, estando em constante aprendizado.

Os saberes que são adquiridos pelos professores ao longo de sua vivência acadêmica, profissional ou mesmo pessoal como experiência de vida, não devem ser desvalorizados. Devem-se considerar ainda mais as experiências vividas por estes professores, já que, ainda hoje, a maioria dos professores tem a verdadeira formação dentro da sala de aula e só dessa forma é que verdadeiramente tomam para si a vida e o amor da sala de aula.

Por esse viés, os saberes acadêmico-científicos devem e precisam ser valorizados/ampliados/ressignificados ao longo da vida acadêmica de cada profissional, embora sua vida e experiências vividas devam ser tratadas com especial carinho por quem avalia estes professores. Tardif (2002) diz que, ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. Já para Perrenoud (2002), a universidade, ao oferecer uma formação profissional, não deve abandonar a linguagem dos saberes, mas deve constituirlos um meio de ação, distanciando a ilusão da passagem da teoria à prática.

3.2.4 Formação Política

Além dos conhecimentos técnicos, práticos e pedagógicos, o professor deve estar preocupado também com as questões que o cercam, o meio social, político, humano, ético, entre outros. Assim, entende-se que o docente precisa reconhecer a pessoa do aluno, visualizar o meio onde ele vive. Para isto deve pensar de modo político. Esse compromisso com o aluno em formação será, sem sombra de dúvida, uma das qualidades que toda instituição de ensino deve procurar alcançar e melhorar constantemente. Para que o professor exerça sua cidadania num projeto de educação, torna-se necessário que ele seja um intelectual crítico capaz de apreender e

trabalhar as diferenças visualizadas na sala de aula e, além disso, deve ser ético para mostrar efetivamente sua competência. A formação escolar é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional em evolução, conforme destaca Vasconcelos (1996).

Em que pese o fato do professor ter uma boa formação na graduação, a maioria dos professores do curso de Ciências Contábeis não parece conseguir se dedicar integralmente às atividades universitárias, por falta de melhores salários ou outras situações, é preciso que trabalhe durante o dia e à noite esteja em sala de aula, pois exerce a atividade de ensino apenas como complemento salarial em tempo parcial. Isso impede que o profissional tenha seus objetivos profissionais voltados somente para a docência, não procurando aperfeiçoamento como profissional de ensino.

Também devem ser levadas em consideração outras situações existentes na formação do profissional: a relação entre teoria e prática e a oferta de cursos preparatórios, “treinamentos” oferecidos pelas instituições para estes profissionais que estão entrando na vida docente. Há necessidade de professores pesquisadores para maior criação de conhecimentos, fato que atinge somente 3% das universidades brasileiras. Em uma universidade onde existe o tripé ensino/pesquisa/extensão, de maneira geral, há professores com melhores qualificações, além de maior número de professores com contratação em tempo integral.

Em pesquisa realizada por Cunha (1989), buscou-se identificar as principais características de um bom professor. Algumas das conclusões a que o estudo levou são aqui apresentadas:

Quanto aos motivos de estarem no magistério, 60% dos bons professores afirmaram que foi por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira. Por outro lado, disseram que gostam muito do que fazem. Há uma influência de atitudes positivas de ex-professores em seus comportamentos como docentes; entretanto, muitos tentam não repetir experiências negativas de ex-professores. Uma segunda influência apontada refere-se ao saber construído em contato com colegas de trabalho, com alunos e de reflexão sobre a sua própria docência, reformulando sua forma de agir e de ser. Outro fator de influência no seu modo de ser é a formação pedagógica. Foi percebido que, quanto mais a formação pedagógica responde às necessidades do professor, no momento em que a realizam mais eles a valorizam. Destacou-se também como fator de influência de seu modo de ser, a repetição de práticas das pessoas que admiram, tais como profissionais de alta competência na área em que atuam (CUNHA, 1989, p. 68).

Também é importante ressaltar que o professor é a principal fonte do conhecimento sistematizado, demonstrada pela ênfase na exposição oral:

[...] o professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da Educação e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos (VASCONCELOS 1996, p. 31).

A contratação de docentes sem qualquer experiência em magistério e sem formação pedagógica pode causar impactos negativos na qualidade do ensino e no futuro profissional da área contábil. Ainda sobre a influência na má qualidade do ensino no Brasil, Franco (1993) destaca que os principais problemas que envolvem os professores são os seguintes:

- a) Carência de corpo docente qualificado, na maioria das escolas, em virtude de baixa remuneração, de falta de estímulo ao mestre e de absoluta ausência de planejamento para sua formação pedagógica e aperfeiçoamento cultural;
- b) Insuficiência de programas de mestrado e de treinamento pedagógico de professores em todos os níveis;
- c) Falta de programas de educação continuada, para atualização técnica e cultural de professores, à semelhança do que se propõe instituir para profissionais militantes;
- d) Falta de vivência profissional de inúmeros docentes de disciplinas técnico-profissionais, o que os impede de serem objetivos em suas aulas, mesmo as teorias, por desconhecerem a aplicação prática;
- e) Inexistência de critérios, na maioria das escolas, para avaliação de produtividade intelectual e pedagógica de professores, medida que se faz necessária, periodicamente, para manter o corpo docente estimulado e atualizado;
- f) Inexistência, na maioria das escolas, de teste de capacitação técnico-profissional e de prova de nível cultural (exame de suficiência), para ingresso do professor na carreira, o que deveria ser exigido, nos moldes do que se pretende instituir, para a habilitação legal do contador (FRANCO, 1993, p. 810).

Outro ponto que deve ser levado em consideração como um agravante em relação a bons profissionais dentro de sala de aula, é que as empresas públicas e privadas estão oferecendo melhores salários e melhores condições de trabalhos para este profissional com formação em Ciências Contábeis, fazendo com que estes bons profissionais abandonem a sala de aula em busca de melhores ganhos financeiros, tal realidade obriga a contratar, muitas vezes, profissionais sem nenhuma experiência no magistério e, em muitos casos, sem comprometimento com o ensino, por possuírem outras atividades profissionais fora de sala de aula.

Ampliando as reflexões até aqui expostas, é essencial que se chame a atenção para o fato de que o corpo docente de uma instituição tem grande influência na formação acadêmica de seus alunos. No processo de ensino e de aprendizagem, o professor é um agente ativo, por isso algumas atitudes e características podem influenciar de forma positiva ou negativa este processo, seja na ética profissional, nas atitudes, na metodologia utilizada ou na dedicação. Por este motivo,

o docente precisa despertar no aluno uma admiração, servindo até como bom exemplo para alunos que pretendem seguir na mesma área de atuação.

3.3 Educação Continuada: Diferentes Abordagens e Terminologias

As denominações para a formação de professores foram tomando novas expressões, através das influências recebidas em cada região, por diferentes pessoas, formas de vida ou histórias. A partir da leitura atenta de Prada (1997), é possível observar as principais expressões utilizadas na construção de um programa de formação continuada. Nesta pesquisa, aqui apresentada, destaca-se, então, o aspecto pedagógico, base de relações em qualquer tipo de formação. Tais expressões são:

- >Capacitação - Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados;
- >Qualificação - Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes;
- >Aperfeiçoamentos - Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos;
- >Reciclagem - Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo;
- >Atualização - Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária;
- >Formação Continuada - Alcançar níveis elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem;
- >Formação Permanente - Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal;
- > Especialização - É a realização de um curso superior sobre um tema específico;
- > Aprofundamento - Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm;
- > Treinamento - Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas;
- > Re - treinamento - Voltar a treinar o que já havia sido treinado;
- > Aprimoramento - Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores;
- >Superação - Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação;
- >Desenvolvimento profissional - Cursos de curta duração que procuram a eficiência do professor;
- >Profissionalização - Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma;
- >Compensação - Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação superior (PRADA,1997, p. 89).

Conforme o autor supracitado, esta classificação chamada de clássica é o procedimento mais utilizado pelas instituições de ensino e sistemas educacionais. Em estados e municípios, tem sido o mais aceito e o que mais parece gerar resultados. Nesse sentido, é possível, ainda, dividir

as categorias de formação, em formais e informais. Conforme salienta Chantraine-Demilly (1995), as categorias formais são aquelas que ocorrem por procedimentos de aprendizagem constituídos socialmente, com organização e estruturas coletivas, já as informais acontecem por interiorização do saber científico, do saber-fazer e dos saberes espontâneos adquiridos na vivência de situações informais. Assim:

As instituições responsáveis pela formação do professor não são espaços de consenso, haja vista que a formação não ocorre de forma linear, é processo complexo e dialético, que favorece o surgimento de formas de dominação e de resistência, provocando vários conflitos, que devem ser superados tanto pelos professores formadores quanto pelos formados (ALBUQUERQUE, 2002, p. 05).

Ainda sobre a visão da autora, vale destacar que existem quatro formas de transmissão de saberes: universitária, contratual, escolar e interativo-reflexiva. Acerca de cada uma delas, é necessário esclarecer que, na forma universitária, existe relação simbólica entre formador-formado, semelhante ao que as profissões liberais mantêm com seus clientes, sobre sua relação contínua de competências. Já a forma contratual é definida como relação simbólica do tipo contratual estabelecida entre formado e escola. Por esse viés, o contrato de formação envolve a empresa, o formador, o formado e a estrutura pedagógica. Esse modelo se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por essa relação. Há, ainda, a forma escolar, na qual o ensino é organizado pelo poder legítimo exterior aos professores (Sistema, Estado, Igreja). Nesse caso, os professores formadores ensinam saberes definidos pelo programa oficial e não aqueles definidos pelos próprios professores e alunos. Além disso, na forma denominada interativo-reflexiva, o modelo de formação parte de situações-problema reais, nas quais formados e formadores interagem no decorrer do processo de formação. Nesse último modelo, os saberes são produzidos durante a relação pedagógica e têm como característica principal “o aprender fazendo”.

Ressalta-se, ainda, que a formação deve envolver um conjunto de melhorias, no oferecimento de bases sólidas para o professor se aperfeiçoar seja financeiramente, seja para que consiga viver bem fora da sala de aula e, assim, trazer para ela o resultado de uma vida estruturada. Com efeito o diz IBERNÓN(2009 p. 34) e se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “cultivar o mestre”, até criar-lhe identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador.

Como diz o referido autor, é preciso que, inserindo a formação continuada na vida dos docentes, surjam também incentivos, tanto de caráter financeiro como no que tange ao

reconhecimento para com os professores. É preciso que estes se sintam motivados com a profissão que escolheram, para que assim possam buscar cada vez mais a constante atualização. Isso posto, é importante destacar que:

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social (IMBERNON, 2009, p. 37).

Dessa forma, torna-se evidente que o trabalho do professor precisa ser percebido com outros olhares. Somente com maior credibilidade em si, autonomia em sala de aula, troca de ideias entre colegas como contribuições ao trabalho do colega e com mudanças na sociedade que valorizem o professor, dando-lhe a importância necessária na vida de seus filhos, é que a mudança poderá começar a ser feita. Ou seja:

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular (IMBERNON, 2009, p 37).

Ainda baseando-se nas ideias de Imbernón (2009), a preocupação com a formação pedagógica dos professores não terá verdadeira validade e incentivo enquanto não acontecer uma mudança no contexto atual da sociedade, da sociedade como escola. A constante formação não está somente ligada ao desenvolvimento profissional, mas a todo um contexto que envolve o professorado em sua prática de trabalho. Conforme Imbernón (2009, p. 43), “Uma nova formação deve estabelecer mecanismos de *desaprendizagem* para tornar a aprender (aprender a desaprender complementar ao aprender a prender)”.

Então, a formação permanente deve ter o intuito de refletir sobre as práticas, conciliando isso com cenários onde seja possível o desenvolvimento de autocríticas para que assim se consiga desenvolver em cada indivíduo a necessidade da atualização. Entretanto, os programas de formação oferecidos não parecem suficientes para que os professores consigam desenvolver suficientemente suas habilidades pedagógicas. Logo, observa-se que muitas vezes o problema não é a falta de profissionalização oferecida, mas oferecida de forma equivocada, pouco abrangente, sem direcionamento ao que deve ser realmente resolvido.

Na constante busca por atualização impõe-se, como grande necessidade, a interação entre indivíduos da mesma classe profissional, a necessidade que os professores têm de interagir entre si, para melhorar suas experiências, refletindo sobre suas práticas diárias. Dessa

forma, estarão inseridos na sociedade profissional de sua classe. Nesta perspectiva, as trocas efetivas entre pares, segundo Balzan (1996), podem ajudar no processo de socialização. Ou seja, a partir de determinadas características que constituem perfil positivo de diretor de escola sempre presente, entusiasmado, comprometido com a escola que dirige e com a educação; das dimensões do município nas cidades menores onde todos se conhecem, a socialização ocorre de forma mais satisfatória; da presença do coordenador pedagógico (elemento facilitador do processo de integração intra-escolar e da relação escola-comunidade). Assim, de acordo com Balzan (1996) as oportunidades de socialização profissional devem ser consideradas um dos pontos altos da formação continuada dos professores.

Reitera-se, nesse sentido, que o conhecimento profissional é construído ao longo de toda trajetória docente. Conforme Mizukami (2003), o conceito de desenvolvimento profissional é considerado como sendo resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento: o pessoal, concebido como resultado do processo de crescimento individual em termos de capacidade, personalidade, habilidades e interação como o meio; a profissionalização, resultado de processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino-aprendizagem; a socialização profissional, que implica a aprendizagem do professor relativa às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativo.

Além destas considerações, Huberman (1999, p. 39) analisa uma possibilidade de divisão do ciclo de vida profissional dos professores em sete fases:

- a) Entrada na carreira - caracterizada pela sobrevivência (ligada ao choque de realidade, ao confronto inicial com a complexidade da situação profissional) e pela descoberta (entusiasmo por estar inserido em situação reais de ensino e aprendizagem de aspectos que são vividos paralelamente).
- b) Estabilização - fase em que há comprometimento definitivo como ensino, desenvolvimento de estilo próprio de ensinar - maior flexibilidade na gestão dos insucessos, domínio da situação no plano pedagógico.
- c) Diversificação - experimentação e diversificação são realizadas, já que anteriormente eram dificultadas pelas incertezas e inseguranças, apresentação de maior empenho em trabalhos de equipe, busca de novos desafios.
- e) Pôr em questão - fase em que há confronto com as múltiplas facetas da profissão. A monotonia do dia - a- dia de sala emerge e acentua-se ante os fracassos. Realiza-se um balanço da carreira e surgem mais acentuadamente questões relativas ao progresso da mesma.
- f) Serenidade e distanciamento afetivo - fase caracterizada por aumento da confiança, decréscimo do nível da ambição e investimento e distanciamento afetivo em relação aos alunos.
- g) Conservadorismo e lamentações - caracterizado por queixas em geral em relação aos alunos, atitudes negativas para com o ensino, com a política educacional, para com os colegas, resistência às inovações, culto ao passado.
- h) Desinvestimento (pessoal e institucional) - fase caracterizada por recuo e interiorização no final da carreira profissional, libertação do investimento no trabalho.

De outra maneira, ainda que estas fases possam ser relativizadas, são indicativas da vida profissional, levando a sociedade a considerar que:

O desenvolvimento da carreira do professor não deve ser visto como sequência dos fatos que acontecem no exercício da profissão, mas, sim, como processo não linear que recebe influências do meio social, psicológico e político. O processo de desenvolvimento profissional é individual, embora se reconheça a importância da troca de experiências, das discussões e das reflexões que ocorrem entre os professores e seus pares. Sendo no decorrer desse desenvolvimento que o professor constrói sua identidade profissional (GONÇALVES, 2004, p.10).

Cabe ressaltar, ainda, que os espaços do cotidiano vão forjando experiências e sentidos à trajetória profissional, através da prática reflexiva, da interação com os pares, de novas leituras, novos aprofundamentos. Portanto, o construir-se professor é tarefa inconclusa, sempre passível de novas aprendizagens. Entende-se, dessa forma, como primordial a existência de um plano institucional de formação pedagógica construído no coletivo, capaz de dar conta da complexidade da função docente.

4 INTERPRETANDO A REALIDADE PESQUISADA

Para que fosse possível responder a questão de investigação e, desse modo, avançar no objetivo do estudo em questão, buscaram-se dados de profissionais da docência no ensino superior, especificamente contadores/professores da FAP, busca esta que permitiu levantar alguns dados sobre quais os conhecimentos que estes profissionais têm na área pedagógica.

Com a intenção de mergulhar amplamente na realidade dos professores da FAP e trazer o máximo possível suas experiências para a análise que aqui se pretende construir, foram aplicados questionários a todos os 06 professores do curso de Ciências Contábeis e, também, ao coordenador do referido curso – destes questionários entregues, 02 não retornaram à pesquisadora; dos questionários que retornaram, 05 no total, 40% representados por mulheres e 60% por homens; desta amostra, 02 professores com mestrado e os demais com pós-graduação em nível de especialização.

A fim de elucidar a realidade e as percepções dos sujeitos pesquisados, a seguir, passa-se a relatar os dados coletados e gerados na consecução dos propósitos da pesquisa, tal relato tem a intenção de analisar como se dá ou se, de fato, em algum momento da formação destes profissionais ocorreu algum tipo de formação pedagógica.

No presente questionário, buscaram-se respostas às seguintes indagações: 1) como o profissional ingressou no curso de Ciências Contábeis e por que buscou tal formação; 2) para o referido profissional qual seria a diferença básica entre um curso de licenciatura e um bacharelado; 3) que habilidades o docente universitário deve desenvolver para atuar em sala de aula; 4) o referido profissional teve algum conteúdo na sua graduação que privilegiasse a formação para atuar em sala de aula; 5) o que pensa o profissional em questão acerca de sua preparação para a docência no ensino superior em relação ao que aprendeu na graduação em Ciências Contábeis; 6) quais os métodos de ensino que o referido profissional usa em sala de aula; 7) tal profissional costuma fazer cursos para sua atualização; 8) o contador/professor sente a necessidade de uma formação específica para atuar na docência do ensino superior; 9) o referido profissional pensa em possibilidades de melhoria na sua prática em sala de aula; 10) na opinião do contador/professor, o curso de Ciências Contábeis deveria preparar o aluno também para atuar em sala de aula; 11) na perspectiva do referido profissional, existe alguma dificuldade em relação à falta de formação pedagógica para ministrar aulas no ensino superior; 12) é possível que tal

profissional sinta necessidade de uma formação continuada, para ministrar aulas no ensino superior; e, ainda, 13) como o contador/professor se vê em sala de aula desempenhando sua tarefa docente.

O questionário acima referido possibilitou a relação entre teoria e prática na tentativa de elucidar o tema eleito para a investigação que ora se apresenta. Conforme já mencionado anteriormente, foram considerados sujeitos da pesquisa os professores do curso de Ciências Contábeis da FAP - Faculdade Regional de Palmitos e o coordenador geral do curso, totalizando 05 sujeitos da pesquisa: 05 docentes.¹

4.1 Relação com o Curso de Ciências Contábeis

Dando corpo às questões desta pesquisa, motivou-se, inicialmente, todos os docentes da FAP, para que cada um deles falasse sobre sua relação com a Ciência Contábil, como chegaram neste curso e por que buscaram o mesmo. De todos os profissionais questionados, somente 01 tem formação em Ciências Contábeis. Este que, por ora será denominado D3, destaca que optou pelo curso de Ciências Contábeis por se tratar de uma opção de estudo mais próxima de sua residência. Este docente afirma que, na época de sua formação, "[...] havia poucos cursos disponíveis na região. Eu morava em São Carlos e, como a faculdade mais próxima era em Chapecó, optei pelo curso de Contábeis por ser aquele com o qual mais me identificava". Os demais sujeitos da pesquisa possuem formação em áreas distintas como, por exemplo, Matemática, Economia e Agronomia. Nessa perspectiva, todos afirmam que estão exercendo a docência no curso de Ciências Contábeis da FAP por ter iniciado, na referida instituição, em outro curso. Os sujeitos da pesquisa ressaltam, ainda, a experiência em sala de aula e o conhecimento do conteúdo como fatores que os levaram à prática docente. Estas explicações podem ser confirmadas pela ideia de que:

Os professores necessitam do domínio adequado da ciência, de técnicas e da arte de ensinar, para exercerem a profissão de docência. Alguns docentes das universidades são profissionais que atuam no mercado de trabalho e também como professores, alguns por

¹ Nesse sentido, para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram designados por C, configurando, então, D1; D2; D3; D4 e D5 em referência aos docentes. Dessa forma, na continuidade do texto, passa-se a narrar as representações dos sujeitos pesquisados. Neste processo, tem-se a pretensão de uma dimensão interpretativa, realçando a perspectiva qualitativa da investigação

interesse na pesquisa e, dessa maneira, buscam a qualificação profissional através de mestrado e doutorado, são convidados por gestores a dedicar algumas horas na docência, pois a formação docente universitária tem-se centrado mais no conhecimento de respectivas áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (FILIPIN, 2003, p 51).

Ainda sobre as explicações acima expostas, destaca-se que, para Slomski (2008), os professores utilizam seus conhecimentos pessoais, trabalham com livros didáticos, fiam-se da própria experiência e vão retendo esses elementos para a sua formação profissional, na medida em que realizam seu trabalho. Além disso, durante a carreira docente, tais elementos vão alterando-se em fases contínuas, enquanto os profissionais buscam sua especialização, sua interiorização quanto à aplicação dos conhecimentos construídos.

A formação do professor se processa em longa duração e de várias formas. Sobre este pressuposto, Tardif (2002) menciona que a formação docente começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transformando-se na formação universitária inicial e se validando no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira, prosseguindo, então, durante uma parcela substancial da vida profissional. Sobre este prisma, é importante destacar que:

A prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, uma espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências (TARDIFF, 2002, p. 287).

A partir das respostas dos docentes da FAP ao questionário, foi possível considerar que, para a maioria deles, a experiência docente foi adquirida em sala de aula, bem como a construção de saberes para que se tornasse possível sua atuação no curso em questão. Nesse sentido, seus conhecimentos foram, em sua maioria, constituídos com o tempo de sala de aula, ou seja, aprenderam na experiência com a docência efetiva.

A seguir, apresenta-se, a título de elucidação, um gráfico relacionando a formação dos docentes questionados:

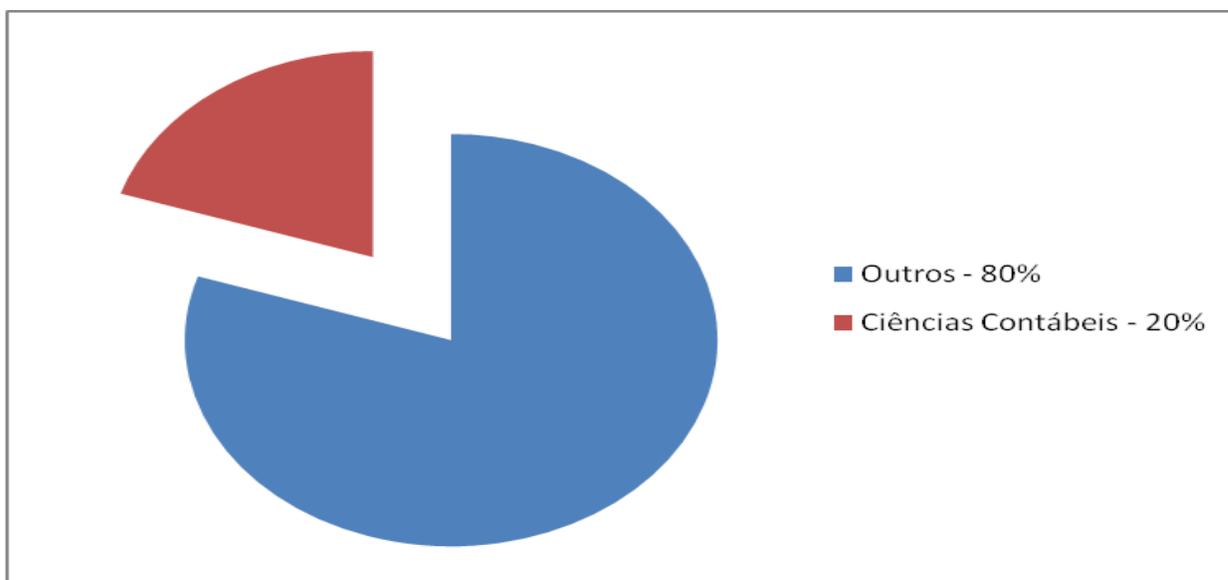


Gráfico 2 – Formação dos Professores de Ciências Contábeis da FAP

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

O gráfico demonstra que a minoria dos professores entrevistados tem formação na área de Ciências Contábeis. A seguir, apresenta-se quadro com a relação da formação inicial dos docentes:

Quantidade	Formação Inicial
02	Matemática
01	Agronomia
01	Economia
01	Ciências Contábeis

Figura 1 – Formação dos docentes sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Este retrato se justifica pelo comparativo que pode ser feito em relação ao o questionário, uma vez que, na sequência de perguntas, perguntou-se sobre a diferença entre ser licenciado e ser bacharel. A partir desta indagação, verificou-se que todos os docentes questionados têm pleno esclarecimento do que é um profissional com formação tanto em licenciatura – cuja modalidade habilita para trabalhar em sala de aula, para atuar no ensino fundamental e médio –; quanto em bacharelado em Ciências Contábeis, curso este que torna o profissional apto a ser contador. Continuando nesta linha de respostas, alguns sujeitos da pesquisa

responderam que existem muitos profissionais que não são professores, mas “estão” professores pelo fato de estarem em condições nas quais não há exigência de formação, situação esta que não os impede de estarem em sala de aula.

A FAP disponibiliza, gratuitamente, aos seus docentes cursos de pós-graduação para que todos tenham a chance de ampliar seus horizontes enquanto docentes, bem como para que agreguem ao perfil profissional do bacharel certas particularidades do profissional docente. Esta prática de proporcionar a atualização de seu quadro docente contribui para que todos os profissionais da FAP tenham condições de fazer reflexões sobre suas atuações docentes e, dessa forma, a instituição ainda contribuiu para a conseqüente valorização de seus profissionais.

Nessa perspectiva, para educar é preciso, inicialmente, competência fundamentada em conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Saraiva (2005), com base em suas pesquisas, comenta que o primeiro princípio é a formação de professores como um *continuum*, ideia que incorpora uma dimensão de ser projeto de desenvolvimento e de aprendizagem em suas diversas formas: contínua, interativa e acumulativa. Para tanto, o segundo princípio é integrar-se aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, em que se faz necessário ativar as reaprendizagens nos sujeitos e na prática docente. O terceiro pressuposto se direciona para a necessidade de se articularem os conteúdos acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica docente. O quarto objetiva a possibilidade de interlocução entre teoria e prática, ocorre quando os professores desenvolvem um conhecimento advindo das experiências e vivências pessoais. Balizando-se por este princípio, deve-se promover, na formação docente, a reflexão epistemológica entre o conhecimento prático e o teórico, compreendendo que aprender a ensinar constitui-se um processo. Além disso, há o quinto elemento, presente na formação docente, que ressalta o professor como pessoa, as equipes e as escolas como unidades, devendo-se ser considerada toda a uma singularidade que possuem; afinal, aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, sendo, portanto, contextual. Já o sexto princípio focaliza a importância e o dever de a instituição formadora proporcionar aos professores a oportunidade de questionarem seus valores e condutas institucionais. Em outras palavras:

O docente universitário, conseqüentemente, reconhece-se a si mesmo por sua profissão de origem e se identifica pelo título outorgado pela unidade acadêmica onde se graduou. A legitimidade profissional de suas práticas como médico, arquiteto, é indiscutível, pois se origina de um saber acreditado academicamente, cujo prestígio maior ou menor depende da posição que tal profissão conquista na hierarquia ocupacional de uma sociedade. Poder e prestígio, então, não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas sim do domínio de um campo científico, tecnológico humanístico determinado. Pode-se afirmar, conseqüentemente, que o lugar preponderante que tais especialidades ocupam na determinação de excelência do docente universitário ofusca a dimensão pedagógica de seu desempenho e, portanto, de sua formação (Bazzo, 2007, p. 185).

Entende-se, assim, que a questão técnica foi e ainda é muito bem vista e levada em consideração quando as instituições de ensino superior buscam um profissional para a docência, ficando, conseqüentemente, a formação pedagógica em segundo plano. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar está presente em boa parte das instituições de ensino superior no momento atual da educação brasileira, ainda que a LDB 9.394/96 afirme que, para ser professor de ensino superior, é necessário que o docente tenha pós-graduação em programas de mestrado e doutorado, na área do conhecimento que tenha pretensão de atuar. Entretanto, Cossio (2008) ressalta que a obrigatoriedade de o docente ter um curso de pós-graduação não prepara efetivamente para a docência, considerando que estes programas não formam professores e, sim, pesquisadores, salvo alguns cursos de pós-graduação que têm disciplinas vinculadas à área da docência que, por vezes, não são obrigatórias. Nesse sentido, Saraiva (2005) contribui dizendo que:

[...] soma-se às ponderações o estigma que permeia a formação docente, principalmente nas instituições superiores, onde não há uma exigência do domínio de conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério. Parece prevalecer ainda a crença de que a docência é um dom com o qual já se nasce; Entretanto, as exigências do mundo moderno remam em direção oposta, impulsionando um redimensionamento da ação docente, tornando o aprendizado docente uma constante no desenvolvimento profissional (SARAIVA, 2005, p. 41).

4.2 Formação Pedagógica Recebida

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre sua opinião em relação às habilidades que o professor deve construir para desempenhar seu papel em sala de aula. As respostas se referem ao conhecimento do conteúdo, às técnicas de ensino, ao gosto pela sala de aula, à boa

comunicação, ao conhecimento de didática e prática de ensino. Tais elementos foram comuns na maioria das respostas, conforme é possível perceber em D4:

Como geralmente não tem disciplina de contabilidade no ensino médio e fundamental, vejo que o contador somente atuará em certas áreas se tiver licenciatura. Já para atuar no ensino superior, para mim, é necessário que o mesmo tenha pelo menos uma pós *latosensu*, com habilitação para o ensino superior, o ideal é mestrado ou doutorado.

Para Andere e Araújo (2008), a formação pedagógica vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento de ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno, e a formação técnico-científica, formação esta que considera o conhecimento do conteúdo específico atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto. Considerando-se esse viés, os pesquisados apontaram que é de entendimento e concordância de todos que a docência universitária requer conhecimento prático, mas, em relação a ele, também deve estar atrelado um bom conhecimento teórico, didático e pedagógico. Isso facilita a construção do conhecimento pelos alunos, auxiliando na formação do ser humano, visto como componente da sociedade, preparando este para ingressar no mercado de trabalho.

Quando questionados sobre as habilidades que entendem necessárias para um contador atuar em sala de aula, todos os sujeitos pesquisados demonstraram segurança em seu trabalho, conhecimento do conteúdo, preparação de suas aulas e acentuam a constante busca pela atualização profissional como docente, mesmo que esta não ocorra diretamente na área da contabilidade. Nesse sentido, D2 contribuiu afirmando que "[...] as habilidades necessárias são práticas de ensino, ser comunicativo e conseguir relacionar a teoria de seu conteúdo programático na prática". Para tanto, Nóvoa (1995, pág. 29) reforça a ideia supracitada afirmando que "[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola".

Perguntou-se, também, aos docentes se em sua graduação haviam entrado em contato com algum conteúdo pedagógico, que privilegiasse o trabalho na docência. Sobre este aspecto, a maioria respondeu de forma negativa, como é possível observar em: "Não, a minha graduação é em economia e, neste curso, não tem licenciatura" (D2). Por outro lado, três sujeitos da pesquisa responderam de forma afirmativa, pois suas graduações configuravam o quadro da licenciatura, conforme a afirmação de D1: "Com certeza, como o curso era de licenciatura, tive disciplinas

como didática e práticas de ensino que nos preparam para atuar em sala de aula". Segue gráfico demonstrativo acerca das questões aqui expostas:

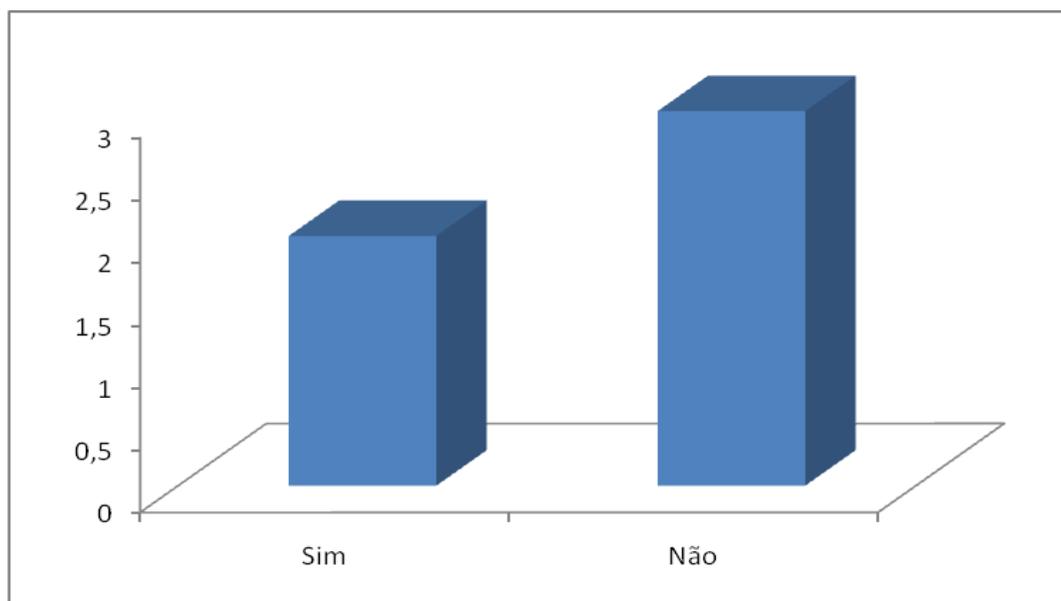


Gráfico 3 – Preparação para atuar em sala de aula
Fonte: Elaborado pela autora, 2014

4.3 Método de Ensino Utilizado

As análises das respostas do próximo questionamento – Você acha que com o que aprendeu na graduação está preparado para atuar no ensino superior? – demonstram que a referida indagação foi bastante debatida pelos docentes sujeitos da pesquisa. Grande parte deles respondeu que não; isso se deve ao fato de que alguns docentes fizeram sua graduação em cursos não direcionados para a atuação na licenciatura. Conforme D1, “[...] com certeza contribuiu, mas é necessária uma busca constante para estar atualizado e atento às novas metodologias que venham a somar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.” Além disso, de acordo com D4, “Não. A minha habilitação para atuar no ensino superior vem do mestrado.” Embora o entrevistado tenha mencionado o curso de mestrado para habilitá-lo à docência, sabe-se que o *stricto sensu* prepara preponderantemente para a pesquisa.

Percebe-se, assim, que muitas vezes a formação acadêmica tem favorecido a simples transmissão de informações, quando cada curso se preocupa com o seu conteúdo e não em preparar professores para atuarem em sala de aula. É visível que a maioria dos docentes concorda que o aprendido em sala de aula, em sua formação inicial, colaborou, mas foi preciso buscar,

depois da formação inicial, preparações para a docência. Conforme é possível observar no relato de D5, “O que aprendi na graduação foi importante, mas nos formamos professores com o passar do tempo e da experiência”. Tal relato atesta que os docentes vão se constituindo professores em seu cotidiano, no qual refletem suas práticas. Nesse sentido, é possível afirmar, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.100), que:

Conhecer é mais do que obter informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las e conhecimento, é primordial tarefa das instituições educativas.

Nessa perspectiva, mais recentemente os cursos de mestrado e doutorado, oferecem em seus currículos o estágio de docência no ensino superior, porém não é obrigatório, apenas para alunos bolsistas. Por este viés, é possível afirmar que o conhecimento profissional é construído ao longo de toda a trajetória docente. De acordo com Mizukami (1996), o conceito de desenvolvimento profissional é considerado como resultante da ação conjugada de três processos de desenvolvimento que são: o pessoal, concebido como resultado do processo de crescimento individual, em termos de capacidade, personalidade, habilidades, interação com o meio; a profissionalização, resultado de processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino quanto de organização do processo de ensino aprendizagem; a socialização profissional, que implica a aprendizagem do professor relativa às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos.

Quando questionados sobre qual método de ensino utilizam em sala de aula, os docentes responderam “aula expositivo-dialogada, exercícios e estudos de caso, etc.”, conforme D2. Já o docente D1 afirmou que “[...] não utilizo um método em específico, mas utilizo atividades que desenvolvam o raciocínio dos educandos, propondo situações-problemas que os desfiem a pensar e construir uma solução”. Nesta perspectiva, é possível salientar que:

Os métodos de ensino são as formas através das quais os professores trabalharão ações estratégicas e procedimentos com o sentido de organizar atividades de ensino, com a finalidade de que os alunos possam atingir os objetivos em relação a um conteúdo específico, tendo como resultado a fixação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (MADUREIRA, 2011, p.43).

Alguns professores optam pelo ensino bancário que, conforme Paulo Freire (2006), é orientado pelo modelo tradicional de prática pedagógica, por que entendia que esta prática visava à mera transmissão passiva de conteúdos. Nesta ótica, o professor sempre assumiu a visão de que tudo sabe e o aluno de nada sabe. Sendo assim, o professor, então, deposita conhecimento na cabeça dos alunos, como alguém que deposita dinheiro num banco. Destaca-se que esta prática está diretamente ligada a resposta do docente D3, quando diz “[...] exposição do conteúdo, utilização de livros, apostilas”.

Para Cóssio (2008), os docentes pautam suas práticas, mesmo que de forma não explícita, considerando que o papel do professor é o de transmitir conhecimento. Logo, as aulas tendem a ser expositivas e com demonstrações práticas; o aluno aprende através da retenção das fórmulas, conceitos; aprende-se a dar aula por ensaio e erros; aplicação de provas e atribuição de notas é a forma de avaliação, mas também de controle e autoridade. Embora o discurso pedagógico, há muito teça críticas a esse modelo, ainda encontra-se muito presente no cotidiano de ensino superior. A esse respeito cabe uma reflexão:

A formação pedagógica é importante e vai além de ministrar aulas, contempla todo o planejamento do ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno, e a formação técnico - científica, essa formação considera que o conhecimento do conteúdo específico deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto (ANDERE E ARAÚJO, 2008, p. 87).

Seguindo com os questionamentos, foi perguntado para todos os docentes se eles costumam fazer cursos para atualização e quais seriam estes cursos. Acerca desta temática, somente um dos entrevistados respondeu que costuma fazer cursos de aperfeiçoamento, voltados para a sala de aula: “Com certeza, sendo professor é necessário que estejamos sempre nos aperfeiçoando e em busca de novas alternativas para melhorar a qualidade do ensino, através de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação”, conforme destaca D1. Todos os demais sujeitos da pesquisa tiveram suas respostas voltadas à atualização com cursos na área contábil, conforme resposta dada por D3, “Eventualmente faço cursos de atualização na legislação, IRPJ, ICMS”. Observando-se as respostas da maioria, é possível perceber que ainda não parece haver a consciência da importância dos saberes pedagógicos na mesma importância dos saberes específicos.

Acredita-se, desse modo, que exista a necessidade de formação didática para estes professores-contadores, pois não se pode simplesmente passar do escritório para a sala de aula.

Para Andere e Araújo (2008), há alguns anos, contadores e técnicos contábeis experientes, com profundos conhecimentos técnicos e legais, rumavam para a carreira acadêmica com a finalidade de difundir as informações adquiridas ao longo de sua vida profissional. Atualmente, o docente de Contabilidade, além de necessitar dos conhecimentos e das habilidades da profissão contábil, necessita de conhecimentos teóricos, estruturais e didático-pedagógicos.

A partir destas reflexões, percebe-se que o conhecimento prático é de extrema importância, sendo um fator levante para a docência universitária, mas deve-se atrelar a tal consideração o bom conhecimento teórico e didático de forma que possa estimular a construção do conhecimento científico nos alunos e, assim, possam estar aptos a entrar no mercado de trabalho. Logo, nestes escritos, defende-se a reflexão sobre o processo formativo, na perspectiva da formação integral dos alunos e não apenas de técnica especializada na sua área, mas em postura de cidadania, ética e política do mundo.

4.4 Necessidade de Formação Pedagógica

É de conhecimento do senso comum que os professores necessitam de domínio adequado tanto da teoria como da prática no curso de Contabilidade, assim como em qualquer outro curso no ensino superior, assim como também é de extrema importância o domínio da didática para exercer a profissão de docente. Em outras áreas, assim como no curso de Ciências Contábeis, a maioria dos professores é composta por profissionais que atuam no mercado de trabalho e, à noite, atuam como docentes. Por este motivo, foram feitas algumas perguntas em relação à formação específica destes professores: Sente a necessidade de formação didática específica para atuar no ensino superior? A partir desta indagação, obtiveram-se diversas respostas/opiniões, conforme D3, “[...] o mais importante é o conhecimento do conteúdo. As técnicas de ensino se adquirem com o tempo, são importantes, mas não essenciais”. Com esta resposta, foi possível perceber que a importância dada à formação pedagógica ainda é muito pequena, ainda se tem a visão de que o domínio do conteúdo é o mais importante para que se faça a “transmissão” do conhecimento. Esta é uma visão meramente instrumental da docência, repassar conteúdos como se o aluno fosse um recipiente que deve ser preenchido. Também demonstra esta opinião o docente D1 quando afirma “Acredito que não seja necessário um curso específico para isso, mas seria importante que nos cursos de licenciatura tivessem disciplinas com metodologias voltadas ao ensino superior”. Foi recebida somente uma resposta, a partir da qual se

percebe uma opinião contrária a referida acima, o docente D4 responde que “[...] para mim, a formação necessária está no mestrado e doutorado e no processo contínuo de pesquisa na área de atuação na docência”.

Seguindo neste raciocínio, Andere e Araújo (2008) ressaltam que as competências dos professores se dão na formação prática, que se refere ao conhecimento na prática profissional construída pelo docente, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem.

Quanto à autoavaliação sobre a atuação em sala de aula, os docentes foram unânimes em responder quanto à necessidade de constantes melhorias. Conforme afirma D1, “Com certeza, ninguém é perfeito ao ponto de não precisar melhorar sua prática. Sempre existe uma alternativa que melhore o processo de ensino-aprendizagem”. Nesta mesma perspectiva, também respondeu D5, “Sempre precisamos melhorar, o conhecimento está em constante modificação, por isso temos que nos reciclar todos os dias”. As respostas são genéricas, apoiadas no senso comum, não parece haver reflexão sobre os processos de construção do conhecimento.

Alguns sujeitos da pesquisa, como D4, descrevem que julgam importante a constante melhora, mas a falta de tempo impede de melhorar ainda mais – nesse sentido, muitos afirmam que “[...] melhorar sempre é preciso”. Na atuação de professor de faculdades, o problema é a falta de tempo remunerado para atuar na pesquisa, medida que poderia auxiliar a qualificação e a prática. Nesta narrativa vislumbra-se a necessidade de condições objetivas para a formação pedagógica como tempo/ espaço e mediações adequadas.

Quando estes professores foram questionados sobre o curso de Ciências Contábeis, se este deveria preparar o aluno para atuar também em sala de aula, o docente D1 responde que “[...] todos os cursos deveriam ter disciplinas que preparam os alunos para atuar em sala de aula, para que conheçam metodologias que possam ser usadas na docência. Normalmente são contadores que ministram as disciplinas específicas do curso e precisam conhecer a prática”. Somente este professor retornou de forma positiva em relação à formação direcionada à didática no curso de contábeis, os demais retornaram afirmando que julgam desnecessárias matérias direcionadas à atuação em sala de aula para alunos do curso de Ciências Contábeis, conforme destaca D5, “Acredito que não, quem quiser seguir a carreira de professor deverá buscar um mestrado ou um curso de aperfeiçoamento”.

É importante que se ressalte ser de extrema importância a constante atualização do profissional docente, para que ele esteja sempre conectado, com a intenção de atender às

exigências sociais e organizacionais e, além disso, deve possuir conhecimento específico em sua área.

Para Marion (2001), a educação para os futuros contadores deveria produzir profissionais que tivessem desenvolvido a capacidade de construção de habilidades e conhecimentos. A contrário disso, a total atualização do profissional de contabilidade deve passar por diversos campos para que, depois disso, o profissional consiga se tornar um profissional completo. Assim, de acordo com Perrenoud (2002, p. 73), “A universidade, ao oferecer uma formação profissional, não deve abandonar a linguagem dos saberes, mas deve constituí-los de um meio de ação, distanciando a ilusão da teoria à prática”. Já para Tardif (2002, p.10), “[...] o saber do professor não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão”. De maneira mais específica:

A forma mais interessante de saber se a universidade efetivamente cumpriu seu papel está na evolução dos cidadãos que ela formou. Observar sua participação na profissão que desempenha, sua participação em administrações e organizações da sociedade civil como associações, clubes, representações de classe, sindicatos, igrejas, escolas, universidades, comitês, prefeituras, câmaras e assembleias, congresso, senado, governança e até presidência da República (TARDIF, 2002, p. 10).

A questão da necessidade de formação pedagógica como foco desta parte do texto perguntou acerca de existência de alguma dificuldades em relação à falta de formação pedagógica para ministrar aulas no ensino superior? Uma das respostas que merece destaque é “Sim. Metodologia no ensino superior, aulas muito teóricas, falta de planejamento”, conforme D2. Percebe-se que este docente sente que a formação pedagógica poderia lhe ajudar em seu dia-a-dia, em sala de aula, assim como também respondeu D3, “[...] eventualmente poderia buscar, fazendo com que talvez estimulasse mais os alunos, principalmente naqueles conteúdos que não são atrativos para os alunos”.

Da mesma forma que se identificou docentes preocupados com a não formação, também, recebeu-se retorno de alguns que não sentem esta necessidade, como é o caso do docente D4 que afirma “[...] não tem sido meu caso”, assim como também comenta D1, “[...] não tenho dificuldades em ministrar aulas no ensino superior, pelo fato de já ser um bom tempo professor de educação básica e para atuar no ensino superior fui buscar experiências e sugestões para a prática e até o momento tem dado certo”. Com a resposta recebida deste docente, é possível perceber que a vivência em sala de aula é um fator que traz experiências e também

confiança ao docente. Desse modo, acredita-se ser um ponto positivo, caso esse fator for somado à atualização permanente na área pedagógica e específica.

Para finalizar as indagações, questionou-se sobre como cada um se vê em sala de aula. A partir deste questionamento, descrever-se-ão todas as respostas recebidas para que seja possível perceber a visão de cada docente perante sua própria prática.

D1 – “Procuro sempre realizar atividades que fazem os alunos pensar e resolver situações que desenvolvam o seu raciocínio e que construam o conhecimento sobre o assunto. Acredito que até hoje venho atingindo os objetivos”.

D2 – “[...] é o que eu gosto da fazer”.

D3 – “Um professor que também está aprendendo enquanto leciona”.

D4 – “[...] me sinto muito bem. Me vejo lecionando com um bom nível de qualidade, e com uma boa integração com os alunos”.

D5 – “Sou uma professora que tenta estar sempre em interação com os alunos, mais que professora, sou amiga”.

Logo, a partir das referidas respostas é possível depreender que os sujeitos da pesquisa compreendem a tarefa docente.

4.5 Formação Pedagógica nos Documentos Legais

Este estudo buscou também analisar o que declaram os documentos legais acerca de formação pedagógica para o ensino superior. Em termos de habilitação profissional para atuação docente em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, restringe-se ao artigo 66. Tal artigo traz que, para o exercício do magistério superior, será realizada, em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Conforme se destaca:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Sobre este artigo, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Conforme o autor supracitado afiança, pode-se perceber que a indicação de qual formação é exigida para este docente atuar em sala de aula é mínima. Nessa perspectiva, também concordam Pimenta e Anastasiu (2002, p. 40-41):

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente.

Esta legislação prioriza a preparação do docente, mas não deixa claro que esta formação deva ser em sua área de atuação, somente esclarece que deve ser *stricto sensu*, independente da área de formação. Os cursos de mestrado e doutorado são considerados como formadores de docentes, mas não podemos negar sua relevância também para a formação de pesquisadores. A legislação não estabelece de forma clara que deve haver formação pedagógica como pré-requisito para a docência no ensino superior.

Observando e compreendendo a legislação, percebe-se que os cursos de mestrado e doutorado devem formar profissionais para atuar em sala de aula, mas o dia-a-dia do professor sugere que estes profissionais recebam também formação em conhecimentos pedagógicos, isso remete à necessidade de formação para a docência para que, dessa forma, o professor aprenda a preparação de aulas, atividades que pode desenvolver com seus alunos e, além disso, terá a dimensão correta do que é o ensino superior. Entretanto, é este nível de abrangência que os cursos de pós-graduação não disponibilizam, por não oferecerem matérias obrigatórias à docência. É necessário que fique claro que o título de mestre ou doutor não faz do profissional um docente. Conforme destaca Veiga (2006, p. 90):

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflète as idéias de formação, reflexão, crítica.

Nesta perspectiva, a formação do docente para atuar no ensino superior não apresenta diretrizes claras. Este é um aspecto pouco falado na legislação, o que é possível encontrar de mais esclarecedor diz respeito à formação científica e de pesquisa, pouco se falando sobre formação do professor. Em relação a este pressuposto, Veiga (2006, p.93) considera que "[...] é preciso que as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre titulação e o bom desempenho".

Diante do que se percebeu, ao longo desta leitura referente à legislação, pode-se concluir que o âmbito da formação do professor universitário é pouco debatido e não fica muito claro, principalmente, no que se fala sobre dimensão didática. Para Anastasiou (2006, p.149):

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que 'a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado' (LDB, Art.66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Como nos curso de pós-graduação não existe um direcionamento correto para formar docentes, uma possibilidade encontrada foi a exigência do estágio da docência, proposto pela CAPES, através da portaria 52/2002, assegurado no artigo 8, inciso V, o qual se refere ao fato de que o aluno bolsista de pós-graduação *stricto sensu* deve realizar estágio de docência. Com o objetivo de preparar para a profissão docente, este estágio deverá ser amparado pelo artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios:

- I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado;
- VI - compete à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Esta obrigatoriedade para bolsistas ainda é incipiente, mas já é representativa da importância e necessidade de revisão dos currículos dos programas de pós-graduação para dar conta da docência. Pode-se considerar o estágio em docência uma boa opção, para que, nos cursos de mestrado/doutorado, os alunos conheçam a sala de aula e, dessa forma, encaminhem-se para a formação de professores. Apesar destas constatações, Silva e Pachane (*apud* BERALDO, 2009) comentam sobre o uso do estágio de docência, pois entendem que o estágio deixa o aluno restrito a somente alguns semestres e, muitas vezes, a responsabilidade em ministrar aulas é por conta do próprio aluno, sem o devido acompanhamento do professor e, desta forma, este aluno não estaria preparado para dificuldades que possam surgir. Para obter bons resultados, não devem ser incluídos alunos em salas de aula sem a devida formação ou base pedagógica concreta. Nesse aspecto, deve-se considerar a argumentação de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143):

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...]. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização.

Ainda na perspectiva de análise da obrigatoriedade legal de formação pedagógica o estudo deteve-se também no PPC do curso. As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) foram criadas por meio da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e sua proposta principal é orientar

as instituições de educação superior na elaboração de um currículo que possa atender à formação de profissionais com formação sólida para atuarem no mercado de trabalho.

Conforme Iudícibus (2002), os primeiros estudos que mais tarde se transformaram em contabilidade se situam em 4.000 a.C. Há, ainda, alguns historiadores os quais citam que, mesmo antes desta data, já era possível encontrar estudos voltados para contabilidade, datando por volta do sexto milênio a.C. Nessa perspectiva, é fundamental ressaltar que o surgimento de uma moeda de troca, amparando determinado mercado de consumo, foi o que impulsionou o progresso da contabilidade. Esse fato deve ser considerado mesmo se sabendo que na época o que havia eram formas rudimentares de transações comerciais. A partir da leitura de Iudícibus (2002), é possível perceber que foi através da criação da moeda que se tornou possível avaliar bens, direitos e obrigações:

O resultado dos períodos possivelmente era computado por diferenças entre os patrimônios líquidos em datas distintas, sem grandes preocupações em identificar as causas das variações do mesmo. Assim, uma forma rudimentar de balanço geral foi a primeira exteriorização do trabalho contábil (IUDÍCIBUS, 2002, p. 278).

No ano de 1494, Luca Pacioli, na época um frade franciscano e matemático, criou o mecanismo das partidas dobradas, que poderia ser entendido como um mecanismo algébrico. Conforme cita IUDÍCIBUS, 2002, de um lado esquerdo do balanço ser, por convenção, o lado do ativo força a que, como consequência, o lado esquerdo de uma conta de Ativo deva ser debitado pela criação de ativos ou seus incrementos.

Depois do frei franciscano, surgiram outros autores renomados que falavam sobre as normas contábeis e suas ferramentas para melhorar os controles das entidades, autores como Francesco Villa, Fábio Besta, Gino Zappa, Vincenzo Masi, Aldo Amaduzzi são importantes nomes nas escritas sobre a evolução da Ciência Contábil.

No Brasil, a contabilidade sempre esteve em constante evolução. De acordo como o que diz Iudícibus (2002), pode-se afirmar que se está entre as teorias contábeis mais avançadas do mundo. As entidades contábeis mais atuantes no Brasil são o CFC - Conselho Federal de Contabilidade, o IBRACON - Instituto Brasileiro de Contadores e a CVM - Comissão de Valores Mobiliários. Por esse viés, o referido autor destaca que “A contabilidade, no Brasil, tem todas as condições para formar entre as mais avançadas do mundo, faltando um maior investimento na área educacional e de pesquisa” (IUDÍCIBUS, 2002, p. 282).

É notório que o profissional contábil, de maneira geral, dispõe de maior interesse pela contabilidade prática, onde usa o que aprende no dia-a-dia, a parte teórica, na maioria das vezes, não desenvolve muito interesse nos profissionais contábeis, por este motivo, também, é possível questionar a evolução de um profissional contábil para um professor de ensino superior, engajado com a prática docente. Com efeito:

É de assustar a dificuldade que muitos profissionais têm para explicar aspectos contábeis que, com base na teoria, seriam muito simples. Por exemplo, as dificuldades que até mesmo contadores tinham para explicar o saldo credor da correção monetária ou o lucro inflacionário. Há quem diga que as disposições contábeis (quase todas geradas nos órgãos governamentais) estão acima de qualquer média do profissional contábil no Brasil. É uma afirmação forte que nos leva a pelo menos refletir sobre qual é a nossa base teórica para entender estas disposições (IUDÍCIBUS, 2002, p. 22).

Sob esta vertente, o objetivo direto do curso de Ciências Contábeis da FAP - Faculdade Regional de Palmitos, conforme seu PPC, é buscar uma formação integral, contemplando tanto as esferas do ser quanto as esferas do fazer. Assim, conforme já se mencionou neste escritos, a partir da união dessas perspectivas, o curso busca formar bacharéis em Ciências Contábeis dotados de conhecimentos de contabilidade geral e aplicada, capazes de assumir a responsabilidade dos serviços contábeis das empresas privadas e públicas, organizando e dirigindo os respectivos departamentos, executando e/ou supervisionando estes serviços, inclusive os serviços afins à área contábil e por eles se responsabilizando. Essas habilidades, aliadas a outras habilidades correlatas, formam um profissional com perfil empreendedor, atendendo às potencialidades econômicas regionais, propiciando, além de sua autorrealização, o desenvolvimento econômico da sociedade na qual está inserido.

Na área das Ciências Contábeis, os conhecimentos devem girar em torno de problemas colocados pela prática, buscando a compreensão das origens, do desenvolvimento, das relações e contradições que perpassam tais problemas, além de propor soluções, tendo em vista a sua superação. As disciplinas do currículo devem, portanto, levar em conta a prática contábil frente à realidade brasileira. O aprofundamento da realidade das empresas brasileiras é a intenção do curso com as matérias práticas da contabilidade, voltadas também para as realidades regionais.

Alguns processos relevantes de iniciação científica estão sendo considerados como intenção de planos de aulas para os docentes, isso para que os alunos possam ter uma noção básica de organização e observação, aprendendo, assim, a sistematizar sua reflexão, construir sua produção e intervir no movimento dos setores produtivos da sociedade.

A educação é um processo de socialização e aprendizagem direcionada ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo. Para tanto, o curso de Ciências Contábeis da FAP perfaz um total de 3006 horas/aula, equivalentes a 168 créditos de 18 horas/aula cada crédito. Para integralizar as disciplinas do curso, o aluno terá um tempo mínimo de 08 (oito) semestres, ou fases, e um tempo máximo de 12 (doze) semestres, conforme afiança MARTINS (2003). Do total de horas disponibilizadas para o aproveitamento total do curso pelo aluno, é, então, estruturado um currículo básico para a formação do profissional da Contabilidade. O currículo está estruturado em três núcleos, de acordo com o PPC do curso (2009, p.09):

Básica:

- I-uma base teórica e científica para substanciar aprendizagens mais específicas da parte profissionalizante;
- II- uma sólida formação teórica que permita ao aluno conhecer e dominar compreensivamente o mercado internacional, sua contextualização e implicações, de tal forma que possa compreender a realidade para nela intervir criativa e eficazmente;
- III- o desenvolvimento de atitudes e dos processos científicos que embasam a atividade contábil.

Teórica-prática:

- I- conhecimentos relativos a processos e instrumentos de observação da conduta e de atitudes do contador;
- II- conhecimentos e compreensão da estrutura e da legislação das funções da contabilidade;
- III- o embasamento teórico da instrumentação para a função e a conseqüente confecção do planejamento e material necessários ao desenvolvimento da prática contábil;
- IV- cabedal de conhecimentos teórico-práticos que propiciem o aprimoramento das habilidades interpessoais para o pleno desempenho das atividades do profissional contábil.

Profissionalizante:

A parte profissionalizante pretende desenvolver um cabedal de conhecimentos teórico-práticos que propiciem o aprimoramento das habilidades interpessoais para o pleno desempenho das atividades do profissional.

O PPC do curso de Ciências Contábeis foi criado e aprovado pela portaria ministerial nº 386, de 19 de março de 2009. Nestas diretrizes, propõe-se a formação de contador, como um profissional:

[...] dotado de conhecimento de contabilidade geral e aplicada, capaz de assumir a responsabilidade dos serviços contábeis de empresas privadas e públicas, organizando e dirigindo os respectivos departamentos, executando e/ou supervisionando estes serviços, inclusive os serviços afins à área contábil e por eles se responsabilizando (PPC, 2009, p. 11).

Neste momento de análise documental, cabe apresentar a instituição de ensino, espaço da pesquisa que ora se apresenta: a FAP iniciou suas atividades em 2009, quando de seu

credenciamento pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da portaria nº 222, de 12 de março de 2009, foi autorizado o curso de Administração (Bacharelado) e, pela portaria MEC nº 386, de 19 de março de 2009, foi autorizado o curso de Ciências Contábeis (Bacharelado). No ano de 2010, são criadas, no curso de Administração, as linhas de formação em Direito e Negócios e Agronegócios (Res. CONSED/001/2010). Na área das pós graduação, a primeira experiência da FAP foi o curso de Pós-Graduação, *Lato-sensu*, em nível de especialização em Educação (Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental) que ofertou duas turmas: a primeira, em 2010, e a segunda, em 2012, com cerca de mais de 70 (setenta) estudantes, a maioria professores das redes públicas, estadual e municipal. A FAP também se inseriu na capacitação de professores via extensão universitária, com o oferecimento de mais de 10 (dez) cursos, dentre eles, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação nas Ciências, Interdisciplinaridade, entre outros. Vários alunos da região e do estado de Santa Catarina foram certificados, com créditos aproveitados para a carreira docente junto às respectivas redes de ensino. Posteriormente às experiências na área da educação, outros cursos de especialização foram criados, inclusive na área de gestão, como Gestão de Pessoas, Gestão Contábil e Gestão em Direito e Relações de Trabalho.

A FAP tem sua sede na Avenida Brasil, S/N – Centro – Palmitos – SC. O curso de Ciências Contábeis teve a sua primeira entrada de alunos no primeiro semestre de 2009, com o número de vagas para 30 alunos. Até hoje, a entrada de alunos novos no curso é anual e com número máximo de vagas de 30 alunos/ano, a duração do curso é de, no mínimo, 4 (quatro) anos e, no máximo, de 8 (oito) anos, depois de formado o aluno terá seu grau conferido como Bacharel em Ciências Contábeis, a carga horária do curso é de 3.024 horas em modalidade presencial, o curso é orientado pelo seu PPC (Projeto Pedagógico do Curso), criado em 19 de março de 2009 e autorizado pela portaria ministerial nº 386.

O curso tem como missão principal:

Desenvolver a Ciência Contábil, promovendo o estudo da contabilidade compreendendo a realidade das organizações na promoção do desenvolvimento econômico e social, respeitando as leis, as instituições e os seres humanos, como fundamento na conduta ética e responsabilidade social (PPC, 2009, p.11).

Na perspectiva de buscar na legislação a exigência da formação pedagógica para a docência no ensino superior, focalizo a Lei Federal nº 10+861/2004, a qual institui o SINAES, documento que fundamenta a avaliação das IES, através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). O SINAES é composto por cinco eixos, conforme tabela abaixo:

EIXO 1: Planejamento e Avaliação Institucional	EIXO 2: Desenvolvimento Institucional
(8) Planejamento e Avaliação;	(1) Missão e PDI
Relato Institucional descrevendo os principais elementos do processo interno e externo de avaliação em relação ao PDI;	(3) Responsabilidade Social
Inclui os Relatórios da CPA, do período que constitui o objeto da avaliação.	

EIXO 3: Políticas Acadêmicas	EIXO 4: Políticas de Gestão
(2) Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão;	(5) Políticas de Pessoal;
(4) Comunicação com a sociedade;	(6) Organização e Gestão da Instituição;
(9) Políticas de Atendimento aos Discentes)	(10) Sustentabilidade Financeira

EIXO 5: Infraestrutura Física
(7) Infraestrutura Física

Em relação ao SINAES, é importante destacar que as dimensões, ao estabelecerem a necessidade de Políticas de Pessoal, carreiras de corpo docente e teórico-administrativas, voltam-se para a necessidade de programas e atividades capazes de proporcionar o desenvolvimento profissional dos docentes, inclusive proporcionando a construção de um plano de carreira. Na prática, esta dimensão carrega a especificidade da formação na área pedagógica, contemplando a avaliação externa das IES, através das comissões de especialistas, designadas pelo INEP. Paradoxalmente, ainda que a legislação silencie sobre políticas de formação pedagógica, na prática ela é exigida nas avaliações sofridas pelas instituições de ensino superior.

CONCLUSÃO

A formação pedagógica é um tema que vem sendo abordado por vários autores de várias formas na tentativa de explicar e demonstrar a importância da formação do docente. Ao se pesquisar alguns autores, pode-se perceber a complexidade do processo da formação de professores e, com o passar dos anos, como se deu a evolução desta área do saber. O estudo que ora se conclui teve como propósito investigar como se dá a formação de um professor de Ciências Contábeis, sabendo que este tem sua formação como bacharel e, na maioria das grades curriculares, não são oferecidas disciplinas no decorrer da graduação que tenham como objetivo preparar o indivíduo para a atividade docente. Para dar conta do problema de pesquisa e atingir os objetivos iniciais da pesquisa acerca da formação pedagógica dos professores universitários do curso de Ciências Contábeis, procedeu-se à revisão da literatura, pertinente ao estudo empírico com os docentes e a coordenação do Curso de Ciências Contábeis, buscando assim analisar, refletir, selecionar e organizar o processo de formação pedagógica destes professores, buscando saber se estes professores receberam formação didático-pedagógica em seus cursos de formação, junto a isso buscou-se indagar se existe o interesse destes docentes pela busca por esta formação.

No estudo da base teórica, dialogou-se com autores como Perrenoud, Huberman, Marion, Chauí, Imbernon, Pimenta, Vasconcelos. No tocante ao estudo da realidade, utilizou-se o estudo de caso, por entender-se como sendo a melhor forma de explicar a formação neste pequeno espaço de estudo que é a FAP. De forma semelhante, foram questionados os docentes do curso de Ciências Contábeis, através de um questionário semiestruturado. Nesse sentido, o estudo permitiu refletir sobre o que muito se tem falado na área pedagógica: o fato de que os profissionais de contabilidade, que têm se tornado professores, possuem pouca formação pedagógica para atuar na docência. Logo, confirmou-se que alguns docentes receberam formação pedagógica anterior à prática docente atual através de disciplinas do mestrado, enquanto os profissionais, que possuem especialização *lato sensu*, não receberam esta formação na sua iniciação à docência.

As considerações levantadas e apresentadas neste estudo não podem ser generalizadas, considerando que a aplicação do referido estudo, ocorreu em um universo pequeno, com poucos respondentes, mas pode representar uma parcela de contribuição para o estudo de outras

realidades semelhantes. Com base nestes pressupostos, é possível destacar-se um ponto interessante e apurado com a pesquisa, o fato de que alguns destes docentes foram convidados a dar aula, conciliando assim a profissão de contador em empresas com algumas horas de dedicação à docência, e, dessa forma, consideram que conseguem manter-se constantemente atualizados.

A necessidade de formação foi considerada por todos os docentes como importante. Também foi muito citada a opinião de todos que consideram a didática em sala de aula fator decisivo para facilitar o aprendizado dos alunos, assim como também entendem como necessária a contínua atualização de conteúdos, bem como a integração com os alunos. Vários docentes afirmaram que "[...] gostam de dar aulas", isso faz com que se sintam bem no ambiente de sala de aula e consigam, assim, a melhor integração com seus alunos. Conforme descreve D4, "[...] me sinto muito bem. Me vejo lecionando com um bom nível de qualidade, e com uma boa integração com os alunos". O fato de ter gosto pela sala de aula é um aspecto importante do fazer docente, porém não dispensa a permanente reflexão sobre sua prática.

Outro ponto interessante, percebido neste estudo de caso, foi que, em alguns casos, os docentes possuem formação pedagógica no mestrado ou doutorado, mas a formação inicial não é em Ciências Contábeis, porém ingressaram como docentes no curso e acabaram se adaptando muito bem e gostando deste universo da contabilidade.

Os dados coletados confirmaram o que a literatura e as pesquisas vêm mostrando, denotam que o docente que atua na área contábil e na docência, possui sim habilidades da profissão contábil, mas necessita, também, dos conhecimentos pedagógicos para que, dessa forma, tenha sua atuação em sala de aula e a aprendizagem dos alunos facilitada.

Nesse sentido, acredita-se que este tema/problema será por definitivo um assunto sem fim, havendo muito ainda para ser falado e escrito sobre o assunto sem haver repetição de fatos. Por estes motivos, com este trabalho, pretende-se dar início a uma pesquisa mais aprofundada dentro do universo pesquisado, depois de expor aos pesquisados os resultados do estudo em questão, incentivando dentro da universidade um espaço para publicações de artigos e estudos sobre este tema para que, dessa forma, seja possível maior discussão e reflexão com todos os envolvidos e a comunidade universitária. Nunca será demais continuar-se estudando acerca das possibilidades de como facilitar a prática em sala de aula, aprimorando a tarefa de aprender e de ensinar.

Diante do exposto, conclui-se, com a presente pesquisa, que os docentes do curso de Ciências Contábeis da FAP, consideram importante a formação específica em curso de mestrado e doutorado para que se possa fazer um bom trabalho em sala de aula, mas valorizam muito a formação recebida durante a vida como professor dentro da sala, assim como também consideram fator relevante o gosto por dar aulas, enfatizando que, ao gostarem do que fazem, consequentemente, farão melhor e, logo, alcançarão a aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, notou-se que todos os professores, sem exceção, consideram de extrema importância a formação pedagógica para que o professor esteja em sala de aula; mesmo considerando que seu amor pelo trabalho faça com que ele realize seu melhor, a formação docente sempre agregará no seu cotidiano docente.

Cabe ressaltar, ainda, que os espaços do cotidiano vão forjando experiências e sentidos à trajetória profissional, através da prática reflexiva, da interação com os pares, de novas leituras, novos aprofundamentos. Portanto, o construir-se professor é tarefa inconclusa, sempre passível de novas aprendizagens.

Entende-se, dessa forma, como primordial a existência de um plano institucional de formação pedagógica construído no coletivo, capaz de dar conta da complexidade da função docente.

Como encaminhamento subsequente a este estudo dar-se-á ciência aos sujeitos envolvidos na investigação, bem como pretende-se compartilhar os resultados na comunidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Formação continuada e o processo de socialização profissional**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação da UPF. Teresina; 2008.

ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballester. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991, v. 1 e 2.

ANDERE, Maiara Assaf. e ARAÚJO, Adriana Procópio de. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis**: Uma análise dos programas de pós-graduação. Revista Contabilidade & Finanças, V.19, p.91- 102, 2008.

ARNAL, Justo; RINCÓN, Delio Del; LA TORRE, Antonio. **Investigação Educativa**: Fundamentos e metodologia. Barcelona: Labor, 1994.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALZAN, N. C.. Discutindo o processo de socialização profissional. In: MIZUKAMI. M.G.N. e REALI, A. M.M.R. (Orgs.). 1996. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007, p.46 - 104.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. São Paulo: Zahar, 2007.

BAZZO, Vera Lucia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Porto Alegre, 2007.

BIRK, Márcia. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

BRASIL, Conselho Federal de Contabilidade. **Resolução 560/83, 1983**

CARVALHO, M.A. e ALONSO, M.R.M.H. **Formação continuada de professores e mudanças na prática pedagógica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Nova Enciclopédia, 39).

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob novas perspectivas**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2003, nº 24.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?**. Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

CÓSSIO, Maria Fátima de. **Políticas Institucionais De Formação Pedagógica e Seus Efeitos na Configuração da Docência e na Qualidade Universitária: Um Estudo sobre as IES comunitárias do RS**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação da UFRGS. Porto Alegre, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio C. R. **A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social**. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, v.14, n..5, p.66-70, set/out. 1974.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha (org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: SP, Editora Autores Associados, 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FILIPIN, Roselaine. **De contador a professor: Professores de Ciências Contábeis em Instituições Comunitárias do RS**.

FRANCO, Hilário. Aprimoramento técnico e cultural de professores e valorização profissional. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 14**. *Anais*. Salvador, 1992. v. III.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOMES, Daniel Fernando Matheus. **A prática pedagógica do professor de Administração: um estudo de caso por meio da metodologia da problematização**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina.

HUBERMAN, M. Os ciclos de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora ,Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2011.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Introdução à Teoria da Contabilidade**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAMPERT, Ernani. **Experiências Inovadoras e a Tecnologia Educacional**. São Paulo: Ed.Sulina, 2000.

MASETTO, Marcos T. e ABREU, Maria C. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Mediação, 1996.

MARASCHIN, Maria Lúcia; FERREIRA, Jeferson Saccol. **A docência na Educação Superior: que desafios a tornam desafiante?**. Revista Gestão em Argumentos, v. 3, p. 23-30, Chapecó – SC, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

MIZUKAMI, M. das G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Orgs.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVINOS, A.N.S (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre. Editora da UFRGS - Sulina. 2ª edição. 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. ED.Educa – Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Política Pública e Educacional: Conceito e Contextualização numa Perspectiva Didática**. <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, e GUEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PONTE, João Pedro (2006). **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. Disponível em: <http://www.portaldecontabilidade.com.br/legislacao/resolucaocfc560.htm>. Acesso dia 25.05.2014.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

SADALA, Maria Lucia A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e Merleau-Ponty.** Disponível em <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/pdf/gtl/12.pdf>. Acesso dia 25 de setembro de 2013.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.** Tese (Doutorado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis.** Congresso USP. Fipecafi 2008. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos82008/633.pdf>> Acesso dia 17.07.2014.

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

STEDILE, Nilva Lucia Rech. Quintas pedagógicas: espaço de socialização do fazer docente. Pedagogia universitária e vivências de Caxias do Sul. In: MELLO, Elena Maria Biling; COSTA, Fátima Terezinha Lopes; MOREIRA, Jacira Cardoso de (orgs.). **Pedagogia Universitária**: Campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. **Uma contribuição para a melhoria da qualidade do Ensino Superior da Contabilidade** – uma abordagem sistêmica. São Paulo, 1995. Tese [Doutoramento] – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**, Campinas: PAPIRUS, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semi-estruturada: – Professores do Curso de Ciências Contábeis/FAP

Entrevista – Professores do Curso de Ciências Contábeis/FAP

- 1) Comente um pouco sobre você e a Ciência Contábil. Como chegou a este curso? Por que buscou o curso de Ciências Contábeis?
- 2) Para você, qual a diferença entre licenciado/a e bacharel ou licenciatura e bacharelado?
- 3) Que habilidades o contador/a deve ter para atuar em sala de aula?
- 4) Você teve algum conteúdo na sua graduação que o/a preparou para atuar em sala de aula?
- 5) Você considera que, com o que aprendeu na graduação, está preparado/a para atuar no ensino superior?
- 6) Qual o método de ensino que você usa em sala de aula?
- 7) Você costuma fazer cursos para atualização? Quais?
- 8) Você sente a necessidade de uma formação específica para atuar no ensino superior?
- 9) Você pensa que deve melhorar algum aspecto na sua prática em sala de aula?
- 10) Na sua opinião, o curso de Ciências Contábeis deveria preparar o aluno também para atuar em sala de aula?
- 11) Existe alguma dificuldade em relação à falta de formação pedagógica para ministrar aulas no ensino superior? Quais?
- 12) Você sente a necessidade de uma formação continuada para ministrar aulas no ensino superior?
- 13) Como você se vê em sala de aula desempenhando trabalho docente?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Formação Pedagógica do Professor do Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo de Caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa: A Formação Pedagógica do Professor do Curso de Ciências Contábeis: Um Estudo de Caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP.

Para tanto será realizado, como procedimento de coleta de material, observação e a entrevista.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecida(o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada(o) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pela professora-orientadora Edith Maria Sudbrack telefones 55 3744 9296, endereço: Rua Assis Brasil, 790 caixa postal 184, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen-RS, e-mail sudbrack@uri.edu.br e pela mestranda Adriane Dall Agnol, telefone 49 9918 6800, endereço Rua Rui Barbosa, 222, Centro, Palmitos-SC, e-mail adri.dallagnol@gmail.com, responsáveis pela pesquisa. Além disso, outra cópia será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Frederico Westphalen, novembro de 2014

Participante

Pesquisador